

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ FRÈRES MENTOURI CONSTANTINE 1



FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DE LETTRES ET DE LANGUE FRANÇAISE

N° d'ordre :

N° de série :

THÈSE

présentée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat ès
Sciences en Didactique

**L'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu
extrascolaire : quelles stratégies pour l'acquisition
de la compétence interactive ?**

Présentée par : Anissa Latra Soumeya BENARAB

Dirigée par : Pre. Nedjma CHERRAD

Devant le Jury :

Président : Pr. Yacine DERRADJI – Université Constantine 1 -
Rapporteuse : Pre. Nedjma CHERRAD – Université Constantine 1 -
Examinatrice : Dre. Lilia BOUMENDJEL (HDR) – Université Constantine 1-
Examinatrice : Pre. Samira BOUBAKOUR – Université Batna -
Examinatrice : Dre. Manel GHIMOUZE (HDR) – Université Jijel -

Année universitaire 2021 - 2022

Dédicace

À mes filles : Hiba, Nour et Dina

Remerciements

Je tiens tout d'abord, à exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de recherche le Pre. Nedjma CHERRAD, pour ses précieux conseils, ses encouragements et l'aide qu'elle m'a fournie pour l'accomplissement de ce travail.

Mes remerciements s'adressent également aux membres du jury pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Mes remerciements vont aussi à la directrice du laboratoire SLADD le Pre. Yasmina CHERRAD ainsi qu'à toute l'équipe.

Je remercie également les enseignantes et les apprenants qui ont fait l'objet de cette recherche et ont accepté d'être enregistrés.

Je remercie aussi mon époux pour son soutien et sa patience.

Un grand merci à mes parents qui m'ont toujours encouragée à suivre la voie de la recherche et à me surpasser quelles que soient les difficultés.

Sans oublier mes frères et leurs épouses,

Je remercie aussi mes amies et collègues qui m'ont soutenue et encouragée, tout au long de ce parcours.

Ma reconnaissance va aussi à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à ce travail de recherche.

Anissa.

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE 1 : ORALITE, INTERACTION ET COMPETENCE INTERACTIONNELLE EN CLASSE DE LANGUE	7
1. De l'oral à l'oralité	8
2. Démarches didactiques pour l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de langue	10
2.1. Activités de compréhension orale	10
2.2. Activités de production orale	12
2.2.1. La petite conversation	13
2.2.2. La discussion	13
2.2.3. Le débat	13
2.2.4. Le jeu de rôles	14
2.2.5. La simulation globale	15
3. L'apport de la perspective interactionniste à l'enseignement de l'oral	16
3.1. La notion d'interaction en classe de langue	16
3.2. Typologie de l'interaction en classe de langue	16
3.2.1. L'interaction didactique	17
3.2.2. L'interaction autonome	17
3.3. L'interaction : Rôles et places des participants	17
3.4. L'interaction : objet d'acquisition.....	19
4. La compétence interactionnelle	20
4.1. Les composantes de la compétence interactionnelle	22
4.1.1. Les compétences linguistiques	22
4.1.2. La compétence sociolinguistique	22
4.1.3. La compétence pragmatique	22
4.2. L'évaluation de la compétence interactionnelle	22
4.2.1. Les tours de parole	22
4.2.2. La durée de parole	23
4.2.3. Le choix thématique	23
4.2.4. Les questions posées	23
4.2.5. Les interruptions	23
5. Difficultés liées à l'enseignement de l'oral	23
6. Travaux et recherches sur l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE en 23 Algérie	25

CHAPITRE 2 : CADRE METHODOLOGIQUE	29
1. Notre démarche	30
2. Le contexte	32
3. Les enseignantes observées	34
4. Les apprenants	34
5. La méthode d'enseignement : Alter ego +	35
5.1. Présentation générale	35
5.2. Répartition des rubriques	37
5.3. Activités de compréhension et de production orales dans la méthode <i>Alter ego+</i>	41
6. Le corpus	43
7. Outils de recueil de données	43
7.1. Le dictaphone	43
7.2. Journal de bord	44
7.3. L'entretien	44
7.4. Le questionnaire.....	45
8. Les conventions de transcription	47

CHAPITRE 3 : STRATEGIES D'ACQUISITION DE LA COMPETENCE

INTERACTIVE	48
1. Définitions de la stratégie	49
2. Evolution du concept de stratégie.....	52
2.1. Les travaux de Stern (1975)	53
2.2. Les travaux de Ruben (1975).....	53
2.3. Les travaux de O'Malley et Chamot (1985)	54
2.4. Les travaux de Oxford (1990).....	56
2.4.1. Le modèle de (1990)	56
2.4.2. Le modèle S2R (2011)	58
3. Les stratégies de communication	60
3.1. La communication exolingue	60
3.2. Communication exolingue et acquisition	61
3.3. La typologie de Bange (1992).....	63
3.3.1. les stratégies d'évitement.....	63
3.3.2. les stratégies de réalisation de buts de communication.....	63
3.3.3. les stratégies de substitution (recours à la L1).....	63
4. Stratégies d'apprentissage ou stratégies de communication ?.....	64
5. Les stratégies d'apprentissage en psychologie cognitive	67
5.1. La notion de stratégie en psychologie cognitive	68
5.2. Classification des stratégies en psychologie cognitive	69
6. Analyse des stratégies des apprenants	70
6.1. Les stratégies cognitives	70
6.1.1. La répétition	70
6.1.2. Les corrections	78
6.1.3. Les procédés d'amplification	93

6.1.4. Les créations de mots par analogie	104
6.2. Les stratégies méta-cognitives	105
6.2.1. Prêter attention à la cognition	105
6.2.2. Utiliser des ressources pour la cognition	106
6.3. Les stratégies collaboratives métacognitives	106
6.3.1. La demande d'aide verticale	107
6.3.2. Les achèvements interactifs	115
6.3.3. La demande d'aide horizontale	116
6.4. Les stratégies affectives	122
6.4.1. Les récits de vie	122
6.4.2. La motivation	130
6.5. Les stratégies de recours à d'autres langues que la langue cible ou le recours à la L1	131
6.5.1. Support à la compréhension ou à la production	131
6.5.2. Mise en relief de l'activité métacognitive	135
6.5.3. Mise en relief de l'activité méta-langagière	137
6.5.4. Mise en relief de l'activité relationnelle et affective	140

CHAPITRE 4 : L'AGIR PROFESSORAL ET LES STRATEGIES

D'ENSEIGNEMENT	145
1. La théorie de l'action	146
1.1. L'action en sociologie	146
1.2. L'action dans l'éducation	147
1.3. L'action en pédagogie	148
1.4. L'action dans l'enseignement	149
2. Les motifs de l'action	149
2.1. Le motif « en vue de »	149
2.2. Le motif « parce que »	150
3. L'agir professoral	150
3.1. Les catégories de l'agir professoral	152
3.2. Style d'agir professoral :	153
3.2.1. Le répertoire didactique	154
3.2.2. Les pratiques de transmission	155
3.2.3. La manière d'interagir sur quatre plans	156
4. Les stratégies d'enseignement	158
4.4.1. Les stratégies communicatives d'enseignement	158
4.4.1.1. Les stratégies communicatives d'enseignement monolingues (SCEM).....	159
4.4.1.2. Les stratégies communicatives d'enseignement bilingues (SCEB)	161
5. Analyse des stratégies communicatives d'enseignement	163
5.1. Analyse des stratégies communicatives d'enseignement monolingue	164
5.1.1. Les stratégies de sollicitation	164
5.1.2. Les stratégies de facilitation	202

5.1.3. Les procédés métalinguistiques	209
5.2. Analyse des stratégies communicatives d'enseignement bilingue (SCEB)	227
5.2.1. Les stratégies contrastives	228
5.2.2. Les stratégies d'appui	231
6. Quel style d'enseignement de la compétence interactionnelle ?	238
6.1. Les pratiques de transmission... ..	238
6.2. L'interaction avec les apprenants	242
6.3. L'introduction du « moi » dans l'interaction :	243
CONCLUSION GENERALE	257
BIBLIOGRAPHIE	264
ANNEXES	270
RESUMES	

Introduction générale

L'enseignement/apprentissage de l'oral est un objet d'étude à part entière, longtemps défini en contraste avec celui de l'écrit, c'est l'avènement des approches communicatives et plus récemment celles dites actionnistes qui a contribué à concevoir l'oral et à le décrire à partir d'aspects relatifs à : - l'ethnographie de la communication, comme les interactions verbales et les variations culturelles de la communication, - la pragmatique, comme les actes de paroles ainsi - qu'aux caractéristiques non verbales d'une communication orale. Bien que nécessaire, cette évolution a fait de l'enseignement /apprentissage de l'oral du français langue seconde ou étrangère, une tâche relativement ardue. En effet, la réalisation de cette activité requiert de l'enseignant une connaissance approfondie des besoins des apprenants afin de venir à bout de leurs difficultés ; surtout que ces derniers sont généralement plus enclin à apprendre les aspects théoriques d'une langue que d'avoir à la pratiquer.

Ainsi, les enseignants et les chercheurs en didactique des langues se posent constamment les questions suivantes : Quel oral enseigner ? À quel type de public ? Quelles démarches, quelles activités adopter ? Et pour quels résultats ? Ces questions fondamentales font de l'oral un objet d'études complexes qui n'a cessé d'évoluer à travers les approches didactiques et les méthodologies d'enseignement/apprentissage du français.

Du point de vue de la pratique, les exercices de mémorisation de listes de mots sans contextes et hors situations ont, depuis longtemps, laissé place à des activités langagières diverses qui placent l'apprenant dans des situations proches de celles de la réalité quotidienne créant ainsi un climat d'échanges et de communication.

La classe de langue jusque là considérée comme un lieu de réalisation d'un agir professoral prédéterminé, devient un lieu d'improvisation constante de la part de l'enseignant qui se retrouve constamment face à des situations différentes. L'exercice d'enseigner ne se fait plus à sens unique mais devient plutôt une activité d'échanges et d'interactions complexes entre l'enseignant et les apprenants et les apprenants entre

eux. La priorité est aux activités qui incitent l'apprenant à prendre la parole et à s'exprimer, mais aussi à échanger ses idées et ses opinions et à interagir avec les autres à savoir l'enseignant ou ses camarades.

L'objectif d'une telle démarche d'enseignement est d'amener l'apprenant à acquérir, entre autre, une compétence interactionnelle nécessaire et indispensable pour une éventuelle rencontre avec l'autre ou lorsque les études que l'on poursuit sont en langue étrangère comme c'est le cas pour beaucoup de filières en Algérie. En effet, les enseignants, nous y compris, constatent qu'une fois à l'université les étudiants (toute filière confondue) prennent conscience de leurs lacunes quant à la compréhension et à la production orales et de leurs difficultés à prendre la parole et à s'exprimer, ce qui les empêche de communiquer spontanément lors d'interactions verbales.

Depuis la réforme du système éducatif en 2002, le français est introduit plus précocement et l'oral est réhabilité au même titre que l'écrit. La communication orale, en plus d'être un moyen, devient aussi un objet d'apprentissage nécessaire à acquérir pour la réussite professionnelle et sociale.

Cette prise de conscience collective a amené les parents d'élèves, les étudiants voire des fonctionnaires, dont le milieu professionnel exige un certain niveau de compétence en langue étrangère, à s'orienter vers des institutions qui pouvaient répondre à des besoins que l'« école » n'a pas toujours pu satisfaire. Par conséquent, un nombre important d'élèves, d'étudiants et/ou de travailleurs adultes s'engagent à apprendre la langue française en optant pour les écoles de langues qu'ils jugent plus à même de répondre à leurs besoins langagiers et en un temps réduit. Cet afflux a contribué à l'accroissement du nombre d'écoles de langues en Algérie et plus particulièrement à Constantine où l'on dénombre au moins une école de langue dans chaque quartier. Ce sont donc tous ces constats, en particulier, qui nous ont inspirée et amenée à effectuer cette recherche sur l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE en milieu extrascolaire. De plus, le fait que nous ayons nous-mêmes enseigné dans une école de langue, a contribué dans le choix du sujet dans la mesure où cette expérience nous a permis d'observer des situations et des comportements en classe que nous avons

trouvé intéressants à étudier tant ils avaient une influence sur l'enseignement/apprentissage du FLE de façon générale et sur celui de l'oral en particulier.

Dans ce travail de recherche notre intérêt s'est porté sur les processus d'acquisition de la compétence interactive et sur les rôles que joue chaque interactant enseignant et apprenant dans cette acquisition. S'il reste dépendant des savoirs et des connaissances transmis par l'enseignant, l'apprenant contribue consciemment ou inconsciemment à son apprentissage en mettant en œuvre des stratégies susceptibles de l'aider à apprendre et à acquérir des compétences, notamment la compétence interactive.

La présence de l'enseignant en classe est essentielle et indispensable à l'apprentissage. Il a le rôle d'intermédiaire entre les apprenants, la langue et les activités d'enseignement. Considéré à la fois comme vecteur de savoirs et meneur de jeu, il se doit de trouver et de mettre en œuvre des procédés capables d'aider les apprenants à parvenir à cette acquisition.

Ainsi, la réflexion que nous menons dans notre thèse s'articule autour des questions et des hypothèses suivantes :

- 1- Quelles stratégies l'apprenant met-il en œuvre pour l'acquisition de la compétence interactive ? À cette question nous émettons l'hypothèse selon laquelle l'apprenant met en place un éventail de stratégies complexes susceptibles de lui permettre cette acquisition.
- 2- Par quels procédés l'enseignant parvient-il à amener l'apprenant à s'exprimer et à interagir ? Nous formulons l'hypothèse que l'enseignant mobilise des stratégies communicatives ainsi que des procédés de transmission particuliers susceptibles d'amener l'apprenant à acquérir la compétence interactionnelle
- 3- Quel est le rôle de la langue maternelle dans le processus d'acquisition de la compétence interactionnelle ? Nous faisons l'hypothèse que le recours à la langue maternelle est une stratégie à part entière et contribue à l'acquisition de la compétence interactionnelle.

- 4- Quelles activités sont plus à même de mener l'apprenant à interagir ? Notre hypothèse est que des activités orales comme le jeu de rôles ou la discussion, de par leur caractère ludique et leurs thématiques proches de la réalité et du quotidien de l'apprenant, suscitent l'intérêt de l'apprenant et l'amènent à prendre la parole et à interagir en dépit de ses difficultés.

Afin de réaliser notre recherche et de répondre à notre questionnement, nous avons fait le choix d'effectuer notre enquête dans une école privée d'enseignement de langues étrangères. En effet, ce genre d'institution a, depuis quelques années, suscité un engouement sans précédent de la part d'étudiants toutes filières confondues, de parents d'élèves voire de travailleurs adultes, dont l'objectif commun est d'apprendre à parler le français. Cet afflux vers ces écoles, témoigne des besoins d'apprendre à parler le FLE en un temps donné que seules les méthodes d'enseignement, dispensées dans ces établissements, peuvent y répondre. C'est dans cette perspective que nous avons fait le choix de mener notre enquête dans l'école ULC (Universal Learning Center) qui est une école de formation de langues étrangères (Français et Anglais). Les cours y sont dispensés à un public de différentes tranches d'âge (enfants, adolescents et adultes). Néanmoins notre intérêt s'est porté sur des apprenants adultes, fonctionnaires ou étudiants universitaires de filières différentes. Tous ont un objectif commun ; apprendre à parler et à communiquer en français.

La méthode d'enseignement/apprentissage du FLE utilisée dans cette école est la méthode *Alter égo+*. Une méthode récente qui s'inscrit dans l'approche actionnelle et où les notions de « tâche » et de « projet » sont très présentes. La place qu'occupent les activités de productions langagières est dominante et les thèmes sont non seulement divers et variés mais aussi inspirés de la réalité quotidienne des apprenants.

Pour pouvoir répondre à notre problématique de départ, nous avons choisi, dans un premier temps, de faire des enregistrements oraux de séances où se déroulent des activités de compréhension et de production orales afin d'analyser les échanges et les interactions verbales qui se produisent entre les participants. Notre approche s'appuie sur les principes de l'ethnographie de la communication en classe de langue selon

Cambrà Giné (2003), dans la mesure où lors de notre observation non participante, nous avons enregistré les échanges produits entre les participants (apprenants et enseignants) lors d'activités langagières ce qui représente notre corpus oral qui, une fois transcrit, a été soumis à une analyse interactionnelle, afin de mettre en exergue les différentes stratégies que l'apprenant met en œuvre pour parvenir à s'exprimer, à se faire comprendre et à échanger avec ses camarades ; mais également, les stratégies de l'enseignant pour aider ses apprenants à atteindre leurs objectifs.

Pour analyser les stratégies utilisées par les apprenants, nous nous sommes inspirée de plusieurs modèles de classification plus particulièrement celui de Bange (1996) ainsi que le *Strategic Self-Regulation*¹ de Oxford (2011).

Les stratégies que les enseignants mettent en place afin d'aider et d'encourager les apprenants à l'échange et à la production orale sont analysées à partir du modèle de Causa (1996-2002). L'analyse de leurs pratiques de transmission s'appuie quant à elle sur le modèle de Cicurel (2013).

Nous complétons cette étude par des questionnaires destinés aux apprenants ainsi que des entretiens avec les enseignantes observées, ce qui nous permet d'enrichir et d'approfondir notre analyse interactionnelle.

Notre analyse est longitudinale dans la mesure où nous avons tenté de suivre les mêmes groupes d'apprenants tout au long de leur cursus afin de pouvoir observer au mieux leur progrès d'acquisition de la compétence interactionnelle, ainsi que les stratégies qui y auront contribué.

Nous avons fait le choix, en accord avec notre directrice de recherche, de ne pas subdiviser notre recherche en deux parties, à savoir, une partie théorique et une partie analyse. Aussi, avons-nous opté pour une présentation en chapitres. Ainsi, le début de chaque chapitre est consacré aux concepts et aux notions que nous mobilisons lors de l'analyse de nos données.

Notre travail est constitué de quatre chapitres, le premier est de nature introductive et consiste à présenter les éléments fondamentaux relatifs à l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE et au développement de la compétence interactionnelle en classe de langue.

Dans le second chapitre, nous présentons notre cadrage méthodologique. Il s'agit de décrire notre terrain d'investigation, les apprenants et les enseignantes observés, la méthode d'enseignement ainsi que le mode de recueil de données.

Nos outils théoriques et conceptuels sont présentés au sein de nos analyses. Ainsi, le troisième chapitre présente le premier axe de notre analyse. Nous y abordons la notion de stratégie en classe de langue tout en étudiant son évolution d'un point de vue épistémologique. Nous effectuons ensuite, une synthèse des travaux et des recherches sur les stratégies en classe de langue ainsi que leur classification : Stern (1975), Ruben (1975), O'Malley et Chamot (1985), Oxford (2011) et Bange (1996). Nous procédons enfin à l'analyse des interventions des apprenants lors des activités langagières afin de mettre en exergue les stratégies mises en place dans le processus d'acquisition de la compétence interactionnelle. L'analyse portera essentiellement sur la forme et la fonction de ces stratégies.

Le quatrième chapitre est consacré quant à lui, à l'enseignant de langue, sa pratique enseignante avec ce qu'elle comporte comme stratégies qu'il met en œuvre lors de son exercice d'enseigner. Certains concepts et théories susceptibles de nous aider sont présentés dans ce chapitre, notamment celui de la théorie de l'action, de l'agir professoral (Cicurel 2013), ainsi que celui de stratégies communicatives d'enseignement (Causa 2002).

Notre travail de recherche s'achève par une conclusion générale qui comporte des éléments de réponse quant à notre problématique de départ ainsi que quelques perspectives didactiques.

Chapitre 1

Oralité, interaction et compétence interactionnelle en classe de langue

En didactique de l'oral, les chercheurs s'accordent à dire que la compétence à communiquer oralement s'acquiert en situation d'interaction et que c'est en communiquant que l'on apprend à communiquer. Si tous, se rejoignent dans cette affirmation, quelques interrogations restent, toutefois, sans réponse unanime. En effet, l'objet même « oral » est souvent sujet de controverse et donne lieu à des pratiques pédagogiques souvent aléatoires. Dans le but de dissiper le flou autour du concept même d'« oral », certains chercheurs ont tenté de le définir en tant qu'objet d'enseignement/apprentissage, d'apporter des éléments d'éclairage quant à son fonctionnement et à mettre en exergue des démarches didactiques susceptibles de faciliter sa manipulation et son acquisition en classe.

Dans ce premier chapitre et après avoir donné un bref aperçu des aspects généraux de l'enseignement de l'oral en classe de langue, des difficultés qu'il présente en tant qu'objet d'enseignement, nous aborderons la notion d'interaction en classe de langue et son statut de moyen /objet d'acquisition de la compétence interactionnelle.

1. De l'oral à l'oralité

Dans le domaine de la linguistique et de la sociolinguistique, l'entrée en vigueur de la théorie des actes de langage a redonné à l'oral sa légitimité, car longtemps marginalisé au profit de l'écrit. L'analyse du discours représentée par l'école anglo-saxonne a également contribué à son essor et sa contribution s'est traduite par une tentative de définition du concept de l'oral et son intérêt s'est essentiellement porté sur ses genres discursifs.

En didactique des langues, l'oral est un objet complexe « *derrière lequel se cachent des réalités variées, selon les contextes éducatifs.* » (Weber C., 2013 : 5)

Il est également connu pour être « *fugace, difficile à observer, mal connu, imprévisible* » (Lèbre-Peytard 1990, Nonnon 1999, Maurrer 2003, in. Weber C., 2013 : 5)

En effet, l'oral est connu pour son caractère particulier qui se traduit par ses aspects phonético-prosodiques et sa syntaxe spécifique qui le distinguent ainsi de l'écrit. Il est aussi régi par des règles sociales et des contextes communicationnels dans lesquels il s'effectue. A cela s'ajoute les aspects affectifs et émotifs des échanges à l'oral et qui

sont véhiculés soit à travers la voix (l'intonation) soit à travers le corps (regards, gestes, mimiques).

Le caractère multidimensionnel de l'oral (linguistique, pragmatique, discursif, phonétique, etc.) a fait que depuis quelques années certains chercheurs lui préfèrent le terme d' « Oralité » (Weber C., 2013). Cette nouvelle terminologie trouve sa légitimité dans le fait que l'oral « *fait intervenir la voix le corps, ainsi que les nombreux paramètres paraverbaux reliés aux éléments linguistiques, prosodiques et énonciatifs.* » (Weber C., 2013: 8). Il s'agit donc de faire de l'apprenant un sujet parlant, qui doit être capable d'utiliser le langage pour apprendre, comprendre et s'exprimer.

Définir l'oral doit prendre appui, selon Weber (2013), sur plusieurs paramètres. En effet, selon l'auteure :

« On parle de « pratiques linguistiques » ou « langagières », mais aussi d'interactions verbales ou de prise de parole pour désigner l'activité langagière, pratique sociale à part entière. Autrement dit, il faut tenir compte des transformations qui sont supposées se produire dans les formes, les genres, les représentations et les rapports que ces discours entretiennent entre les sujets. » (Weber C., 2013 : 15)

Ainsi, l'oral ne se résume pas à un éventail de mots à apprendre, il n'est pas non plus une étape préparatoire de l'écrit. L'oral est à envisager et à appréhender comme étant un ensemble d'interactions verbales, de pratiques linguistiques ou langagières. Cela dépend de la nature et du genre du discours émis et de la discipline de référence (linguistique, sociolinguistique, didactique etc.). L'auteure, préfère la notion de dynamique langagière qui recouvre selon elle toutes les situations et toutes les disciplines confondues.

Concevoir l'oral comme compétence enseignable a permis de dégager par quelles modalités l'enseignant et l'apprenant peuvent le cerner. Des activités ont été ainsi développées en classe de langue permettant aux apprenants de construire et de développer des habiletés verbales.

2. Démarches didactiques pour l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de langue

Même si l'oral est considéré depuis maintenant quelques années comme objet d'enseignement à part entière et au même titre que l'écrit, les activités pédagogiques pour l'acquiescer sont plus récentes et ne se résument plus aux listes de mots sans contextes que les apprenants devaient apprendre par cœur. Au contraire, elles exigent la contribution et la collaboration actives des deux interactants de la classe de langue à savoir l'enseignant et l'apprenant mais aussi l'utilisation d'un matériel pédagogique spécifique à cet enseignement/apprentissage.

Pour qu'une activité pédagogique contribue à l'acquisition d'une compétence à communiquer et à interagir oralement, elle doit susciter l'intérêt des apprenants à travers soit son aspect ludique comme le jeu de rôles ou à travers son contenu thématique comme le débat ou la discussion. Ces activités doivent amener les apprenants à prendre la parole et dépasser leurs difficultés quelle qu'en soit la nature (lexicale, morpho-syntaxique, phonétique, etc.)

L'apport des méthodes communicationnelles et plus récemment les méthodes actionnelles, a permis d'appréhender l'enseignement de l'oral, et ce à tous les niveaux, à partir d'activités diverses que nous tentons de présenter ci-dessous :

2.1. Activités de compréhension orale

La compréhension lors d'un échange oral n'est pas une tâche facile pour l'enseignant qui peine à savoir si son public d'apprenants a compris ou pas, s'il doit recommencer et tenter une autre explication et de ce fait prendre du retard dans le programme ; ou simplement poursuivre au risque de ne travailler qu'avec un nombre réduit d'apprenants. Mais également pour l'apprenant pour qui l'incompréhension peut se révéler être un obstacle l'empêchant ainsi de participer aux échanges avec son enseignant et ses pairs. De plus, une telle situation donnerait lieu à une monotonie en classe ralentissant ainsi la dynamique et le rythme du déroulement d'une activité. Comprendre l'autre lors d'un échange oral est donc indispensable et indissociable à la production orale et c'est dans cette optique qu'il existe quelques activités susceptibles d'aider à la compréhension orale.

Dans le cadre de l'approche actionnelle, les méthodes communicationnelles ont actualisé les activités de compréhension de l'oral. Ces dernières ont depuis, intégré comme support pédagogique, des documents sonores pour accompagner les séquences didactiques. Pour les apprenants c'est aussi un moyen d'entrer en contact avec la langue cible à travers des accents, des intonations ou expressions idiomatiques qui caractérisent les locuteurs natifs.

Le contenu de ces documents sonores peut être représentatif de la vie quotidienne (réserver une chambre dans un hôtel ou une table dans un restaurant) il peut aussi s'agir de chansons, d'extraits d'émission de radio, d'interview d'une célébrité, etc.

Le contenu de ces documents dépend de plusieurs paramètres : le public visé, ses besoins et le contexte de formation (école élémentaire, université, institut de formation en langues étrangères, etc.)

Par ailleurs, il peut être question de travailler sur des contenus lexicaux, phonétiques, thématiques ou socioculturels.

Selon Tagliante (2006), la compréhension orale (à partir de document sonores ou de productions langagières des participants à un échange oral) nécessite de la part de l'enseignant la mise en place d'activités spécifiques et de la part de l'apprenant des comportements particuliers que nous citons ci-dessous :

- Une écoute active : elle demande de l'auditeur-apprenant une concentration pendant l'écoute d'un document sonore ou d'un échange, après quoi il sera « (...) prêt à reformuler pour vérifier qu'il a bien compris et qu'il cherche à anticiper sur la suite de ce qui va être dit. » (Tagliante C., 2006 : 101)
- Une prise de notes : la prise de notes est un comportement qui n'est pas inconnu à un apprenant de langue étrangère dans la mesure où c'est une initiative à laquelle il s'est habitué en langue maternelle dans une situation du quotidien comme noter le numéro de téléphone de quelqu'un ou dans une situation d'apprentissage comme prendre des notes pour un cours. La prise de notes est aussi considérée comme une stratégie d'apprentissage (O'Malley & Chamot, 1990 ; Oxford, 1990 ; Germain, 1996 ; Cyr, 1998 ; etc.) et que l'apprenant met en œuvre aussi bien pour la compréhension orale que pour la compréhension et

expression écrites. L'usage de cette stratégie diffère d'un apprenant à un autre : il peut s'agir d'abréviations, de mots clés, de symboles etc.

- La discrimination auditive : en langue étrangère ou seconde, une bonne prononciation peut contribuer à la compréhension d'un discours oral. par contre, une mauvaise prononciation peut altérer le sens d'un énoncé amenant ainsi l'auditeur à une incompréhension voire un quiproquo ou un malentendu.

Les activités de compréhension de l'oral¹ sont celles où l'apprenant est appelé en premier lieu à : repérer la situation et identifier qui parle ? À qui ? De quoi ? Quand ? Où ? Comment ? Etc. Ces questions sont pour l'auditeur-apprenant un premier pas vers la compréhension du contenu du document sonore.

En second lieu, repérer des mots et observer l'organisation du discours en aidant les apprenants à repérer des mots clés en rapport avec le thème, ce qui contribue à leur compréhension du contenu du document. Il incombe à l'enseignant lors de son discours d'attirer l'attention des apprenants et de la maintenir en ayant recours par exemple à des marqueurs chronologiques comme : *tout d'abord, ensuite, puis, enfin...* qui leur permettent à chaque fois de rester attentifs à ce qui suit. C. Tagliante déclare d'ailleurs que « *cette attitude d'éveil renforce son désir (l'apprenant) d'élucidation du sens* » (Tagliante C., 2006 : 103)

2.2. Activités de production orale

Enseigner et apprendre à produire et à s'exprimer oralement n'est pas une tâche aisée. Elle exige de l'enseignant d'aller au-delà du travail sur l'aspect formel de la langue (aussi important et essentiel soit-il) et de privilégier toute activité susceptible de permettre à l'apprenant l'acquisition de la compétence à interagir oralement.

Plusieurs activités pédagogiques, parfois ludiques (les jeux de rôles), à caractère interactif peuvent être proposées en classe de langue pour créer un climat d'échanges et encourager les apprenants à prendre la parole et à interagir avec leurs pairs. Mais aussi, elles permettent le renforcement des savoirs et savoir-faire acquis préalablement.

¹ Cette démarche est tirée de l'approche globale d'un document sonore proposée par Christine Tagliante, 2006 : 101-102.

Une activité propice à l'acquisition de la compétence à communiquer oralement est selon Waring (2011), une activité qui :

- Fournit aux apprenants des occasions de prendre la parole de leur propre initiative.
- Permet à l'apprenant d'ouvrir des parenthèses et de changer ou donner une autre direction au thème.
- Favorise les productions orales spontanées plutôt que la répétition d'énoncés préalablement fournis.
- Comporte « *l'usage d'une variété d'actes conversationnels.* » (Waring, 2011, in. Larsson-Ringqvist E., & Sundberg A., 2013 : 37)

Parmi les activités de production orale, nous pouvons citer :

2.2.1. La petite conversation

Elle intervient en général en début de cours après les salutations et les rituels d'ouverture. L'enseignant peut demander, par exemple, l'humeur du jour des apprenants qui suscitera leur prise de parole et l'ouverture ainsi d'un champ d'interactions et d'échanges. L'oral y est spontané dans la mesure où il n'y a pas eu de préparation à l'avance de la part des apprenants. Le contenu est souvent en rapport avec le vécu des apprenants.

2.2.2. La discussion

Une discussion est provoquée à partir d'un document sonore ou écrit consultés en classe ou au préalable à la maison. L'oral n'y est donc pas spontané mais préparé, en outre le contenu y est savant.

2.2.3. Le débat

Il s'agit d'un genre discursif particulier aux rituels et aux règles spécifiques. Il s'organise autour d'un certain nombre de participants ou d'interactants qui sont appelés à respecter une alternance des tours de parole et de ne pas empiéter sur le temps imparti à chacun. Le débat a lieu en présence d'un public et se déroule sous le contrôle et la surveillance d'un modérateur (l'enseignant) qui joue le rôle d'un arbitre

qui veille au bon déroulement du débat. Le thème y est établi au départ et l'objectif est d'améliorer la capacité des apprenants à argumenter et ainsi à convaincre.

En didactique des langues étrangères en général et en classe de langue étrangère en particulier, l'activité de débat est une pratique courante connue de l'enseignant et des apprenants, ils s'y prêtent souvent. Le débat dans ce contexte peut avoir plusieurs finalités : il peut créer un climat propice aux échanges et aux interactions entre les apprenants qui ont l'occasion de prendre la parole de manière spontanée, d'exprimer leurs idées et leurs opinions sur un sujet donné. De plus, ils réinvestiront leurs savoirs (linguistiques, discursifs etc.) acquis préalablement afin de les tester en situation. J.-F. De Pietro considère que le débat en classe de langue « (...) se prête bien au travail à partir de productions initiales des élèves, dans la mesure où ce genre textuel partage certains aspects constitutifs (comme la réfutation ou la justification) avec des pratiques sociales (...) (discussions, requêtes disputées). ». (De Pietro J.-F., 2002 : 8)

2.2.4. Le jeu de rôles

Il s'agit d'un jeu de simulation où les participants incarnent des personnages (réels ou fictifs) et dont les caractéristiques sont souvent définies dans la consigne et mettent en scène des situations authentiques proches de celles de la vie quotidienne.

En classe de langue étrangère, le jeu de rôles est une activité interactionnelle très souvent pratiquée et aussi très appréciée par les apprenants. Son caractère ludique crée un climat de détente et de création où l'apprenant apprend en s'amusant oubliant ainsi le caractère formel du contexte de la classe.

En plus de créer des situations de communication concrètes en classe, le jeu de rôles développe la compétence interactionnelle des apprenants prenant appui sur leurs compétences linguistique, pragmatique, sociolinguistique et culturelle qu'ils développent par la même occasion. Le jeu de rôles les prépare aussi à des interactions sociales authentiques et à d'éventuels échanges avec des locuteurs natifs. Cette activité développe également, selon ses concepteurs, le sens de créativité et d'imagination des apprenants. Le jeu de rôles se déroule en trois temps : la présentation de la consigne (le thème, distribution des rôles, etc.) La préparation du jeu et enfin la simulation. Le rôle de l'enseignant est de veiller au bon déroulement du jeu, au respect des consignes et d'apporter son aide s'il est sollicité par les apprenants.

2.2.5. La simulation globale

Selon son concepteur F. Debyser (1986), la simulation globale est :

« un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants (...) de créer un univers de référence, un immeuble, un village, une île, un cirque, de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu thème de référence et un univers de discours, est susceptible de requérir. »

<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2011/02/14/Les-simulations-globales>

Il s'agit donc d'une activité de communication interactionnelle dont le but est d'enseigner et d'apprendre le FLE et d'amener les apprenants à une prise de parole spontanée. Contrairement au jeu de rôles il n'y a pas de consignes de départ concernant le thème ou les personnages mais c'est aux apprenants eux-mêmes de construire le scénario. L'activité de « l'immeuble » en est un exemple. Il s'agit pour les apprenants d'imaginer un immeuble avec tous ses locataires chacun avec sa personnalité, son vécu, ses sentiments etc. Leurs tâches est d'animer ces personnages, de créer et d'imaginer des situations du quotidien dans lesquelles ils participeront et qui sont régies par des interactions sociales et communicationnelles que les apprenants doivent élaborer. Les simulations globales permettent

« des mises en situation véritables, pendant lesquelles la langue sera envisagée comme un outil et non plus comme un objet de savoir. C'est la situation qui définit les besoins linguistiques des apprenants et non pas l'enseignant (...) Les simulations globales se prêtent facilement à l'interdisciplinarité et, pour se développer, doivent s'appuyer sur la recherche et l'exploitation de documents et ressources en tout genre. »

<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2011/02/14/Les-simulations-globales>

Toutes les activités citées plus haut ont pour point commun de créer un climat d'échanges et d'interactions entre pairs et d'amener l'apprenant de langue à prendre la

parole et à interagir. Dans cette perspective, il est nécessaire d'appréhender la notion d'interaction en classe de langue et d'en comprendre la forme et la fonction.

3. L'apport de la perspective interactionniste à l'enseignement de l'oral

3.1. La notion d'interaction en classe de langue

L'interaction en classe de langue est co-construite par les participants qui : coopèrent, négocient et « (...) exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles. » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 17). C'est cette co-construction qui donne à cette interaction un caractère social. Cependant, l'interaction en classe de langue se distingue de l'échange social de par un certain nombre de caractéristiques qui correspondent selon Vion (1992) à la complémentarité/non complémentarité, à la coopération/compétition, des finalités externes et internes.

À la suite des travaux de Vion et en s'appuyant sur les approches interactionnistes et l'analyse conversationnelle, Cambra Giné (2003) considère, à la fois, l'interaction en classe de langue comme étant « spécialisée » pour ce qu'elle réunit de verbal et de non verbal. Elle est « asymétrique » et ce déséquilibre est justifié par la présence d'un participant expert qui détient le savoir et qui le transmet à un ou plusieurs participants novices qui apprennent. Les chercheurs de l'école de Palo Alto (1972) utilisent les termes de « place haute » et « place basse » et qui correspondent respectivement à la place de l'enseignant et à celle de l'apprenant.

L'interaction verbale en classe de langue est également institutionnalisée et formelle dans la mesure où elle s'effectue dans un contexte officiel, qui est régi par un ensemble de règles qui lui appartiennent et qui porte « (...) des marques linguistiques montrant qu'il y a transmission de savoir. » (Cicurel F., 2011 : 22)

Cette finalité de transmettre un savoir fait de l'interaction en classe de langue : « *Un prototype de la communication didactique* » (Cicurel F., 2011 : 21)

L'interaction en classe de langue s'effectue selon une dynamique interactionnelle spécifique, dont les participants occupent des places et des rôles particuliers et qui donnent ainsi à l'interaction son caractère exolingue.

3.2. Typologie de l'interaction en classe de langue

Selon G. Holtzer (1993), les interactions en classe de langue peuvent être soit didactiques soit autonomes

3.2.1. L'interaction didactique

Ce sont les interactions dont l'objet concerne la langue. Il peut s'agir d'explications autour des éléments de la langue (lexique, grammaire etc.) des questions et des interventions des apprenants en situation d'incompréhension etc.

3.2.2. L'interaction autonome

Ce sont des interactions dont le but est la communication. Dans cette catégorie G. Holtzer (1993) distingue trois types de communications :

- La communication-reproduction : lorsqu'il s'agit de mémoriser et de reproduire des énoncés ou des dialogues.
- La communication semi-dirigée : lorsqu'il s'agit de reformuler des énoncés ou des dialogues.
- La communication autonome : dans ce troisième type, l'apprenant a plus de liberté d'expression, il participe de façon autonome aux débats, jeux de rôles etc.

Cependant, il arrive souvent qu'un discours didactique ait lieu pendant des interactions autonomes, ou l'inverse comme le souligne A. Mahieddine (2009) :

« Le discours métalinguistique peut aussi apparaître au cours des interactions communicatives (par exemple, au cours d'un débat) lorsque, par exemple, l'apprenant sollicite l'enseignant pour comprendre le sens d'un mot. Nous rejoignons ici la notion de "bifocalisation" proposée par P. Bange (1987). Enfin, il est à noter que les interactions didactiques peuvent elles aussi comporter des moments de communication autonome et authentique. C'est le cas par exemple lorsque l'apprenant intervient au cours d'une activité grammaticale avec des énoncés tels que :

– Monsieur, c'est quoi un adjectif épithète ?

– Monsieur, est-ce que je peux corriger l'exercice ? » (Mahieddine A., 2009 : 30-31)

3.3. L'interaction : Rôles et places des participants

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, les participants aux échanges verbaux ont soit l'objectif d'enseigner la langue cible soit celui de l'apprendre. Ces deux objectifs déterminent le rôle et la place de chacun des interactants.

La notion de « rôle » renvoie à ce que Cicurel (2011) appelle « *des comportements langagiers spécifiques* » qui, selon elle, sont : « (...) *mis en œuvre de façon relativement ritualisée dans la relation avec un autre participant dans une situation donnée* » (Cicurel, 2011 :27)

Toujours selon cette spécialiste, un rôle est une « identité discursive » à laquelle chaque participant s'identifie et qui le distingue d'un autre.

Dans une classe de langue et pendant le déroulement d'une leçon, deux places se dégagent : celle de l'enseignant ; participant expert qui détient le savoir et qui, par un comportement verbal ou non, le transmet. Face à lui, un ou plusieurs participants non experts : les apprenants.

- **L'enseignant :**

La place qu'occupe l'enseignant dans l'espace classe et son statut de vecteur de savoir font de lui le « foyer d'attention » (Goffman 1987). De plus, ce qui le distingue des autres participants c'est son comportement langagier et son aspect pragmatique. En effet, dans le discours de l'enseignant la structuration des actes de paroles diffère de celle de l'apprenant, on retrouve ainsi, fréquemment, des injonctions comme *répondez, écrivez, parlez* etc. Il lui revient donc le pouvoir de donner des ordres auxquels l'apprenant est tenu d'obéir. Il donne et reprend la parole, il distribue et organise les tours de parole dont il détient souvent le monopole.

Cependant et dans certains cas, se produit le phénomène du « *glissement énonciatif* » ou de « *l'emprunt d'une place énonciative* » (Cicurel 1994) et qui se produit lorsqu'en voyant la difficulté d'un apprenant à produire, l'enseignant lui emprunte son *je* pour poursuivre ou finir son énoncé : « *l'enseignant se substitue à l'apprenant, se glisse dans son je pour lui permettre de produire son énoncé.* ». (Cicurel F., 1994 : 4)

- **L'apprenant :**

Si l'enseignant est celui qui donne les consignes et fait des injonctions, le rôle de l'apprenant, et selon le contrat didactique, est d'accepter d'y répondre et de coopérer. Selon F. Cicurel (2011), le comportement interactionnel de l'apprenant se caractérise par :

- Une prise de parole régie et contrôlée soit par l'enseignant soit par le contexte institutionnel.
- Des productions langagières dont le contenu et la forme doivent être adaptés au contexte de communication.
- Un temps de parole qu'il ne doit pas dépasser afin d'éviter d'empiéter sur celui des autres interactants et de perturber ainsi le déroulement de l'interaction.

Ces caractéristiques sont donc une preuve de l'engagement de l'apprenant à l'interaction.

Ces rôles et ces places bien étiquetés témoignent, selon F. Cicurel (2011) d'une certaine « rigidité » de l'interaction en classe de langue mais que les participants tentent de rendre plus « flexible ». (ibid : 32 – 33). Il peut parfois s'agir de manifester une certaine résistance et enfreindre le contrat didactique comme lorsque les énoncés perdent leurs caractères didactiques et deviennent plus personnels, pour F. Cicurel (1994) il s'agit de « *personnalisation de l'échange* ».

Même s'il nous paraît essentiel d'apporter des éléments définitoires à l'interaction verbale en classe de langue en tant que moyen et cadre d'acquisition d'une langue étrangère, il va de soi qu'il ne faut pas perdre de vue, pour autant, notre objectif de recherche qui est celui d'appréhender l'interaction verbale comme objet et non pas comme outil d'acquisition.

3.4. L'interaction : objet d'acquisition

Dans son article hommage à A. Giacomi et intitulé *Interaction : lieu, moyen ou objet d'acquisition ?* M. Matthey (2010) à la suite de Berthoud et Py (1993), Gajo et Mondada (2000) et Jeanneret et Py (2002), considèrent qu'en plus d'être un lieu et un moyen d'acquisition d'une L2, l'interaction en classe de langue est également objet d'acquisition. M. Matthey déclare à ce propos que :

« Apprendre à communiquer devient synonyme d'apprendre à interagir de manière adéquate, ou si l'on veut à pouvoir tenir de mieux en mieux son rôle de locuteur compétent, non pas en produisant des phrases bien formées mais en pouvant enchaîner/rebondir sur les propos de l'interlocuteur, introduire de nouveaux sujets de conversation, défendre son point de vue, etc. les objets linguistiques auxquels s'intéressent les interactionnistes ont ainsi changé de nature au fur et à mesure que la pragmatique et l'analyse de l'interaction sont

devenues centrales dans leur manière d'appréhender la langue et les phénomènes langagiers.(...) il ne s'agit plus d'évaluer des « fautes de langue » mais des comportements interactionnels plus ou moins adéquats. » (Mattey M., 2010 : 9)

Souvent considérée comme lieu et moyen d'acquisition d'une L2 (Cicurel 1992, Bigot 2002, Cambra Giné 2003), l'interaction est appréhendée comme objet d'acquisition lorsqu'elle devient une compétence à acquérir. En effet, la compétence interactionnelle est la compétence à interagir. L'intérêt pour les éléments linguistiques a laissé place à d'autres préoccupations de nature pragmatique et discursive.

Même si l'interaction est un moyen à travers lequel s'acquiert une langue étrangère ou seconde, dans notre travail de recherche il s'agit d'appréhender l'interaction verbale en tant qu'objet d'acquisition. Nous tenterons plus explicitement de comprendre et de cerner par quels mécanismes s'acquiert la compétence interactionnelle et le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans cette acquisition.

4. La compétence interactionnelle

Mise en avant par le CECR en 2001, la compétence interactionnelle est devenue l'objet de recherche dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères et secondes. La capacité à interagir avec l'autre devient ainsi une compétence au même titre que les compétences à comprendre et à produire à l'oral comme à l'écrit.

Bien que les théories de l'acquisition des langues secondes et étrangères, les courants interactionnistes ainsi que les travaux en analyse conversationnelle aient fait du fonctionnement des interactions verbales leur objet d'investigation, il reste néanmoins difficile de retrouver dans leurs contributions, des définitions et acceptations de la compétence à interagir.

Cependant, notre investigation est centrée essentiellement sur les stratégies mises en œuvre par les participants dans une classe de langue pour l'acquisition de la compétence interactionnelle, il est donc nécessaire de comprendre la nature de cette compétence et d'apporter des éléments d'éclairage autour de ce concept.

Nos recherches nous ont conduite à une étude² menée par E. Pochon-Berger et S. Pekarek-Doehler (2011) dans le cadre de la linguistique du discours et de l'acquisition et intitulée : *Le développement de la compétence d'interaction en langue seconde : une comparaison entre deux groupes d'apprenants du français*.

Dans cet article, les auteures proposent, en s'appuyant sur les travaux en analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique³, une définition de la compétence interactionnelle :

« Nous définirons la compétence d'interaction comme consistant d'un ensemble de méthodes grâce auxquelles les interlocuteurs organisent les échanges verbaux et se rendent cette organisation mutuellement reconnaissable(...). Les méthodes au sens ethnométhodologique du terme (Garfinkel, 1967) sont des procédés systématiques, routinisés, par lesquels les membres d'un groupe gèrent les détails des rencontres quotidiennes, telles qu'ouvrir une conversation, accomplir un désaccord, changer de tour de parole ou ouvrir/clore une conversation. Ces procédés reposent sur un ensemble de savoirs et de savoir-faire hautement adaptatifs et éminemment sensibles aux contextes de leur déploiement, parmi lesquels le langage joue un rôle clé. Acquisées à travers l'expérience pratique, les méthodes sont partagées par les membres d'un groupe (d'où le préfixe ethno), ce qui leur confère un caractère reconnaissable et rend dès lors possible la coordination des conduites mutuelles des interactants. Les méthodes relèvent ainsi de la compétence qui permet aux sujets de participer aux interactions sociales (Garfinkel 1967). » (Pochon-Berger E. & Pekarek-Doehler S., 2011 : 244-245)

Cette définition que les auteures qualifient de « praxéologique » considère donc la compétence interactionnelle comme une action sociale ou un ensemble de pratiques exécutées en groupe et où le contexte joue un rôle déterminant.

La compétence à interagir représente l'un des aspects les plus importants de l'acquisition d'une langue étrangère et son acquisition se réalise en situation d'interactions verbales car il est connu que l'on apprend pour communiquer, et on communique pour apprendre. Il incombe donc, dans un premier temps, à l'enseignant d'encourager ses apprenants à prendre la parole et à participer aux échanges verbaux en classe. En second lieu, à l'apprenant d'accepter de s'engager et de participer à ces échanges.

² Cette étude consiste à comparer deux groupes d'apprenants suisses l'un d'un niveau avancé, l'autre d'un niveau intermédiaire à partir d'une pratique langagière qui est la gestion du désaccord afin d'identifier la nature de la compétence interactionnelle et d'en comprendre et d'analyser le développement.

³ Représentés essentiellement par le CA-SLA : Conversation Analysis in the field of Second Language Acquisition (Firth & Wagner 2007)

4.1. Les composantes de la compétence interactionnelle

Elles sont, selon le CECR (2001), au nombre de trois sous-compétences :

4.1.1. Les compétences linguistiques

Il s'agit des compétences en grammaire, lexicale, phonétique, sémantique etc.

4.1.2. La compétence sociolinguistique

« [elle] renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes » (CECR, 2001 in. Mahieddine A., 2009 : 18)

4.1.3. La compétence pragmatique

« [elle] recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie » (Mahieddine A., 2009 : 18).

4.2. L'évaluation de la compétence interactionnelle

Selon Kerbrat-Orecchioni (1992), l'évaluation de la compétence interactionnelle s'effectue à partir des critères suivants : les tours de parole et leur durée, le choix des thèmes, les questions posées et les interruptions. Ils permettent de vérifier le degré d'implication et d'engagement des participants à l'interaction car ce sont les incitations des enseignants à prendre la parole et la participation des apprenants, qui permettent d'évaluer le degré d'acquisition de la compétence à interagir.

4.2.1. Les tours de parole

La réalisation d'une interaction verbale dépend du mécanisme d'alternance de tours de parole et où les participants parlent à tour de rôle et deviennent alternativement émetteurs et récepteurs.

4.2.2. La durée de parole

Elle est significative à la fois du degré d'incitation de l'enseignant à la parole et du degré d'engagement de l'apprenant à la parole.

4.2.3. Le choix thématique

Il regroupe :

- les thèmes impersonnels, sont ceux issus des textes du manuel et imposés par les programmes, ou des thèmes généraux qui relèvent de l'actualité à titre d'exemple.
- les thèmes personnels qui relèvent de la vie personnelle des participants à l'interaction, leurs habitudes quotidiennes, leurs expériences, leur entourage, leurs projets etc.
- les thèmes langagiers qui portent sur la langue cible et ses règles.

4.2.4. Les questions posées

Tout comme le principe de classification des thèmes, les questions posées sont catégorisées en question impersonnelles, questions personnelles et questions langagières.

4.2.5. Les interruptions

Elles se traduisent par les moments où l'un des participants à l'interaction coupe la parole de son interlocuteur. Elles permettent d'évaluer le degré de respect du droit de parole de l'autre lorsqu'il s'agit de l'enseignant. Dans le cas contraire, elles sont significatives d'une participation active des apprenants.

Dans le cadre de l'acquisition de la compétence interactionnelle, ces critères permettent non seulement d'évaluer le degré d'incitation et d'encouragement de l'enseignant à la prise de parole mais également le degré d'engagement et de participation de l'apprenant aux interactions verbales.

5. Difficultés liées à l'enseignement de l'oral

Enseigner l'oral est une tâche complexe car elle met l'enseignant face à des difficultés qui nécessitent d'être identifiées, ce qui contribuerait à trouver par quels moyens y remédier et à faciliter ainsi l'acquisition de la compétence à interagir oralement. Parmi les difficultés auxquelles se trouve confronté l'enseignant du FLE :

son caractère non observable et de ce fait, difficile à analyser par le chercheur. À ce sujet C. Weber déclare : « *Nous avons à faire à une activité mentale à laquelle nous n'avons pas directement accès, sauf par des marqueurs.* » (Weber C., 2013 : 12). S'ajoutent à cela : « *les paramètres qui interviennent dans l'interprétation d'un énoncé oral sont nombreux et concomitants : aux éléments syntaxiques et sémantiques, il faut ajouter notamment l'intonation, la prosodie, les variations de débit, les pauses...ces paramètres peuvent être décisifs pour l'interprétation d'un énoncé, sans être pour autant facile à décrire sans instruments technologiques compliqués.* » (Garcia-Debanco C. & Delacambre I., 2001 : 6), sans oublier les aspects psychologiques et affectifs qui influencent les productions langagières de l'apprenant rendant, plus complexes, leur observation et leur analyse.

Pour l'enseignant de l'oral du FLE, il existe une autre difficulté et pas des moindres, celle d'être face à un public renfermé et qui refuse de communiquer. La difficulté est d'amener ces apprenants à prendre la parole et à interagir. En effet, certains d'entre eux éprouvent des difficultés à prendre la parole en public, dues soit à un manque lexical soit à leur nature réservée ou timide. L'enseignant doit donc endosser non seulement le rôle du pédagogue et trouver quels moyens contribueraient à dépasser leurs lacunes, mais aussi le rôle de psychologue pour les amener à dépasser leur timidité.

Dans une classe de langue, l'enseignant de l'oral du FLE est face à des apprenants différents avec des besoins spécifiques à chacun. Un étudiant en médecine, par exemple, aura des besoins différents de ceux d'un migrant qui vise à apprendre la langue pour s'intégrer. S'ajoutent à cela des pratiques sociales de référence qui, selon les chercheurs en sociolinguistique et en didactique du FLE, influencent les pratiques langagières et donnent lieu à des variations linguistiques plaçant ainsi l'enseignant devant la problématique : quel oral enseigner ?

Concernant l'évaluation de l'oral : lors de l'activité d'évaluation de productions langagières, l'enseignant est confronté à des obstacles et des difficultés quantitatives et qualitatives. En effet, il y a d'abord, l'effectif des apprenants dans une classe et dont l'enseignant doit évaluer les productions orales, tâche qui demande beaucoup de temps. Ensuite, du point de vue qualitatif, le contenu des productions langagières des

apprenants : faut-il en évaluer les compétences linguistiques ? Lexicales ? Ou sémantiques ? Ou bien le degré de participation ? Et dans ce cas, il ne s'agit que d'évaluer les fragments d'une communication orale monopolisée par les interventions constantes de l'enseignant, que Garcia-Debanc et Delacambre comparent d'ailleurs à « *un monologue à plusieurs voix* » (Garcia-Debanc C., Delacambre I., 2001 : 8).

L'évaluation de l'oral peut-elle aussi se contenter que sur des activités telles que les débats, les exposés oraux et/ou les jeux de rôles ? Ces activités sont-elles vraiment suffisantes ? Autant de questions qui font de l'enseignement de l'oral du FLE un objet complexe.

6. Travaux et recherches sur l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE en Algérie

Que cela soit en sociolinguistique, en analyse du discours ou en didactique des langues, les pratiques discursives en classe ou en dehors ont suscité l'intérêt de beaucoup de chercheurs. Nous avons tenté, ci-dessous, de faire une synthèse des travaux menés autour de la question de l'enseignement/apprentissage de l'oral en Algérie. Cette synthèse ne prétend pas être exhaustive, nous ne présentons que certains travaux ayant un rapport direct avec notre problématique de recherche.

En 2012, et dans le cadre de la didactique de l'oral, fut présentée une thèse intitulée : *Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives* de R. Benamar, université de Tlemcen, dans laquelle ont été analysés les nouveaux programmes de FLE, afin de comprendre comment s'effectue « *le renforcement des conditions communicatives favorables à la participation orale en cours de langue dans le but d'une part de développer les compétences langagières orales des élèves et d'autres part, de les aider à développer plus d'aisance dans l'usage de cette langue.* » (Benamar R., 2012 : 337). Après s'être demandée si : *Une valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE, garantit-elle une plus grande prise de parole des élèves ? Et quel impact pourrait-elle avoir sur la communication en classe de FLE ?* L'auteure, à travers l'observation et l'analyse de débats enregistrés en classe (qui représentent son corpus) a tenté d'évaluer le degré de participation des apprenants. Son analyse a porté sur les modalités de prise

de parole en classe qu'elle considère comme étant l'enjeu principal de la communication en classe de FLE.

L'enseignement de l'oral entre Instructions Officielles et pratiques enseignantes de M. Mebarki, université de Constantine, est le titre d'une recherche qui a tenté de comprendre l'importance accordée à l'enseignement de l'oral dans les Instructions Officielles, ainsi que le degré d'implication des enseignants du cycle moyen dans cet enseignement, et les différents procédés et démarches auxquels ils ont recours. La problématique de départ était : *Est-ce que l'enseignement de l'oral répond aux besoins des apprenants en classe de FLE ?*

L'analyse des Instructions Officielles (manuel, document d'accompagnement et le programme de 2^{ème} année moyenne) ainsi que les pratiques de classe des enseignants a permis de constater que dans le cadre de l'enseignement de l'oral du FLE au cycle moyen, il n'existe pas une pédagogie de l'oral dans la mesure où rares étaient les activités orales dans les programmes.

Les recherches autour des pratiques discursives en classe de FLE, ont été également effectuées en milieu universitaire comme en témoignent les travaux suivants :

Réflexion sur la didactique de l'oral en milieu universitaire algérien de A. Boudjellal qui, dans son article, s'est interrogée sur la possibilité d'une didactique de l'oral dans l'université algérienne et qui permettrait de répondre aux besoins langagiers des étudiants de français, de surmonter leurs difficultés à l'oral et d'acquérir finalement une compétence à communiquer en toute situation.

L'auteure propose une réflexion sur l'oral en tant qu'objet d'acquisition, sur les moyens que les didacticiens pourraient mettre en œuvre pour l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu universitaire ainsi que sur des activités susceptibles de faciliter cet enseignement telles que les débats, l'interview, les improvisations théâtrales, ou la discussion. Elle avance enfin qu'une coordination entre enseignants est essentielle et nécessaire à l'évolution des compétences des étudiants.

La recherche intitulée : *Stratégies de communication orale en situation exolingue dans un contexte d'interculturalité : le cas des étudiants de langue française de*

l'université de Tizi-Ouzou de N. Tabellout de l'université de Tizi-Ouzou, s'inscrit dans le cadre des recherches sur les interactions verbales en langue étrangère, les difficultés de communication exolingue et les moyens pour y remédier. L'objectif était de savoir quelles stratégies de communication sont mises au point par l'enseignant et l'apprenant (en compréhension et en production orale) pour surmonter les difficultés interculturelles de communication et ainsi réussir une communication.

L'auteur a tenté d'affirmer l'hypothèse selon laquelle l'expérience des apprenants dans la pratique de la langue détermine leur compétence à communiquer. Aussi, leur recours à des stratégies métalinguistiques a-t-il pour objectif de résoudre les problèmes de communication qu'ils rencontrent. L'auteure est arrivée aux résultats suivants : quel que soit le type de formation des apprenants, tous ont recours à des stratégies de communication. Les stratégies les plus utilisées par les enseignants des quatre groupes sont : l'explication, la définition, la reformulation et l'encouragement.

S'agissant des apprenants, l'auto-correction, l'auto-interruption, la reformulation, la traduction, l'exemplification, la définition et l'explication sont des stratégies qui apparaissent aussi bien en compréhension qu'en production orale.

Même si les différentes contributions citées précédemment témoignent de l'intérêt des chercheurs algériens quant à l'oral comme objet d'enseignement et d'apprentissage, toutes les recherches ont été menées au niveau de l'école élémentaire et de l'université algérienne. Peu, de recherches ont eu pour terrain d'investigation le milieu extrascolaire représenté essentiellement par les écoles de langues qui, depuis quelques années, font l'objet d'engouement de parents d'élèves, d'étudiants et d'individus de profils différents mais dont l'objectif commun est d'apprendre à parler en langues étrangères. Ce type d'institution fait de la communication orale son objectif principal et s'appuie pour y arriver sur des méthodes et des moyens différents de ceux utilisés dans les paliers élémentaires et à l'université. Pour toutes ces raisons, nous en avons fait notre terrain d'investigation lors de notre recherche.

L'enseignement/apprentissage du FLE ne se limite plus depuis quelques années maintenant, au développement chez l'apprenant des compétences syntaxique et lexicale. Son objectif, à l'heure actuelle, est d'amener l'apprenant à acquérir une compétence interactionnelle qui l'amènerait à échanger et à interagir avec ses pairs, ce

qui implique une coopération et une co-construction de ces productions entre ces derniers. L'entrée en vigueur des approches interactionnistes en didactique des langues a permis de reconsidérer l'enseignement de l'oral et a attribué à l'interaction, en plus de son statut de moyen de communication, un statut d'objet d'acquisition à travers le concept de compétence interactionnelle, ce qui a donné lieu à une réflexion sur les moyens et stratégies permettant de l'acquérir.

Chapitre 2

CADRE METHODOLOGIQUE

Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons notre cadre méthodologique en développant notre démarche, le contexte ainsi que les outils de collecte de données.

1. Notre démarche

Cette recherche est centrée sur les stratégies mises en place par les apprenants et les enseignants en classe de langue dans une perspective acquisitionnelle et interactionnelle. En effet, pour pouvoir mettre en exergue les stratégies mises en place par les apprenants et les enseignants d'une classe de langue pour l'acquisition de la compétence interactionnelle, nous avons adopté une démarche qui s'inspire de l'approche ethnographique de la communication en classe de langue (Cambra Giné 2003) dont : « *le but est de décrire finement et d'interpréter les actions et interactions des apprenants, et des enseignants, à partir de données empiriques, afin de dégager des modèles explicatifs.* » (Cambra Giné, 2003 : 18).

Nous avons donc observé, décrit et analysé des données recueillies à partir d'enregistrements de cours d'oral dans deux classes de FLE d'une école de formation en langues étrangères. Ces données représentent huit semaines d'observation de deux classes du début à la fin du niveau, sachant qu'un niveau comporte 24 heures de cours étalées sur 12 séances de 2 heures. Toutefois nous n'avons enregistré et transcrit que les activités d'enseignement et d'apprentissage de l'oral du FLE.

Les niveaux observés sont le niveau 1(A1 selon le CECR) et le niveau 4(A2 selon le CECR). Le niveau 1 concerne les apprenants débutants tandis que le niveau 4 est relatif aux apprenants de niveau intermédiaire.

Notre corpus est donc un ensemble d'interactions verbales, entre les enseignantes et les apprenants ou entre les apprenants eux-mêmes, pendant les cours d'oral dispensés selon la méthode *Alter égo+*. Ces cours comportent soit des activités de compréhension d'un document audio, soit des activités de production orale comme les jeux de rôles ou les discussions autour d'un thème donné. Une fois ce corpus oral transcrit, nous avons extrait des séquences interactionnelles que nous avons soumises à une analyse qualitative afin de déceler les stratégies d'enseignement et d'apprentissage auxquelles ont recours respectivement les enseignants et les apprenants, et d'en

identifier la forme et la fonction. Pour mettre en exergue les formes de stratégies que mettent en œuvre les apprenants et les enseignants, nous nous sommes inspirée, selon les besoins de notre recherche, de plusieurs modèles de classification à savoir celui de Bange (1996), de Causa (2002) et de Oxford (2011), ce qui a donné lieu à ce modèle d'analyse des stratégies de l'apprenant :

1. Les stratégies cognitives :
 - La répétition
 - La correction ou reformulation
 - L'amplification (exemplification, définition, reformulation paraphrastique)
 - La création de mots par analogie.
2. Les stratégies métacognitives :
 - L'attention
 - L'utilisation de ressources.
3. Les stratégies collaboratives métacognitives :
 - La sollicitation
 - La demande d'aide et l'aide spontanée
 - Les achèvements et demandes d'achèvements interactifs
4. Les stratégies affectives :
 - La motivation
 - Les expériences et les récits de vie.
5. Les stratégies de recours à la LM : il s'agit du recours à la langue maternelle comme :
 - support à la compréhension
 - mise en relief de l'activité méta-langagière
 - mise en relief de l'activité méta-cognitive
 - mise en relief de l'activité relationnelle affective.

L'analyse des séquences marquées par des stratégies de recours à la langue maternelle, a été effectuée à partir du modèle de Cambra Giné (2003).

L'analyse des stratégies d'enseignement et du style d'agir des enseignantes observées s'appuie sur les modèles de Causa (2002) et de Cicurel (2011) et donne lieu au modèle d'analyse suivant :

1. Les stratégies communicatives d'enseignement monolingue :
 - Les stratégies de sollicitation
 - Les stratégies de facilitation
 - Les procédés métalinguistiques
2. Les stratégies communicatives d'enseignement bilingue :
 - Les stratégies contrastives
 - Les stratégies d'appui
3. Les pratiques de transmission
4. La manière d'interagir sur :
 - Le plan de la langue
 - L'interaction avec l'apprenant
 - L'introduction du « moi ».

Notre étude ne consistera pas à quantifier les stratégies auxquelles auront recours les apprenants et les enseignantes observés, il s'agira plutôt de les identifier et de les examiner afin de saisir leur contribution dans le processus d'acquisition de la compétence interactionnelle pour répondre ainsi à notre problématique de départ.

Dans la mesure où notre démarche s'inspire des principes de l'ethnographie de la communication en classe de langue, il est impératif d'exposer le contexte de recueil de données, le profil des participants (enseignants et apprenants), de faire une présentation de la méthode d'enseignement ainsi que des outils que nous avons utilisés pour le recueil et l'analyse des données.

2. Le contexte

Considérée comme l'une des premières écoles de formation en langues étrangères⁴ : l'anglais et le français, à Constantine. Fondée en 1998, elle fut baptisée *U.L.C*

⁴Ulc est une école de formation en langues étrangères, agréée par l'état.

(Universal Learning Center), acronyme anglais car on n'y enseignait que l'anglais au départ. L'enseignement du français fut intégré en 2002. Cet établissement compte depuis, quatre autres écoles dans les différentes localités de Constantine (deux au centre ville, Bellevue et Ain Smara). L'établissement où a été menée notre enquête est une école sur deux niveaux qui comportent quatre classes en tout. Celles-ci sont spacieuses pour la plupart et sont équipées chacune d'un téléviseur et d'un magnétoscope⁵. Depuis, l'établissement a mis à la disposition des enseignants, des ordinateurs portables plus récents et plus pratiques pour permettre la diffusion de documents audio ou vidéo.

Les méthodes d'enseignements sont choisies par la directrice en collaboration avec les enseignants. La méthode adoptée actuellement est la méthode *Alter égo+*, éditée en France et fournie par l'institut culturel français (ICF). Nous présenterons cette méthode plus en détails, un peu plus loin dans ce chapitre.

Les critères de recrutement du personnel enseignant sont plus ou moins larges puisqu'on trouve aussi bien des enseignants fraîchement diplômés que des enseignants retraités de l'éducation nationale. Toutefois, leurs compétences sont minutieusement examinées lors d'un entretien avec la direction qui exige, un curriculum vitae détaillé de leur parcours et de leur expérience.

Les apprenants quant à eux, doivent passer, après leur inscription, un test pour une évaluation générale de leurs compétences et ce sous forme de questions à choix multiples. Le nombre de points obtenus à la fin sert à déterminer le niveau⁶ adéquat à leur profil.

Notre choix s'est porté sur cet établissement en particulier, pour plusieurs raisons, d'abord parce que nous-même y avons enseigné, de 2005 à 2010. Comme nous y avons mené notre enquête de mémoire de magister, le fait de connaître tout le personnel administratif nous a facilité l'accès et nous a épargné des difficultés d'ordre administratif comme les autorisations pour y accéder afin d'assister aux cours et enregistrer leur déroulement. Toutefois, nous avons tenu à exposer et à expliquer à la

⁵ La méthode d'enseignement de l'école à cette époque (les années 2000) était la méthode *Reflets* dont les documents vidéo (cassettes vidéo) nécessitaient l'usage d'un magnétoscope et d'un téléviseur.

⁶ Il y'a en tout douze niveaux, les deux premiers sont relatifs au niveau débutant, les autres correspondent aux niveaux intermédiaire et avancé.

directrice les grandes lignes de notre travail en insistant surtout sur les objectifs de notre recherche qui s'appuient sur l'observation et l'enregistrement de cours, ce qui justifie notre présence en classe.

3. Les enseignantes observées

La première enseignante qui a fait objet de notre observation est une retraitée de l'éducation nationale. Après avoir enseigné trente et un an le français au primaire, elle s'est orientée vers l'enseignement à l'école ULC.

La seconde enseignante est âgée de 24 ans, licenciée du département de Lettres et Littérature Française de l'université Frères Mentouri Constantine 1, elle a fait le choix d'enseigner le français dans le privé plutôt que dans le public. Son choix s'est porté sur l'école ULC pour sa proximité avec son domicile.

Après avoir présenté les grandes lignes de notre travail et expliqué les objectifs de notre recherche, les deux enseignantes n'ont émis aucune objection à notre présence en classe et nous ont permis d'effectuer les enregistrements des cours qu'elles dispensent. Toutefois, elles ont tenu à ce que leur identité reste anonyme.

Nous leur avons également fait passer un entretien semi-directif qui nous a permis de recueillir des informations supplémentaires susceptibles de nous aider lors de l'analyse des données. Les questions de l'entretien seront présentées avec les outils de recueil de données.

4. Les apprenants

Nous avons observé deux classes d'apprenants de niveaux différents ; la première classe est celle du groupe du niveau débutant, la seconde est celle des apprenants du niveau intermédiaire. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une analyse comparative, l'observation d'apprenants de niveaux différents nous permettra de recueillir un plus grand nombre de stratégies mises en place par ces derniers. Les deux groupes comptent des apprenants des deux sexes avec une majorité évidente de filles par rapport aux garçons. Leur âge varie entre 19 et 38 ans. Certains sont étudiants, ou

fonctionnaires d'autres mères au foyer ou en recherche d'emploi, ce qui justifie leur volonté d'apprendre le français afin d'augmenter leur chance de trouver un travail.

Lors de notre première séance d'observation et après que nous nous soyons présentée, nous avons expliqué aux apprenants les raisons de notre présence et nous leur avons demandé si le fait d'être enregistrés ne les dérangeait pas. Ces derniers, au contraire étaient ravis de notre présence et ont manifesté une certaine curiosité à notre égard, qui s'est traduite par des questions sur notre statut, notre âge, notre parcours et aussi sur le but de notre recherche. Nous avons évidemment répondu à toutes leurs questions en précisant toutefois, que notre présence n'était pas participante et que leur identité resterait anonyme. Nous leur avons également soumis un questionnaire en fin de formation afin de recueillir des informations difficiles à cerner lors de l'exercice d'observation. Ce questionnaire sera présenté plus en détails avec les outils de recueil de données.

5. La méthode d'enseignement : *Alter ego* +

5.1. Présentation générale

Alter égo+ est une méthode d'enseignement /apprentissage de FLE qui applique les principes du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) c'est-à-dire dont la perspective est actionnelle et l'approche par tâches en classe de FLE. Répartie sur cinq niveaux (de A.1 à C.2), elle est destinée à un public non natif d'apprenants adultes ou de grands adolescents. Sa démarche est, dans un premier temps, actionnelle et se traduit par les concepts d'activité, de tâche et de projet. Elle s'appuie sur l'enseignement du lexique, de la morphosyntaxe et de la phonétique pour faire acquérir les compétences de communication. Les activités proposées aux apprenants traitent des thématiques en relation avec l'actualité ou avec la vie quotidienne. Leur réalisation s'effectue souvent en groupes ou en sous groupes afin de favoriser la négociation et la coopération et d'encourager l'échange et l'interaction. Son objectif principal est l'acquisition de compétences, de savoir-faire et de savoir-être en communication avec tout ce qu'elle englobe comme compétences pragmatique, linguistique, discursive etc.

Alter ego+ s'appuie également sur la conceptualisation et sur l'induction dans la mesure où l'apprenant, après l'observation des supports donnés (documents grammaticaux, lexicaux, discursifs...) parvient à dégager les règles de fonctionnement de la langue.

L'importance qu'accorde la méthode à la culture de l'autre se traduit par les nombreuses activités proposées et qui incitent à l'ouverture à l'autre, à sa différence, à ses coutumes et traditions, à sa culture, favorisant ainsi les échanges culturels. L'acquisition des compétences culturelle et interculturelle présente l'un de ses objectifs.

Alter égo+ est centrée sur l'apprenant qu'elle considère comme sujet actif, et qu'elle met face à des situations qui sollicitent son observation et sa réflexion, visant ainsi son autonomie. Elle tente d'en faire un apprenant motivé à travers les activités qu'elle lui propose et qui mettent en scène des situations proches de celles de son vécu et les tâches à accomplir lui sont familières. À titre d'exemples : réserver une table dans un restaurant, répondre au mail d'un ami, commenter une publication sur Face book etc.

A ce propos : « *Les activités proposées offrent de nombreuses opportunités d'interagir avec les autres dans des situations variées et implicantes : de manières authentiques, en fonction de son ressenti, de son vécu et de sa culture, mais aussi de manière créative et ludique.* » (Les auteures, *guide pédagogique*, p.5)

Alter ego+ est aussi une méthode qui accompagne l'enseignant lors de son activité d'enseignement. En effet, dans le guide qui lui est destiné, l'enseignant prend connaissance des objectifs et du scénario de chaque leçon. Une démarche et des conseils lui sont proposés pour mener à bien son cours, ainsi que les corrigés des activités et des exercices sont mis à sa disposition.

L'évaluation dans *Alter ego+* est à la fois formative et sommative, son objectif est la vérification des acquis à travers plusieurs supports comme : les pages d'entraînement et de préparation à l'examen du DELF qui apparaissent sous forme d'une série d'exercices de fonctionnement de la langue (grammaire, conjugaison, vocabulaire, etc.), les fiches de réflexion *Vers le portfolio*, les tests proposés aux apprenants dans leur manuel numérique ainsi qu'aux enseignants dans le guide pédagogique.

Alter égo + offre plusieurs supports : CD- ROM visionné en classe, manuels, cahiers d'exercices ainsi qu'un guide pédagogique destiné aux enseignants.

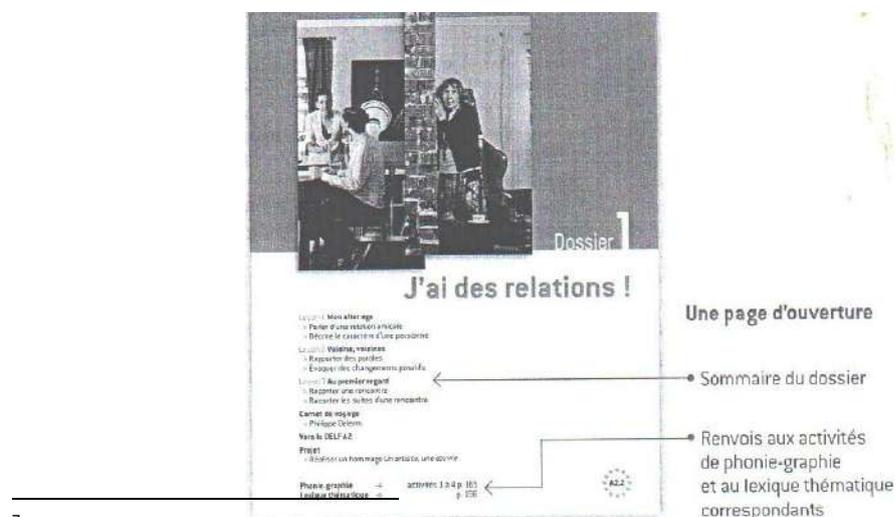
Il est important de rappeler que cette méthode portait le nom de *Alter ego* et suite aux demandes des enseignants, les concepteurs⁷ ont apporté quelques éléments de modifications à la méthode en y accordant, à titre d'exemple, une place plus importante à la grammaire, en accentuant les exercices d'application, en s'appuyant davantage sur le numérique⁸ et en renforçant l'approche actionnelle à travers la notion de projet, ces paramètres n'étaient pas insuffisamment développés dans le contenu de l'ancienne méthode. Les concepteurs ont de ce fait renouvelé et actualisé la méthode en prenant en considération les remarques et les attentes des enseignants. C'est ainsi que *Alter ego* est devenu *Alter ego* +.

5.2. Répartition des rubriques

Le manuel de l'apprenant est constitué de 8 dossiers qui contiennent 3 leçons chacun, ce qui fait un total de 9 leçons.

a. Le dossier :

Au début de chaque dossier, une page d'ouverture annonce la thématique du dossier et son sommaire où sont mentionnés : le thème de chacune des trois leçons qui constituent le dossier ainsi que leurs objectifs pragmatiques.



⁷ Berthet Annie, Daill Emmanuelle, Hugot Catherine, Kizirian Véronique M., Waendendries Monique.

⁸ L'enseignant et l'apprenant peuvent, s'ils le souhaitent, télécharger un manuel numérique interactif ainsi que des applications android et i-Pad.

Au terme des trois leçons vient la partie **Carnet de voyage** constituée de deux pages, dont l'objectif principal est de développer la compétence interculturelle des apprenants mais également d'atteindre des objectifs pragmatiques et sociolangagiers.

Il peut s'agir, à titre d'exemples⁹, de : Découvrir des manifestations culturelles urbaines comme « La nuit blanche » ou « La fête de la musique ». Ou aussi de : Parler d'un écrivain, d'une œuvre ou d'un style littéraire :

Mode d'emploi

Dossier 4 Carnet de voyage
Philippe Delerm

Philippe Delerm
ou le succès d'un style minimaliste

Philippe Delerm a consacré 40 ans de sa vie à l'écriture. Il est l'auteur de plus de 20 livres, dont *Le monde est à nous* (2008), *Le monde est à nous* (2009), *Le monde est à nous* (2010), *Le monde est à nous* (2011), *Le monde est à nous* (2012), *Le monde est à nous* (2013), *Le monde est à nous* (2014), *Le monde est à nous* (2015), *Le monde est à nous* (2016), *Le monde est à nous* (2017), *Le monde est à nous* (2018), *Le monde est à nous* (2019), *Le monde est à nous* (2020), *Le monde est à nous* (2021), *Le monde est à nous* (2022), *Le monde est à nous* (2023), *Le monde est à nous* (2024), *Le monde est à nous* (2025).

1 Lisez la présentation de Philippe Delerm et répondez aux questions. Répondez à la question 1 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 2 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 3 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 4 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 5 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 6 en utilisant les mots de la liste.

2 Lisez le texte et répondez aux questions. Répondez à la question 1 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 2 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 3 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 4 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 5 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 6 en utilisant les mots de la liste.

3 Répondez à la question 1 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 2 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 3 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 4 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 5 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 6 en utilisant les mots de la liste.

4 Répondez à la question 1 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 2 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 3 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 4 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 5 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 6 en utilisant les mots de la liste.

5 Répondez à la question 1 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 2 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 3 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 4 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 5 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 6 en utilisant les mots de la liste.

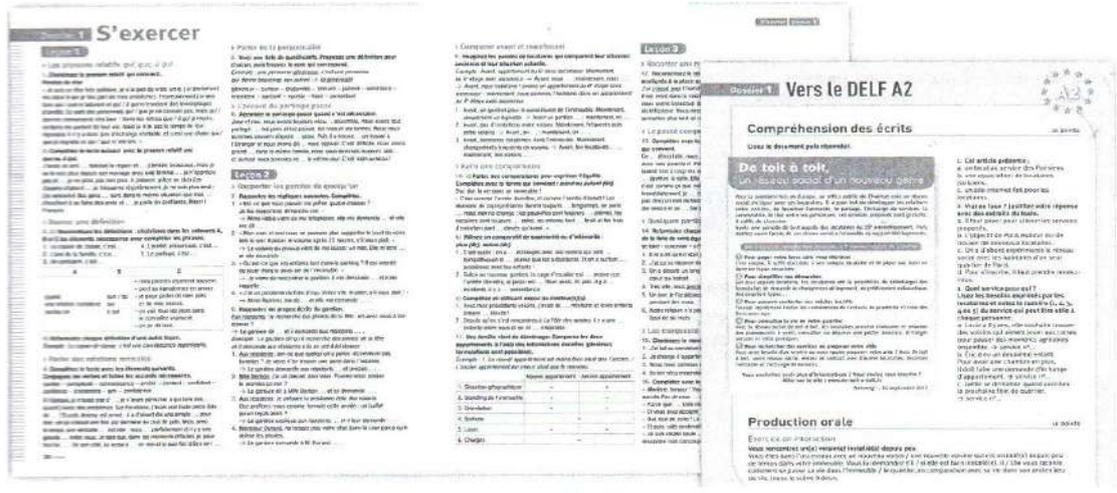
6 Répondez à la question 1 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 2 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 3 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 4 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 5 en utilisant les mots de la liste. Répondez à la question 6 en utilisant les mots de la liste.

Une double page Carnet de voyage
* Pour un élargissement (inter)culturel

Vient ensuite la partie **S'exercer** qui se traduit par deux pages d'exercices d'application et d'évaluation des acquis grammaticaux, lexicaux et pragmatiques des apprenants.

Au terme de chaque dossier on trouve la page : **vers le DELF**, où sont proposées aux apprenants des activités de production orale et de compréhension de l'écrit ou, à l'inverse, des activités de compréhension de l'oral et de production écrite. Cette page leur permet de vérifier ce qu'ils ont acquis tout au long du dossier et de se préparer, éventuellement, à l'examen du DELF :

⁹ Les exemples cités sont tirés de *Carnet de voyage* dossier 5 : *Instants loisirs* et dossier 6 : *Le monde est à nous*, correspondant au niveau : XXXX



Chaque dossier contient un **Projet** avec, au terme de chaque leçon, une tâche différente à accomplir. Exemple : **Projet** du dossier 3 : Pour réaliser une exposition Regards sur la France, vous allez :

- Tâche, leçon 1 : - Elaborer une carte de la France vue par nous.
- Tâche, leçon 2 : - Présenter un aspect de la vie en France.
- Tâche, leçon 3 : - Présenter une région ou une ville.

A la fin des trois dossiers, ce qui équivaut à un **Niveau**, vient s'ajouter une vingtaine de pages d'exercices dont l'objectif est la vérification des compétences présumées acquises à la fin du niveau. Ces exercices portent à la fois sur le lexique : **Du côté du lexique**, la grammaire : **Du côté de la grammaire** et la communication : **Du côté de la communication** et **En situation**.

b. La leçon :

Au début de chaque leçon est mentionnée sa thématique en caractères gras et au-dessous son objectif pragmatique. Vient ensuite le ou les documents déclencheurs qui peuvent être écrits et /ou sonores. Le « parcours » de chaque leçon va d'une ou de plusieurs activités de compréhension (de l'écrit ou de l'oral) vers une ou plusieurs activités de production (écrite ou orale).

Chaque leçon se présente comme suit :

- **Des activités de compréhension des documents déclencheurs :**

Ces activités sont introduites par l'un de ces pictogrammes :

Un livre ouvert : Lorsqu'il s'agit d'activité de compréhension de l'écrit.

Une oreille et un CD : Activité de compréhension de l'oral après l'écoute du document sonore (CD-ROM).

- **Point langue** : Une rubrique qui vise la conceptualisation et la compréhension de contenus linguistiques. L'apprenant retrouve, à la fin de cette rubrique, un renvoi aux exercices de la partie : **S'exercer** en lien avec le point de grammaire développé dans la leçon.
- **Point culture** : son objectif est de développer la compétence interculturelle des apprenants. Il est important de remarquer que cette rubrique n'apparaît que dans quelques leçons. Elle donne à l'apprenant l'occasion d'exprimer ses opinions et d'échanger son point de vue avec les autres.
- **Aide-mémoire** : Il s'agit de liste de mots ou d'actes de paroles en relation avec la thématique traitée tout au long de la leçon et qui servira d'aide à la mémoire afin de retenir et de réinvestir l'essentiel lors des activités de production.
- **Phonétique** : Il s'agit d'activités qui : « visent le renforcement de l'acquisition du schéma rythmico-mélodique, l'approfondissement de l'apprentissage des sons du Français et le perfectionnement de la prononciation. » (Les auteures, *Le guide pédagogique*, p. 9)
- **En petits groupes !** : Il s'agit d'une activité de productions écrite ou orale que les apprenants sont amenés à élaborer en groupes à partir d'une consigne.
- **Echangez !** : C'est une activité dont l'objectif est d'échanger et d'interagir oralement sur un sujet donné.

Dossier 1 Leçon 1 Mon alter ego

Parler d'une relation amicale ← Objectif pragmatique visé

Document déclencheur écrit et/ou oral

Parcours de compréhension des documents

Des Aide-mémoire pour retenir l'essentiel

1 Observez cette page Facebook et répondez.

- Quelles informations trouvez-vous sur l'utilisateur ?
- Quelle est son actualité ?

2

- Relisez la page Facebook et dites quels types d'amis sont cités.
- Relevez les définitions données pour certaines catégories d'amis.
- Relevez les définitions de l'amitié.

Romain interroge des personnes pour préparer son article. Écoutez les témoignages et dites de quel type d'ami chaque personne parle (cf. page Facebook). Justifiez votre réponse.

3 **POINT Langue**

Les pronoms relatifs *qui, que, à qui* pour donner des précisions

- Complétez les définitions.
 - L'ami pote, c'est le copain ... l'appelle pour sortir mais ... je ne raconte pas de choses personnelles.
 - La meilleure amie, c'est la personne ... connaît tout de notre vie ... on peut tout demander, ... on peut voir tous les jours.
 - L'amie est une relation ... est basée sur la confiance. C'est un lien ... on ne peut pas définir en une phrase.
- Complétez la règle avec les pronoms relatifs *qui, que, à qui*.

Le pronom ... est le sujet	} du verbe qui suit.
Le pronom ... est le complément d'objet direct (COD)	
Le pronom ... est le complément d'objet indirect (COI)	

Attention !
Les pronoms relatifs *qui* et *que* peuvent représenter des êtres vivants ou des choses.
À *qui* représente exclusivement une (ou des) personne(s).

→ 5 exercices n° 1 et 2, p. 30

4 **AIDE-MÉMOIRE**

Donner une définition
L'amitié, c'est une relation qui est basée sur la confiance.
L'amie, c'est un lien durable.
L'amitié, c'est quand on s'entend bien.
L'ami virtuel, c'est quelqu'un / une personne qui est dans nos contacts.

Parler des relations amicales
• Les personnes : un contact - une connaissance - un copain / une copine = un(e) pote (fam.) - un(e) fric(e) / am(e) / un(e) coucou(e)
• La relation : s'entendre bien - ne pas s'entendre - se sentir bien avec quelqu'un - la confiance - avoir confiance - la complicité - être complices - confier quelque chose / se confier à quelqu'un = faire une confidence

→ 5 exercices n° 3 (p. 30)

→ 5 exercices n° 4 (p. 30)

5 **Phonétique**

Qu'elle, qui elle, qui, qui il ou qu'il ?
Écoutez et dites quelle phrase vous entendez.

- Le magazine qu'elle aime.
 - Le magazine qu'il aime.
- C'est l'ami qui connaît Marco.
 - C'est l'ami qu'il connaît, Marco.
- La qualité qu'il préfère.
 - La qualité qu'elle préfère.
- La personne qu'elle aide.
 - La personne qui l'aide.
- Le collègue à qui elle dit tout.
 - Le collègue à qui il dit tout.

6 **En petits groupes.**

- Chaque personne formule sa définition de l'amitié. Ensuite, comparez vos définitions.
- Donnez une définition de ces trois types d'amis, puis complétez la liste avec d'autres catégories : l'ami d'enfance, l'ami d'istant, l'ami d'intérêt.
- Écrivez un message à Romain sur Facebook pour proposer vos définitions.

7 **Échangez !**
Quels types d'amis avez-vous ? Choisissez un exemple parmi vos ami(e)s pour illustrer une des catégories.

16 ans

Phonétique en lien avec les contenus de la leçon

Production(s) finale(s)

Ar 2009 17

5.3. Activités de compréhension et de production orales dans la méthode *Alter ego*+

Etant donné que notre objectif de recherche est de comprendre par quels procédés l'apprenant acquiert la compétence interactionnelle, nous nous sommes donc intéressée aux activités qui contribueraient à cette acquisition comme :

- **Les activités de compréhension de l'oral :**

Dans la méthode *Alter ego+*, la compréhension de l'oral apparaît sous forme de questions de compréhension sur le document déclencheur sonore ou sur un autre document sonore et que l'enseignant fait écouter aux apprenants (une, deux ou trois fois selon la consigne). Les activités de compréhension de l'oral apparaissent également dans les pages *Vers le DELF* ainsi que dans les exercices de la rubrique *En situation*.

- **Les activités de production orale :**

Nous les trouvons dans plusieurs rubriques, dans *Point culture* et dans *Carnet de voyage* dans lesquels les thèmes abordés peuvent devenir objets de discussion et d'échanges entre l'enseignant et les apprenants et entre les apprenants. Les objectifs ne sont de ce fait pas seulement socioculturels mais deviennent également sociolangagiers.

Dans les rubriques *En petits groupes* et *Echangez !*, L'apprenant est appelé, à partir d'un thème et d'une consigne donnés, à produire et à interagir avec l'autre (ses camarades et l'enseignant). Les thèmes sont souvent en lien avec la réalité quotidienne des apprenants. Exemple¹⁰ d'une activité de *En petits groupes* : « Chaque personne formule sa définition de l'amitié. Ensuite comparez vos définitions. ».

Exemple¹¹ d'une activité de *Echangez !* : Avez- vous vécu une expérience (voyage, rencontre...) qui vous a permis de poser un « nouveau regard » sur votre pays ? De vous détacher ?

Sur le manuel de l'apprenant nous trouvons des rubriques comme :

Témoignez ! : Lorsque l'apprenant est appelé à témoigner d'une expérience personnelle.

Imaginez ! : Lorsque l'apprenant est invité à faire appel à son imagination pour parler d'une situation qu'il n'a pas vécue.

Jouez ! : Lorsqu'il s'agit de jouer un jeu de rôles et d'incarner des personnages proposés dans la consigne.

¹⁰Leçon 1, Dossier1, Niveau A.2.1

¹¹ Leçon 2, Dossier3, Niveau A.2.1

Une activité de production orale est souvent proposée dans *Vers le DELF*. Exemple¹² : Monologue suivi : que faites-vous de votre temps libre ? Certaines activités sont-elles liées à votre région, à ses particularités ? Si un jour vous quittez votre ville, où irez-vous ? Pourquoi ? etc.

Le principe de la méthode *Alter ego* + est : « le plaisir d'apprendre » et pour ce faire, elle met à la disposition des apprenants et des enseignants les moyens nécessaires. L'authenticité des activités et des tâches proposées tentent de créer des échanges et des interactions produits presque naturellement entre l'enseignant et ses apprenants et entre les apprenants. Les thèmes abordés visent à provoquer des prises de parole spontanées de la part des apprenants afin de partager leurs idées et leurs opinions.

6. Le corpus

Notre corpus, comme nous l'avons mentionné plus haut, est un corpus oral d'interactions verbales entre les apprenants et l'enseignante ou entre les apprenants eux-mêmes, lors des cours de compréhension et production orales du FLE. Les cours d'oral apparaissent, dans la méthode *Alter ego*+, sous le nom de *communication*. En effet, ces données sont le résultat de l'enregistrement du déroulement des activités de compréhension (compréhension de documents audio) et de production (jeux de rôles et discussions autour de thèmes donnés) auxquelles nous avons assisté tout au long de la formation. Une fois transcrites, nous avons procédé au repérage des séquences interactionnelles marquées par la présence de stratégies de l'enseignante ou d'apprenants que nous avons analysées afin d'en déterminer la forme, la fonction et le potentiel acquisitionnel.

7. Outils de recueil de données

7.1. Le dictaphone

Afin d'analyser les interactions verbales entre les enseignantes et leurs groupes d'apprenants respectifs, nous avons effectué des enregistrements vocaux des cours d'oral à l'aide d'un dictaphone, que nous avons placé à proximité de l'enseignante et

¹² Vers le DELF A2, Dossier 3.

des apprenants, afin d'obtenir un enregistrement de qualité qui nous facilitera l'exercice de transcription.

7.2. Journal de bord

Il nous a servi à noter des remarques ou des informations supplémentaires relatives à un comportement, une mimique ou un évènement, survenus en classe, qui n'apparaissent pas dans les enregistrements mais qui sont susceptibles de nous fournir des informations supplémentaires et nécessaires lors de notre analyse des données. Il nous a également permis d'y transcrire consécutivement les répliques d'une enseignante, d'un apprenant ou parfois même un échange, qui nous auraient été difficiles de transcrire par la suite tant leur caractère était quasi inaudible.

7.3. L'entretien :

Afin de recueillir des données supplémentaires, pas toujours évidentes ni perceptibles lors de notre observation, nous avons effectué un entretien semi-directif avec les deux enseignantes observées, qui n'ont émis aucune objection à y participer et à nous fournir des réponses à nos questions. Ces informations nous ont permis de comprendre et de mieux interpréter quelques-uns de leurs comportements en classe. Elles nous ont également servi à appuyer certains résultats de notre analyse.

Nous avons fait le choix d'effectuer ces entretiens après la dernière séance d'observation et ce pour favoriser un climat de confiance entre nous et les enseignantes qui s'étaient habituées à notre présence et ont dépassé ainsi une certaine gêne à se livrer, ce qui a contribué à faciliter le contact et l'échange lors de l'entretien. Voici dans ce qui suit, les questions soumises aux enseignantes observées :

Question 1 : Depuis combien de temps enseignez-vous le français ? Quelle est votre expérience ? Dans quels paliers avez-vous enseigné ? Lequel avez-vous préféré et pourquoi ?

Question 2 : Dans un cours d'oral, pensez-vous que l'aspect grammatical est plus important que l'aspect communicatif ou l'inverse ? Pourquoi ?

Question3 : Comment amenez-vous un apprenant à prendre la parole ?

Question4 : Dans un cours d'oral, intervenez-vous lors de prise de parole d'un apprenant ou lors d'échanges (en français) entre plusieurs apprenants ? Si oui, à quels moments ? Et dans quels buts ?

Question 5 : Dans certains groupes d'apprenants, certains sont dynamiques d'autres moins. Comment faites-vous pour aller vers ces apprenants ?

Question 6 : Selon vous qu'est ce qui favorise la prise de parole des apprenants ?

Question 7 : Selon vous, à quelles activités de production orale les apprenants sont-ils plus réceptifs ?

Question 8 : Selon vous, quelles sont les difficultés de l'enseignement de l'oral du FLE ? Et quelles solutions proposez-vous ?

Question 9 : Dans vos cours, de façon générale, à quelles techniques avez-vous recours pour favoriser un climat d'échange et d'interaction ?

7.4. Le questionnaire :

Le manque de disponibilité des apprenants (pour la majorité fonctionnaires) ne nous a pas permis d'effectuer un entretien avec chacun d'entre eux, nous avons donc opté pour un questionnaire que nous leur avons soumis afin de récolter des informations non observables mais susceptibles de nous orienter lors de notre analyse interactionnelle. Bien que les questions aient été en majorité à choix multiples (QCM) afin de faciliter aux apprenants, les plus « faibles », à y répondre, nous avons, tout de même, retrouvé des questionnaires vierges qui traduisent selon nous une difficulté de compréhension et d'interprétation du contenu. Nous tenons également à signaler que le nombre de questionnaires recueillis est inférieur au nombre d'apprenants observés et ce en raison de l'absence d'un certain nombre d'apprenants, lors de la dernière séance de notre exercice d'observation, moment pendant lequel nous avons procédé à la distribution des questionnaires. Nous nous sommes inspirée, lors de l'élaboration du questionnaire, du modèle de P. Cyr (1996). Voici les questions posées aux apprenants :

Question 1. Sexe : A. Masculin.

B. Féminin.

Question 2. Quel âge avez-vous ? _____

Question 3. Quelle est votre profession? _____

Question 4. Si vous êtes étudiant, quelle est votre spécialité à l'Université ?

Question 5. Pourquoi vous vous êtes inscrit en cours de français ?

Question 6. Quelle matière vous intéresse le plus ?

A. Communication

B. Grammaire

C. Ecrit

Question 7. Est-ce que les leçons de communication vous aident à améliorer votre expression orale ?

- A. Oui
- B. Non

Question 8. Pour mémoriser des mots français ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- A. Vous les répétez dans votre tête.
- B. Vous les écrivez sur un cahier.
- C. Vous les utilisez dans des phrases pour ne pas les oublier.
- D. Vous cherchez leur équivalent en arabe ou dans une autre langue.
- E. Autres réponses: _____

Question 9. Quand vous ne comprenez pas ce que dit votre enseignant :

- A. Vous lui dites directement : *je n'ai pas compris*.
- B. Vous demandez à l'enseignant de répéter.
- C. Vous demandez à des camarades de vous expliquer.
- D. Vous cherchez la réponse ailleurs (Internet, livres, dictionnaire, etc.).
- E. Vous ne faites rien.
- F. Autres réponses :

Question 10. Pour comprendre une personne qui parle en français ?

- A. Vous vous concentrez et vous écoutez attentivement.
- B. Vous demandez à la personne qui parle de parler doucement.
- C. Vous demandez à la personne qui parle de répéter ou d'expliquer.
- D. Vous ne faites rien.
- E. Autres réponses :

Question 11. Pour apprendre à parler le français ?

- A. Vous parlez en français et vous n'avez pas peur de vous tromper.
- B. Vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades de vous corriger si vous vous trompez.
- C. Quand vous ne savez pas comment dire un mot ou une phrase en français vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades.
- D. Vous parlez en français avec des personnes qui le parlent (parents, enseignants, camarades,...)
- E. Vous utilisez les réseaux sociaux (face book, MSN...)
- F. Vous regardez des programmes télévisés français (documentaires, films, journal télévisé,...)
- G. Autres réponses :

Question 12. Vous parlez en français :

- A. En classe seulement.
- B. A la maison.
- C. Autres réponses :

8. Les conventions de transcription :

Notre corpus oral a été transcrit selon les conventions de transcription et de translittération de N. Cherrad (2008) :

E : enseignant

Amel : pseudonyme désignant une apprenante

/./ : pause courte ; /../ : pause moyenne ; /.../ : pause longue

Xxx : suite de syllabes inaudibles

< : une intonation descendante ; > : une intonation montante

() : remarque du transcripteur

/ : succession rapide de tours de parole

[] : énoncés produits en une autre langue que la langue cible

Les achèvements interactifs sont représentés par le symbole ... de M. Causa (2001)

8.1. Les conventions de translittération:

أ : ʔ ب : b ت : ṭ ث : θ ج : d͡ʒ ح : h̥ خ : ʁ̥ د : d ش : ʃ ط : ṭ ع : ʕ

غ : ɣ ق : q ك : k ه : h̥ و : w

Nous avons, tout au long de ce chapitre, présenté la démarche suivie pour l'élaboration de ce travail de recherche, le contexte dans lequel nous avons mené notre enquête ainsi que les outils de collecte de données.

Chapitre 3

Stratégies d'acquisition de la compétence interactive

L'autonomie d'un apprenant demeure un objectif que se fixe un enseignant. La stratégie contribue, d'une manière directe ou indirecte à la réalisation d'un tel objectif. A ce propos Wenden affirme que :

« En éducation, l'objectif principal dans la recherche en stratégies d'apprentissage est l'autonomie linguistique de l'apprenant. »

(Wenden, 1987 in T. Lewis et U. Stickler, 2007: 2)

La notion de stratégie n'est pas nouvelle, elle occupe, depuis quelques années, une place primordiale dans la recherche en didactique des langues étrangères et cet engouement a engendré de nombreuses acceptions et classifications des stratégies d'apprentissage rendant le concept tout aussi pertinent que complexe. Parmi les axes de recherches qui ont suscité l'intérêt des spécialistes et des chercheurs, celui de l'enseignement des stratégies et leur contribution à rendre plus accessible l'apprentissage, l'analyse descriptive et comparative des stratégies et la manière de les utiliser afin d'optimiser l'apprentissage.

Dans ce chapitre, nous mettons en exergue quelques définitions de la notion de stratégie proposées par les chercheurs de différentes disciplines à savoir dans l'éducation en général, et plus particulièrement, dans l'enseignement/apprentissage des langues. Nous procédons ensuite à une synthèse des travaux effectués sur les stratégies d'apprentissage et les différentes classifications proposées entre autre par Stern, Ruben, O'Malley et Chamot et Oxford. Enfin, nous verrons l'apport de la psychologie cognitive à la recherche sur les stratégies d'apprentissage.

1. Définitions de la stratégie

Le terme de stratégie a longtemps été associé à l'ensemble des comportements, conscients ou inconscients (même si la majorité des chercheurs se rejoint à dire que l'usage d'une stratégie est conscient et dans le cas contraire, on ne peut parler de stratégie mais plutôt de processus), d'attitudes, adoptés par l'apprenant pendant son exercice d'apprentissage. Il s'agit, en général, des moyens et techniques mis en œuvre pour acquérir des connaissances. C'est cette définition que l'on retrouve dans la majorité des écrits et des recherches autour de la notion de stratégie d'apprentissage.

Dans le domaine de l'éducation « *L'intérêt porté aux stratégies d'apprentissage s'est accru avec l'idée de compétences. En effet, les stratégies sont considérées comme faisant partie des ressources que l'apprenant doit mobiliser dans l'exercice de ses compétences.* » (Peterset Viola, 2003 ; Tardif J., 2006 ; Bégin C., 2008 : 47)

Elles sont également définies comme étant : « *Un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique* » (Legendre 1992 in Cyr P. et Germain C., 1998 : 4)

Wenden (1987), plutôt que de donner une définition de la notion de stratégie, préfère en énumérer les caractéristiques :

- « 1. *Ce sont des actions ou techniques spécifiques et non pas des traits de personnalité ou de style cognitif.*
2. *Certaines peuvent être observées par le chercheur et d'autres pas. En effet il est important de se rendre compte que nous ne pouvons pas vraiment observer les stratégies en tant que telles. Nous observons les techniques mises en œuvre qui impliquent l'utilisation d'une stratégie.*
3. *Elles sont orientées vers un problème.*
4. *Elles peuvent contribuer directement ou indirectement à l'apprentissage et peuvent donc être utilisées pour l'acquisition ou pour la communication.*
5. *Elles peuvent être utilisées consciemment mais peuvent devenir automatiques.*
6. *Elles sont négociables et peuvent être modifiées, rejetées ou apprises ; ce qui est important pour les retombées pédagogiques de l'utilisation des stratégies.* » (Wenden, 1987 in Atlan J., 2000 : 112)

Dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde, nous avons choisi de mettre en avant la définition de P. Cyr et de C. Germain qui considèrent la stratégie d'apprentissage comme étant :

« *Un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible (...) ces stratégies d'apprentissage peuvent se manifester par de simples techniques. Elles peuvent devenir des mécanismes lorsqu'elles ont atteint leur but plusieurs fois. Elles peuvent être vues comme des comportements. Elles peuvent être conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes. Elles peuvent être observables directement relevées de processus mentaux que l'on ne peut sonder qu'à l'aide de l'introspection. Enfin, l'utilisation de stratégies favorisant le processus d'apprentissage peut varier en nombre et en fréquence selon les individus.* » (Cyr P. et Germain C., 1998 : 5)

MacIntyre, définit les stratégies d'apprentissage comme : « *Des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication.* » (MacIntyre, 1994 in Espinoza et Chao, 2015 : 236).

Pour Cicurel, se sont des « *shémas facilitateur* ». (Cicurel F., 1994 in Causa M., 2009: 65-79)

Toujours dans le champ de l'enseignement/apprentissage, Perraudon P. les définit comme étant : « *Une coordination de procédés, choisis dans un panel de possibles, en raison d'une efficacité supposée et en fonction d'une finalité donnée* ». (Perraudon P., 2006 : 7)

Les nombreuses recherches effectuées sur la notion de stratégie ont abouti à des définitions aussi bien variées que contradictoires, ainsi qu'à plusieurs classifications ce, qui n'a fait qu'accroître la confusion autour du concept de stratégie :

« *Une telle singularité des stratégies proposées par chacun met en lumière la grande variabilité dans la façon de les identifier, de les considérer et signale l'absence d'un cadre de référence qui permettrait une meilleure harmonisation de leur usage. Il apparaît dès lors nécessaire de replacer la notion de stratégie d'apprentissage dans son contexte d'origine pour en resituer le rôle et déterminer ce qui la compose.* ». (Bégin C., 2008 : 51)

Ainsi, selon C. Bégin, la notion de stratégie doit être reconsidérée et définie dans son domaine d'origine, à savoir, la psychologie cognitive dont elle est issue. Nous tenterons donc de présenter, un peu plus loin dans ce chapitre, les réflexions des spécialistes en psychologie cognitive ainsi que leurs visions des stratégies d'apprentissage.

Les travaux de recherche sur les stratégies d'apprentissage ont généré une multitude de propositions de classifications qui ont suscité un intérêt général et même si elles sont toutes aussi pertinentes les unes que les autres nous choisissons de porter notre attention sur les travaux de Oxford (2011) parce que jugés plus récents, plus adéquats quant à nos objectifs de recherche, et pour la conception qu'elle a des stratégies d'apprentissage qu'elle définit comme étant des procédures auxquelles un apprenant a recourt et qui contribueraient à améliorer son apprentissage et à le rendre plus actif et autonome.

Dans le cadre de notre recherche, nous partons, dans un premier temps, du principe que les stratégies d'apprentissage sont des actions ou des procédures entreprises par les apprenants pour l'acquisition de la compétence interactive. En second temps, notre intérêt se portera sur la typologie des stratégies de communication de P. Bange (1992) qui, selon nous, interviennent également lors de l'acquisition de la compétence d'interaction et auxquelles nous tenterons d'apporter plus d'éléments d'explication un peu plus loin dans ce chapitre.

2. Evolution du concept de stratégie

Il est utile de rappeler qu'avant les années 70 et dans toutes les méthodes d'enseignement des langues étrangères, la notion de stratégie était absente.

Dans le dictionnaire de la langue pédagogique de Paul Foulquié (1971), nous avons noté l'absence du terme *stratégie*, en revanche, on y trouve celui de *méthode* en pédagogie sans doute parce qu'à cette époque il n'était question que de méthodes d'enseignement /apprentissage.

Dans le dictionnaire de didactique des langues de 1976, R. Galisson et D. Coste évoquent des *stratégie de discours* ainsi que de *stratégies énonciatives* mais à aucun moment ne définissent le terme de *stratégie* dans sa globalité ou en tant que concept se rattachant à l'enseignement/apprentissage en général ou de façon plus particulière à l'enseignement /apprentissage des langues

Ce n'est qu'à partir des années 70 et avec l'avènement des approches communicatives ainsi que de l'apport des théories de l'apprentissage (le courant andragogique entre autre)¹³ qu'a commencé à apparaître la notion de stratégie.

En effet, les méthodes communicatives et les théories de l'apprentissage ont marqué un tournant décisif en didactique des langues étrangères dans leur reconsidération du rôle de l'apprenant en classe et sa contribution active à son apprentissage, c'est dans ce contexte que sont apparus les premiers écrits sur les stratégies d'apprentissage.

¹³ L'andragogie est une science définie comme l'art de faciliter l'apprentissage chez l'adulte. Ce courant a contribué à l'essor des recherches en stratégies.

2.1. Les travaux de Stern (1975)

Les premières réflexions sur les stratégies remontent à Stern (1975) dont la démarche fut empirique et intuitive. Il est arrivé à dégager une liste de ce qu'il a nommé : les traits caractéristiques du bon apprenant de langue (Cyr P. et Germain C., 1998 : 15). Selon lui, un bon apprenant :

- Met en place des stratégies qui lui faciliteraient son apprentissage.
- Appréhende l'apprentissage de façon active et autonome.
- Cultive une certaine empathie à l'égard de la langue cible et de la culture qu'elle véhicule.
- Est capable d'effectuer un travail d'analyse, de raisonnement et de comparaison avec sa langue maternelle.
- Etablit des liens entre les différents éléments de la langue cible.
- Est constamment à la recherche de sens.
- N'a pas peur de pratiquer la langue en toute occasion.
- S'autocorrige.
- Aura comme seul système de référence la langue cible.

Même s'il reste à l'origine de la recherche sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde, nombreux sont les chercheurs en stratégies d'apprentissage qui ont considéré que Stern ne définit pas de manière pertinente la notion de stratégie qui est tantôt une caractéristique, tantôt un comportement, tantôt une aptitude et c'est cette distinction qu'établiront les recherches effectuées par la suite.

2.2. Les travaux de Ruben (1975)

Si la démarche de Stern (1975) s'appuie sur l'intuition, celle de Ruben (1975) fut expérimentale dans la mesure où elle a effectué des observations de classe, des enregistrements vidéos de séances qu'elle a analysés afin d'en déduire les stratégies du « bon apprenant » et de déterminer les processus cognitifs auxquels il a recourt et qui lui facilitent l'apprentissage d'une langue. Les traits caractéristiques du « bon apprenant » selon cette spécialiste sont :

- Il a la volonté de communiquer, il profite de toute situation pour tester ses aptitudes, il n'a pas peur de faire des erreurs il va jusqu'à analyser la situation de communication afin d'en comprendre le message.
- Il porte également un grand intérêt à l'aspect linguistique de la langue seconde, aux règles qui la régissent ainsi qu'au sens.
- L'auto-correction et l'auto-évaluation occupent une place importante chez le bon apprenant qui se soucie de l'évolution de son processus d'apprentissage.

Les résultats d'une telle analyse peuvent, selon Ruben, servir aux apprenants qui rencontrent des difficultés à apprendre. La démarche de Ruben a élargi le champ de recherche sur les stratégies.

2.3. Les travaux de O'Malley et Chamot (1985)

C'est aux Etats-Unis, vers les années 80, qu'une nouvelle approche des stratégies d'apprentissage s'opère grâce aux travaux de O'Malley et Chamot (1985) qui s'appuient sur les données de la psychologie cognitive pour donner un modèle théorique pour la classification des stratégies. En effet, ces chercheurs ont, dans un premier temps, mis en avant la dimension cognitive des stratégies d'apprentissage jusque là négligée. Dans un deuxième temps, ils ont avancé et prouvé que les stratégies menaient vers l'acquisition d'une compétence générale en langue seconde, à ce propos Cyr P. déclare :

« C'est donc par le biais de la recherche sur les stratégies d'apprentissage, particulièrement chez O'Malley, Chamot et leurs collaborateurs, que l'on voit s'opérer un lien entre les nouvelles données des sciences cognitives et la didactique des L2. Après avoir postulé que l'utilisation des stratégies d'apprentissage contribuait à l'acquisition d'une compétence générale en L2 et après l'avoir démontré de diverses façons, les recherches et les écrits sur les stratégies d'apprentissage d'une L2 sont entrées dans une nouvelle phase vers la fin des années 80 et le début des années 90. » (Cyr P. et Germain C., 1998 : 10)

Ces chercheurs et leurs collaborateurs vont même proposer l'enseignement de quelques stratégies aux apprenants en difficulté scolaire. O'Malley et Chamot ont repensé l'acquisition des langues secondes en mettant en évidence la dimension cognitive et stratégique de l'apprentissage et ont proposé trois catégories de stratégies :

a. Les stratégies métacognitives : ils les subdivisent en six sous catégories :

- La planification ou l'anticipation.
- L'attention.
- L'autogestion.
- L'autorégulation.
- L'identification du problème.
- L'auto-évaluation.

b. Les stratégies cognitives : O'Malley et Chamot les subdivisent en douze sous catégories et les répertorient de la manière suivante :

- La pratique de la langue.
- La mémorisation.
- La prise de notes.
- Le regroupement.
- La révision.
- L'inférence.
- La déduction.
- La recherche documentaire.
- La traduction et la comparaison avec la L1.
- La paraphrase.
- L'élaboration.
- Le résumé.

c. Les stratégies socio-affectives : les auteurs en distinguent trois :

- Les questions de clarification et de vérification.
- La coopération.
- Les émotions et la réduction de l'anxiété.

2.4. Les travaux de Oxford (1990-2011)

On ne peut faire l'inventaire des contributions à l'essor du concept de stratégie sans évoquer l'apport majeur des travaux d'Oxford (1990-2011) qui « *figurent parmi les plus importantes contributions à la recherche et à la diffusion des connaissances en matière de stratégie d'apprentissage d'une L2.* » (Cyr P., 1998 : 30).

Dans son ouvrage de 1990, Oxford propose deux catégories de stratégies : directes et indirectes. L'auteure se souciait dès lors de l'enseignement des stratégies et de faire prendre conscience aux enseignants de leur importance dans le processus d'apprentissage d'une L2.

2.4.1. Le modèle de 1990

Dans son ouvrage intitulé : « *Language learning strategies : What every teacher should know* » (1990), Oxford regroupe et définit un nombre important de stratégies d'apprentissage dans le domaine de l'apprentissage d'une langue seconde. En effet, dans ce modèle, elle réunit un nombre considérable de stratégies qu'elle répartit en deux catégories : les stratégies directes et les stratégies indirectes, et qui à leur tour sont réparties en six groupes.

- **Les stratégies directes :**

Elles impliquent une manipulation de la langue cible et la mise en œuvre de processus mentaux (Cyr P. et Germain C., 1998 : 31).

Oxford les divise en :

- **Stratégies mnémoniques :** Ou de mémorisation, « qui gèrent la mémorisation de la langue cible » (Tang W.J., 2011 : 32). Créer des liens mentaux ou utiliser des images sont des exemples de stratégie mnémonique.
- **Stratégies cognitives :** Ce sont les procédures qui traitent l'aspect linguistique. « Elles concernent les processus d'enregistrement des informations, de conservation des informations en mémoire et de rappel au moment opportun en tenant compte du contexte. Elles regroupent des stratégies de gestion de ressources, de résumé et de prise de notes, de compréhension et de mémorisation. La mémorisation inclut divers types de stratégies : répétition,

regroupement, association, recours à l'imagerie, représentation auditive, et enfin, élaboration » (Chao et Espinoza, 2015 : 238)

- **Stratégies compensatoires :** Ce sont les stratégies avec lesquelles l'apprenant compense ses lacunes langagières à l'oral et à l'écrit. Le recours à la langue maternelle ou à une autre langue peut être considéré comme une stratégie compensatoire.

- **Les stratégies indirectes :**

Selon Cyr, elles entourent, encadrent ou soutiennent l'apprentissage (Cyr P. et Germain C., 1998 : 31). Elles concernent la gestion générale de l'apprentissage (Duquette et Renié, 1998 in Tang W.J., 2011 : 32)

Elle les divise en :

- **Stratégies métacognitives :** « Ce sont celles qui renvoient à des processus impliqués dans le contrôle conscient des activités cognitives. (Chao & Espinoza, 2015 : 237). Elles comprennent entre autres les stratégies d'organisation, de planification et d'évaluation des apprentissages.
- **Stratégies affectives :** Ce sont les stratégies qui ont trait aux attitudes, aux émotions et aux motivations. A titre d'exemple : l'auto-encouragement.
- **Stratégies sociales :** Se rapportent aux activités pratiquées par l'apprenant et qui favoriseraient l'échange et l'interaction avec l'autre comme poser des questions ou coopérer avec ses camarades.

Cette classification a suscité des critiques négatives dans la mesure où on a reproché à Oxford le fait que son modèle manquait de fondement théorique et qu'il : « (...) engendre des sous-catégories qui empiètent les unes sur les autres » (O'Malley & Chamot in. Cyr P. et Germain C., 1998 : 34) et que nous pouvons confondre les unes avec les autres.

En 2011, apparaît le modèle SSRM : « *Strategic Self-Regulation Model* » dans lequel Oxford reconsidère et élargit sa conception des stratégies. C'est un modèle sur lequel nous nous appuyons lors de notre analyse des stratégies et que nous tenterons d'explicitier, plus loin, en détails.

2.4.2. Le modèle S²R (2011)

Ce qui fait la différence avec le modèle de (1990) est que le S²RM insiste sur la dimension active de l'apprentissage. À ce propos, Oxford déclare : « *Les apprenants utilisent des stratégies de manière active et constructive pour gérer leur propre apprentissage* »¹⁴ (Oxford, 2011 :7 in Tang W.J., 2011 : 36)

Donc, selon Oxford, l'apprenant participe activement à son apprentissage et a conscience de son utilisation de stratégies qui lui faciliteraient son apprentissage.

Dans le *Strategic Self-Regulation Model* (2011), Oxford reconsidère sa classification des stratégies et les divise cette fois en : stratégies et métastratégies qui se subdivisent à leur tour en sous catégories :

a. Les stratégies :

- **Les stratégies cognitives :**

- Utiliser les sens pour comprendre et mémoriser.
- Activer les connaissances.
- Reasonner.
- Conceptualiser avec des détails.
- Conceptualiser de façon générale.
- Aller au-delà de l'information immédiate.

- **Les stratégies affectives :**

- Activer des émotions, des croyances et des attitudes de soutien.
- Gérer et maintenir la motivation.

- **Les stratégies socioculturelles-interactives (SI):**

- Interagir pour apprendre et communiquer.
- Surmonter les difficultés de communication.
- Traiter des contextes socioculturels et d'identités.

¹⁴ Il s'agit ici de notre propre traduction.

b. Les métastratégies :

• **Les stratégies métacognitives :**

- Prêter attention à la cognition.
- Planifier la cognition.
- Obtenir et utiliser des ressources pour la cognition.
- Réaliser des plans pour la cognition.
- Orchestrer l'utilisation des stratégies cognitives.
- Contrôler la cognition.
- Evaluer la cognition.

• **Les stratégies méta-affectives :**

- Prêter attention à l'affectivité.
- Planifier l'affectivité.
- Obtenir et utiliser des ressources pour l'affectivité.
- Organiser l'affectivité.
- Réaliser des plans pour l'affectivité.
- Orchestrer l'utilisation des stratégies affectives.
- Contrôler l'affectivité.
- Evaluer l'affectivité.

• **Les stratégies méta-socioculturelles interactives (Méta-SI) :**

- Prêter attention au contexte, à la communication et à la culture.
- Planifier le contexte, la communication et la culture.
- Obtenir et utiliser des ressources pour le contexte, la communication et la culture.
- Organiser le contexte, la communication et la culture.
- Réaliser des plans pour le contexte, la communication et la culture.
- Orchestrer l'utilisation des stratégies pour le contexte, la communication et la culture.
- Contrôler le contexte, la communication et la culture.
- Evaluer le contexte, la communication et la culture.

Nous constatons que le *Self Regulation Model* de Oxford ne néglige aucun paramètre cognitif, métacognitif affectif socioculturel et interactif de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère : « L'apprentissage d'une deuxième langue n'est pas seulement un processus cognitif/métacognitif mais est également influencé par un réseau complexe de croyances, d'associations émotionnelles, d'attitudes, de motivations, de relations socioculturelles, d'interactions personnelles et de dynamique de puissance. »¹⁵ (Oxford, 2011 : 40 in Tang W. J., 2011 : 37)

Ce sont ces paramètres mis en évidence par Oxford, qui ont fait toute la différence avec les taxonomies antérieures. Aussi : « Cette nouvelle classification complète non seulement les métastratégies qui jouent un rôle important dans le management de l'apprentissage, mais élargit aussi la conception des stratégies qui peut maintenant s'adapter à presque tous les contextes d'apprentissage ». (Tang W.J., 2011 : 40)

3. Les stratégies de communication

L'un des axes de notre recherche est l'acquisition de la compétence interactionnelle à l'oral dans une classe de langue étrangère. Or, l'une des spécificités d'un tel contexte est qu'il est le lieu d'une communication « exolingue » dont la principale caractéristique est l'usage de « stratégies de communication » ou de « stratégies de résolution de problèmes de communication », nous tenterons donc, dans ce qui suit, d'apporter des éléments d'éclairage quant aux stratégies dites de communication et leur contribution à l'acquisition de la compétence interactionnelle.

3.1. La communication exolingue

La notion de communication exolingue est apparue dans les années 80 et revient à L. Porquier qui la définit comme étant :

« Celle qui s'établit par le langage, par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants. Comme toute communication langagière, elle est déterminée est construite par des paramètres situationnels, parmi lesquels en

¹⁵ Même si Tang W.J. en a fait la traduction en Français nous avons choisi de nous appuyer sur notre propre traduction jugée plus pertinente.

premier lieu la situation exolingue (ou la dimension exolingue d'une situation) dans laquelle :

- *les participants ne peuvent ou ne veulent communiquer dans une langue maternelle commune.*
- *Les participants sont conscients de cet état de chose ;*
- *La communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de chose, et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants ;*
- *Les participants sont, à divers degrés, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leurs comportements et leurs conduites langagières. »*
(Porquier L., 1987in. Matthey M., 2003 : 53)

La notion de communication exolingue est donc apparue pour désigner et qualifier les dialogues entre locuteurs natifs et non natifs.

Selon les chercheurs anglophones, la présence de deux statuts (natif et non natif) fait de la communication exolingue (unequal encounters) un terrain propice aux malentendus, ce qui peut aboutir à faire perdre la face à l'un des interlocuteurs. C'est dans cette optique qu'une réflexion s'est imposée sur les moyens d'éviter ou de résoudre des problèmes de communication en société et en milieux institutionnels.

3.2. Communication exolingue et acquisition

La communication exolingue est ce qui caractérise la communication en classe de langue du fait de la présence d'acteurs occupant deux positions distinctes : la position dite *haute*, celle de l'enseignant, et la position dite *basse*, celle de ou des apprenants. (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 114).

Selon D. Véronique, elle désigne « *Des interactions orales entre locuteurs inégalement compétents (le locuteur compétent étant habituellement un locuteur natif) »*. (D. Véronique, 1992 : 4)

La communication exolingue renvoie selon P. Bange au :

« Type de situation qui met en jeu au moins un locuteur natif (LN)¹⁶ de la langue qui sert de véhicule à la communication en cours et au moins un locuteur non natif (LNN) de cette langue, appartenant à un groupe socio-culturel et possédant une autre L1 ». (P. Bange, 1992 : 2)

Cette inégalité et cette divergence qui interviennent, en même temps, aux niveaux des répertoires linguistiques, des rôles et des statuts des participants, donnent ainsi lieu à « des échanges asymétriques » (V. Bigot & F. Cicurel, 2005 : 2)

Selon P. Bange (1992), cette asymétrie linguistique entraîne une « bifocalisation » sur la forme et le contenu du message contrairement à une communication endolingue où le code est maîtrisé par chacun des participants à l'échange et où la centration se fait uniquement sur le contenu du message.

Les recherches sur la communication exolingue, dans la même optique que les recherches sur les problèmes d'acquisition d'une langue seconde, s'appuient davantage sur des éléments théoriques appartenant à des disciplines telles que la psychologie et l'ethnographie de la communication, et ce afin de cerner les processus par lesquels s'effectue l'acquisition d'une langue seconde :

« (...) on passe d'une étude de l'acquisition centrée sur les connaissances linguistiques de l'apprenant dans la langue cible, à une étude des processus de gestion et de construction du répertoire langagier dans l'interaction. » (Mattey M., 2003 : 60)

Selon M. Mattey 2003, la communication en classe de langue est une communication exolingue dont la principale caractéristique est cette asymétrie linguistique qui donne lieu à des stratégies mises en œuvre à la fois par l'enseignant et par l'apprenant afin de résoudre les difficultés de communication.

P. Bange (1992) distingue trois catégories de stratégies de communication : Les stratégies d'évitement, les stratégies de réalisation et les stratégies de substitution ou de recours à la L1.

¹⁶ En milieu scolaire le (LN) est représenté par l'enseignant (même si ce dernier n'est pas natif et qu'il a la même langue maternelle de ses apprenants).

3.3. La typologie de Bange P. (1992)

3.3.1. Les stratégies d'évitement

Ou d'abandon ou réduction des buts de communication visés, l'apprenant procède en supprimant des éléments qu'il ne maîtrise pas assez voir pas dutout. Elles englobent, selon Bange, qui cite les travaux de Færch et Kasper (1983) :

- **Les stratégies de réduction formelle :** « Avec les stratégies de réduction formelle, le LNN cherche à éviter les zones incertaines dans les domaines de la phonologie-phonétique, de la morphosyntaxe ou du lexique dans un souci de correction ou d'apparente fluidité du discours, mais ce souci est évidemment lui aussi peu favorable à l'épanouissement de la communication. » (P. Bange, 1992 : 7)
- **Les stratégies de réduction fonctionnelle :** Se traduisent par : « L'abandon de la communication, réduction de l'initiative, réduction des thèmes, réduction de la variété des actes de langage, réduction des stratégies de politesse et du travail de figuration. » (ibid.)

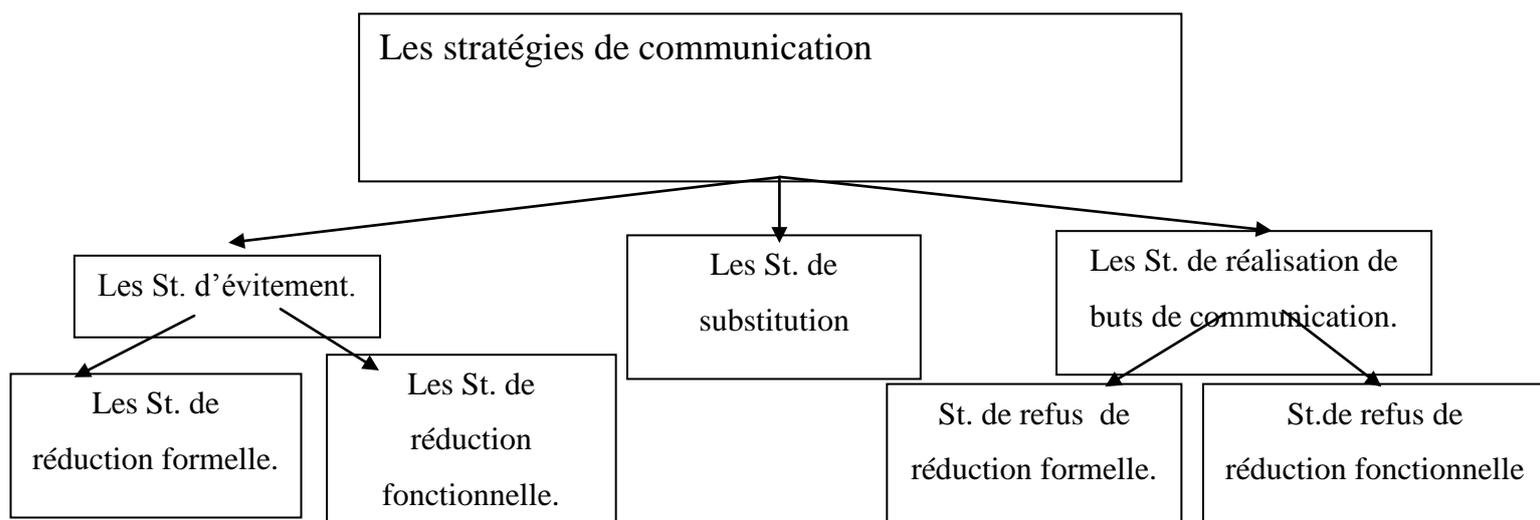
3.3.2. Les stratégies de réalisation de buts de communication

Elles sont liées à la nature du problème rencontré. Nous les résumerons comme étant des stratégies de refus de réductions formelles et de procédés comme la : « création de mots par analogie, généralisations interlinguales (transferts) et intralinguales, demande d'achèvement interactif. » (ibid.)

3.3.3. Les stratégies de substitution (recours à L1)

Il s'agit de stratégies de compensation qui consistent à faire appel à une « autorité » (ibid. p.8), à recourir à la langue maternelle ou à compenser l'aide de gestes ou mimiques.

Le schéma qui suit (Bange P., 1992 : 6) présente de manière plus claire ces trois catégories :



Il est important de préciser que le choix des stratégies dépend d'un certain nombre de facteurs relatifs, d'un côté, à l'individu et qui représentent le profil de l'apprenant : âge, sexe, origine, langue maternelle, aptitude, motivation...

D'un autre côté, ces facteurs sont relatifs à la situation ou le contexte dans lequel s'effectue l'apprentissage. P. Cyr (1998) distingue : les approches pédagogiques, la langue cible, les tâches d'apprentissage et le niveau de compétence de l'apprenant.

Ces facteurs peuvent influencer sur le choix des stratégies et les prendre en compte permet de mieux comprendre le choix de telles ou telles stratégies par les apprenants.

4. Stratégies d'apprentissage ou stratégies de communication ?

La classification des stratégies n'a pas été le seul point sur lequel les chercheurs ne se sont pas mis d'accord. Un autre point de divergences les a partagés, il s'agit des notions de stratégie d'apprentissage et de stratégie de communication dont la distinction n'a pas fait l'unanimité et que nous tenterons de clarifier ci-dessous.

Cette distinction porte sur la définition des stratégies d'apprentissage et des stratégies de communication, sur le rôle de chacune et sur le lien entre les deux. Elle fait l'objet de désaccords entre les chercheurs.

En effet, pour certains d'entre eux, les stratégies de communication ou que certains appellent stratégies d'usage, sont des :

« Plans potentiellement conscients, utilisés par l'apprenant en vue de résoudre un problème de communication résultant d'un manque de ressources linguistiques. L'emprunt à la L1, la paraphrase, l'appel d'aide, les patterns

préfabriqués (gagneurs de temps ou remplisseurs de pause) sont des exemples de stratégies de communication. Elles sont employées par des locuteurs natifs dans leur L1 lorsqu'ils font face à un problème d'ordre linguistique, notamment sur le plan lexical, lorsqu'un mot leur fait défaut. »¹⁷ (P. Cyr, 1998 : 60)

Les stratégies de communication sont, selon P. Bange,

« Des actions à court terme, orientées vers des buts locaux, partiels, dans le cadre d'activités plus vastes qui poursuivent des buts sociaux par rapport auxquels elles ont le caractère hiérarchiquement subordonné de « séquences latérales » (Jefferson, 1972). En outre, leur caractère de condition nécessaire pour assurer l'intercompréhension est également clair. Les stratégies de communication poursuivent des buts intermédiaires, de caractère formel, subordonnés à la réalisation d'un but final substantiel. » (P. Bange, 1992 : 7)

En d'autres termes, les stratégies de communication servent à résoudre un problème lié à la communication lorsqu'on a un répertoire linguistique qui n'est pas assez riche pour, par exemple, chercher des équivalents à un mot que l'on ignore ou pour paraphraser une expression.

En même temps, Bange définit les stratégies d'apprentissage comme

« Des actions d'un acteur, l'apprenant, qui se donne pour but de disposer de manière durable de savoir-faire de communication en L2 aussi étendus et aussi sûrs que possible - de modifier ses savoir faire actuels en L2 dans le sens d'un élargissement -, pour des motivations qui ne sont pas l'urgence, la contrainte de problèmes immédiats de communication, mais des motivations à long terme qu'on a pu classer sous deux grandes rubriques : motivation intégrative et motivation instrumentale. La réalisation de ce but se fait soit par la compréhension, soit par la production. » (P. Bange, 1992 : 8)

Selon Faerch et Kasper, lorsque l'apprenant est en situation non structurée, il apprend en utilisant la langue cible et ce comportement contribue, à la fois, à l'apprentissage et à la communication, ce qui aboutit à la construction de son interlangue :

« L'apprentissage d'une L2 est, entre autres, un processus cognitif et créatif qui permet à l'élève d'élaborer des hypothèses qu'il vérifie par la suite en situation de communication. C'est alors qu'il peut recevoir de son interlocuteur une réponse ou une rétroaction qui lui permet de valider ou d'invalider ses hypothèses et ainsi avancer dans ses apprentissages. De là découlent toute l'importance et la valeur des stratégies de communication et leur contribution potentielle à l'apprentissage. » (ibid : 60-61)

¹⁷ Définition établie par Faerch et Kasper (1980) et résumée par Bissonet (1988).

Selon Oxford, un apprenant compense un manque de ressources linguistiques en ayant recours à des stratégies de communication qu'elle préfère appeler « stratégies compensatoires » et qu'elle considère comme directement impliquées dans le processus d'apprentissage.

Pour Cohen,

« Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère ont un objectif explicite, celui d'aider l'apprenant à améliorer ses connaissances de la langue cible. Les stratégies d'usage se concentrent principalement sur l'emploi de l'interlangue chez l'apprenant. » (Cohen, 1996, in. W.J. Tang, 2011 : 30)

Pour O'Malley et Chamot, les stratégies d'apprentissage contribuent au processus d'apprentissage, alors que les stratégies de communication contribuent, elles, au processus de communication.

Pour expliquer la distinction entre ces deux notions, d'autres chercheurs se réfèrent au paramètre de « l'intention » de l'apprenant. Parmi ces chercheurs, P. Cyr pense que c'est l'intention de l'apprenant qui permet de déterminer s'il est question de stratégie d'apprentissage ou de stratégie de communication et pour illustrer cette argumentation il donne comme exemple le mot *cordonnier* :

Un apprenant qui ignore ce mot aura recours à l'expression *celui qui répare les chaussures*. Si son intention est de ne pas rompre une discussion autour du thème des chaussures, il s'agira là d'une stratégie compensatoire ou de communication qui lui servira à court terme à savoir le moment de l'échange.

Si, par contre, cet apprenant a pour intention d'apprendre le mot *cordonnier* et d'enrichir ainsi son répertoire lexical, il procèdera à une série de procédures comme écrire ce mot (donné éventuellement par son enseignant) pour ne pas l'oublier, le répéter, trouver son équivalent en L1, etc. A ce moment-là, il s'agira d'une stratégie d'apprentissage et qui lui servira à long terme.

Si les chercheurs cités plus haut ont tenu à faire cette distinction, d'autres au contraire estiment qu'il est délicat de distinguer entre stratégie d'apprentissage et stratégie de communication :

« On peut confondre les deux dans une situation où l'apprenant favorise la construction de ses connaissances : prenons comme exemple un apprenant qui demande à son interlocuteur de répéter et d'expliquer un mot de la langue cible qui lui est inconnu. Cet acte peut être interprété soit comme une stratégie de communication qui vise à poursuivre la discussion, soit comme une stratégie d'apprentissage si l'apprenant à l'intention d'apprendre ce mot. » (W. J. Tang, 2011 : 30-31)

Pour notre part, nous considérons les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication comme étant indissociables les unes des autres dans la mesure où dans une classe de langue nous communiquons pour apprendre et nous apprenons pour communiquer. La seule distinction qu'on peut établir entre les deux types de stratégies concerne l'intention de chacune c'est-à-dire si l'intention a pour objectif la communication ou l'apprentissage ou les deux.

Dans le cas de l'acquisition de la compétence interactionnelle qui a lieu en contexte bien défini qui n'est autre que la classe de langue, scène didactique où se déroulent une multitude d'interactions à la fois sociales, didactiques et pédagogiques, nous sommes forcée de penser que l'usage d'un seul type de stratégie est loin d'être envisageable. Et c'est ce que nous tenterons de prouver tout au long de notre investigation.

5. Les stratégies d'apprentissage en psychologie cognitive

Tous les chercheurs, toutes disciplines confondues, s'entendent à dire que les stratégies d'apprentissage interviennent dans le processus d'apprentissage afin de faciliter ce dernier, de le rendre plus accessible et d'amener l'apprenant vers une certaine autonomie. Cependant, si l'objectif des stratégies d'apprentissage présente un point de convergence entre les chercheurs, ceux-ci restent partagés quant à la définition même des stratégies (comme nous l'avons mentionné plus haut dans ce chapitre) et c'est sur ce point qu'intervient la psychologie cognitive. Cette dernière met l'accent sur les processus mentaux qui interviennent lors de l'apprentissage. Elle repense la notion de stratégie en proposant une toute autre définition, une nouvelle classification qu'elle nome : un enseignement stratégique (Tardif J., 2006).

L'enseignement stratégique consiste à former les enseignants à apprendre à leurs apprenants à utiliser des stratégies lors de leur apprentissage.

5.1. La notion de stratégie en psychologie cognitive

Dans le cadre de leurs recherches sur l'enseignement des stratégies, Fayol M. et Monteil J.-M. proposent une définition de la notion de stratégie en s'inspirant des données de la psychologie cognitive. Ils déclarent

« une stratégie est une séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimale la performance. Elle peut concerner des procédures très générales - par exemple, l'idée qu'il est nécessaire de planifier intentionnellement pour atteindre un but – ou très spécifiques – par exemple, se poser à soi même des questions pour s'assurer qu'on a bien compris un texte. » (Fayol M. et Monteil J.-M., 1994 : 91)

C. Bégin met l'accent sur le fait que dans la plupart des définitions des stratégies d'apprentissage, il s'agissait soit d'actions, de procédures, de techniques etc. Toutefois, dans les dictionnaires, il s'agissait plutôt d'un ensemble de techniques, d'actions et de procédures. Selon C. Bégin, c'est la confusion entre l'*ensemble* et l'*élément* qui est à l'origine des divergences définitoires et qu'une redéfinition de la stratégie en ce sens est nécessaire :

« Une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire est une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis(...). Interpréter les stratégies comme des catégories d'actions sert aussi à évoquer la nécessité qu'elles puissent s'opérationnaliser par plusieurs actions différentes. En ce sens, créer des notes personnelles, formuler des questions, établir des analogies ou paraphraser l'information ne sont plus des stratégies différentes (...) Ce sont plutôt des actions, des procédures ou des moyens variés d'opérationnaliser la stratégie élaborer. Parler de catégories d'actions permet aussi d'introduire la notion d'objectifs précis, qui fait référence aux finalités recherchées par l'application des stratégies. » (Bégin C., 2008 : 53-54)

En psychologie cognitive, il ne s'agit donc plus d'actions mais plutôt de catégorie d'actions et c'est la finalité, ou l'objectif visé, qui détermine le choix de la stratégie.

5.2. Classification des stratégies en psychologie cognitive

En plus d'avoir proposé une nouvelle définition des stratégies d'apprentissage, la psychologie de la cognition propose une taxonomie de ces dernières : les stratégies métacognitives et les stratégies cognitives.

- **Les stratégies métacognitives :**

Bégin en distingue deux : la stratégie *anticiper* et la stratégie *s'autoréguler*.

- **Les stratégies cognitives :**

La définition que donne la psychologie cognitive de cette catégorie de stratégie rejoint celle proposée auparavant par les chercheurs en didactique des langues et selon laquelle il s'agit d'opérations de traitement de l'information. Cependant, les chercheurs en psychologie de la cognition ont pris en considération deux paramètres jusque là négligés dans les travaux précédents et qui sont : le processus d'apprentissage et le réinvestissement des connaissances antérieures. Ces deux situations requièrent l'intervention de deux catégories de stratégies : les stratégies cognitives de traitement et les stratégies cognitives d'exécution.

Comme nous l'avons montré plus haut, l'apport de la psychologie cognitive a réorienté les recherches sur les stratégies d'apprentissage dans la mesure où cette discipline a reconsidéré la place et le rôle de chacun des participants, à savoir l'enseignant et l'apprenant. Elle s'est aussi particulièrement penchée sur les besoins et les modes d'apprentissage de l'apprenant et est allée jusqu'à proposer l'enseignement des stratégies d'apprentissage en classe ou en d'autres termes enseigner le « savoir apprendre » afin d'aboutir à l'autonomie :

« Il nous paraît assuré que si la didactique des L2 tient compte des données de la psychologie cognitive et qu'elle oriente ses pratiques en conséquence, elle sera en meilleure posture pour faciliter les apprentissages chez l'élève et elle aura fait un pas de plus en vue de promouvoir son autonomie. » (Cyr P., Germain C., 1998 : 114)

Les recherches effectuées sur les stratégies d'apprentissage ont révolutionné l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et ce sont les études menées sur les stratégies de communication qui ont contribué à faire de l'enseignant un sujet d'intérêt, qui, comme l'apprenant, met en œuvre moyens et stratégies pour atteindre

les objectifs fixés lors de son activité et auxquels nous tenterons, dans le prochain chapitre, d'apporter des éléments d'éclairages.

Les modèles de classification des stratégies d'apprentissage définis plus haut, nous ont permis d'élaborer notre grille d'analyse des stratégies mises au point par les apprenants pour l'acquisition de la compétence interactive. Nous les avons adaptés aux besoins de notre recherche afin de pouvoir apporter des éléments de réponse à notre problématique de départ.

6. Analyse des stratégies des apprenants

Nous allons dans ce qui suit, tenter d'identifier les stratégies que les apprenants, des deux groupes observés, mettent en œuvre et qui leurs permettent d'interagir. Pour ce faire, nous avons effectué une analyse qualitative des échanges produits lors d'activités langagières proposées par la méthode *Alter Ego* + à savoir, compréhension de documents audio, jeux de rôles et discussions autour de thèmes proposés par la méthode. Nous nous sommes également appuyée sur les résultats du questionnaire que nous avons établi et soumis à chacun des apprenants afin d'obtenir des informations supplémentaires difficiles à recueillir lors des séances d'observation, comme celles relatives aux métastratégies notamment.

Nous avons élaboré notre grille d'analyse en partant du postulat que dans un contexte d'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère on ne peut dissocier l'apprentissage et la communication, nos paramètres d'analyse prennent donc en charge ces deux aspects qui régissent les échanges en classe de langue.

Pour mettre en exergue les stratégies mises en œuvre par les apprenants afin d'acquérir la compétence interactionnelle, nous nous sommes inspirée des modèles de classification d'auteurs cités préalablement (cf. chapitre : cadre méthodologique)

6.1. Les stratégies cognitives

6.1.1. La répétition

Il s'agit selon M. Faraco de : « *reproduction verbale de tout ou d'une partie d'un segment* » (Faraco M., 2002 : 1)

Ce procédé a la particularité d'être fréquemment utilisé par les apprenants d'une langue étrangère et son usage peut remplir plusieurs fonctions. L'analyse des données recueillies auprès des deux groupes d'apprenants observés, nous a permis de constater que la répétition intervient aux niveaux formel et fonctionnel de la langue.

Notre observation du mécanisme de répétition en classe de langue entre les enseignantes et les apprenants, nous a amené au constat que ce procédé peut intervenir à deux niveaux : linguistique et communicationnel.

Sur le plan linguistique, et comme l'illustrent les extraits suivants, la répétition à fonction correctrice est dominante :

Extrait 1: apprenants niveau débutant

22- Keltoum : et trois tantes maternelles euh euh des tantes paternelles j'ai pas

23- P : alors les tantes paternelles je n'en ai pas

24- Keltoum : je n'en ai pas euh les cousines j'i euh

25- P : pas j'i j'ai

26- Keltoum : oui les cousins les cousins j'ai huit cousins paternels et dix cousins maternels euh et etet les filles euh j'ai seize cousins maternels

Cet extrait s'inscrit dans le cadre d'une activité langagière dans laquelle les apprenants devaient procéder à la présentation de leur famille, l'objectif étant l'acquisition des termes représentatifs des membres d'une famille. Dans T22, nous notons l'usage d'un français parlé par l'apprenante : « *des tantes paternelles j'ai pas* » ce qui amène l'enseignante dans T23 à procéder à une correction qui aussitôt est répétée par l'apprenante. Cette répétition qu'effectue l'apprenante est hétéro-déclenchée par l'intervention correctrice de l'enseignante et témoigne d'une prise de conscience de ses erreurs par l'apprenante. Dans cet exemple, le procédé de répétition des segments corrigés favorise, d'un point de vue formel, la mémorisation d'un mécanisme grammatical de la L2 par l'apprenante.

La prononciation erronée du verbe avoir dans T24 : « *les cousines j'i* » conduit l'enseignante, dans un premier temps, à répéter afin d'attirer l'attention de l'apprenante sur cet écart puis donne la forme phonétique correcte que l'apprenante reprend et répète à deux reprises dans T26, en prononçant cette fois-ci correctement le

verbe avoir. Cet exemple permet d'avancer que, d'un point de vue fonctionnel, la répétition contribue à l'intercompréhension d'une production d'un apprenant par l'ensemble du groupe.

Extrait 2 :

- 469- Khaoula : euh le journaliste qui travaille à euh pontoise
470- P : oui on dira journaliste du euh le journaliste du journal pontoise info/./oui>
471- Khaoula : pose des questions euh à les gens
472- P : non aux gens ou à des gens oui ././ aux gens
473- Khaoula : aux gens
474- P : pas à les gens
475- Khaoula : sur les lieux qu'ils préféré
476- P : qu'ils préfèrent
477- Khaoula : qu'ils préfèrent

Cet extrait illustre également un procédé de répétition auquel recourt une apprenante après l'intervention corrective de l'enseignante. En effet, nous pouvons relever dans T471 une sur-généralisation effectuée par l'apprenante qui aussitôt est corrigée par l'enseignante. L'apprenante effectue dans T473 un procédé de reprise qui se traduit par la répétition du syntagme corrigé. Cette conduite répétitive intervient un peu plus loin dans la séquence et reste de nature hétéro-déclenchée puisqu'elle est le résultat de l'intervention corrective de l'enseignante. Dans cet exemple comme dans le précédent, la répétition a une fonction corrective et mnémotechnique dans la mesure où une mémorisation de mécanismes linguistiques peut être effectuée.

La répétition à finalité corrective est un procédé auquel recourent également les apprenants du niveau intermédiaire comme le montrent les extraits qui suivent :

Extrait 1: Apprenants niveau intermédiaire

- 44- Seif : après notre diner au restaurant le soir passé je le trouve pas assez confortable
par c'qu'il se situé dans une quartier populaire/
45- P : un quartier s'il te plait

46- Seif : dans un quartier populaire ././ il ya beaucoup de bruit ././ pour euh la nourriture il ya il y avait pas des plats spéciaux tous les plats sont simples ././ pour le service je le trouve pas assez bon j'aurais aimé trouver des serveurs plus serviables

Extrait 2:

12- Amel : bon le la maison de mes parents c'est une grande maison bien sur avec une p'tite jardin ././ et la maison c'est une appartement

13- P : un appartement

14- Amel : un appartement trois pièces et cuisine

Dans ces deux extraits, nous constatons que les processus de répétition auxquels procèdent les apprenants sont le résultat de l'intervention de l'enseignante qui intervient sur un plan morphosyntaxique et corrige l'usage erroné du genre des mots : *restaurant*, dans le premier extrait et *appartement*, dans le second. Cette répétition hétéro-initiée (Faraco 2002) permet, sur un plan formel, la fixation d'un procédé grammatical relatif au genre.

Comme nous l'avions mentionné plus haut, la répétition peut intervenir également sur un plan communicationnel et avoir ainsi une finalité discursive comme nous le montrent les extraits qui suivent :

Extrait 1: apprenants niveau débutant

272- Walid : d'accord madame euh il y a euh ma tante paternelle il y a six

273- P : alors j'ai j'ai six tantes paternelles

274- Walid : paternelles voilà

275- P : répète ././ j'ai

276- Walid : j'ai

277- P : six tantes

278- Walid : six tantes

279- P : paternelles

280- Walid : paternelles

281- P : voilà

Cet extrait met en relief un procédé de répétition hétéro-déclenchée par l'enseignante qui, de manière explicite en T275 demande à l'apprenant de répéter. Une demande à laquelle répond l'apprenant puisque toutes ses interventions sont une répétition des syntagmes fournis par l'enseignante qui vise à l'aider à dépasser son obstacle lexical. Cette séquence met donc en lumière le procédé de répétition hétéro-initiée par l'enseignante et dont la fonction est l'acquisition de savoirs et savoir-faire lexicaux nécessaires au maintien de l'interaction.

Extrait 2:

- 177- Bouchra : xxx j'ai euh mon père
178- P : alors j'ai pas entendu le début qu'est ce que tu as dit >
179- Bouchra : mon famille
180- P : MA famille
181- Bouchra : ma famille de mon père
182- P : alors ma famille se compose ...
183- Bouchra : ma famille se compose
184- P : de ...
185- Bouchra : de euh mon père et ma mère
186- P : donc de mes parents
187- Bouchra : mes parents
188- P : mes parents très bien

Cet extrait, comme le précédent, illustre une activité langagière dans laquelle l'apprenante procède par répétitions hétéro-initiées par l'enseignante. En effet, après avoir produit un début d'énoncé inaudible, l'apprenante est amenée, à la demande de l'enseignante en T178, à reprendre sa phrase. Toutefois, ses difficultés d'ordres grammatical et lexical amènent l'enseignante à intervenir, dans un premier temps, sur le plan linguistique pour corriger l'usage erroné du déterminant masculin *mon*. L'énoncé corrigé est ensuite répété par l'apprenante qui enchaîne les répétitions hétéro-initiées par l'enseignante à travers des demandes d'achèvement auxquelles répond l'apprenante dans T183 et T185. Dans T187, nous relevons ce que Vion (1986) appelle : « la répétition par extraction d'un segment de l'énoncé de l'enseignant »

(Vion 1986 in. Faraco M., 2002 : 2). Ce travail de répétition est le résultat de l'intervention de l'enseignante sur un plan communicationnel dans la mesure où les éléments lexicaux qu'elle lui fournit et que l'apprenante répète, permettent non seulement d'enrichir son répertoire lexical mais contribuent également à la construction du discours et ainsi au maintien de l'interaction.

Extrait 3:

464- P : des personnes ./ alors on peut dire pose des questions ou bien carrément il ...

465- Bouteina : questionne

466- P : questionne ou il interroge

467- Khaoula : il interroge oui

Dans cet extrait, la demande d'achèvement produite par l'enseignante dans T464, a pour objectif de trouver un verbe équivalent au syntagme verbal : « *pose des questions* ». L'apprenante *Bouteina* répond à cette demande en donnant le verbe *questionner* qui n'est pas réfuté par l'enseignante mais auquel elle rajoute le verbe *interroger* qui semble être celui qu'elle souhaitait faire produire à ses apprenants. C'est dans T467, que l'apprenante *Khaoula* procède à une auto-répétition du verbe donné par l'enseignante, qu'elle appuie d'un *oui* approubatif. Cette répétition suivie d'une affirmation peut traduire une connaissance préalable du verbe *interroger* qui fait partie des pré-acquis de l'apprenante et qu'elle réactive en le répétant. Ce comportement est décrit par M. Faraco (2002) comme étant : « une répétition rétrospective » dont l'objectif est, selon l'auteure, la réactivation des savoirs acquis antérieurement.

Le recours à la répétition dans une visée communicationnelle a été également relevé chez les apprenants de niveau intermédiaire, comme l'illustrent les exemples suivants :

Extrait 1: apprenants niveau intermédiaire

146- Kenza : il est limiélumi/

147- P : lumineux/

148- Kenza : lumineux

149- P : lumineux

150- Amel : il est lumineux

Dans cet extrait, après avoir constaté l'hésitation de l'apprenante quant à la prononciation de l'adjectif *lumineux*, l'enseignante vient en aide à l'apprenante en donnant la forme phonétique correcte du mot. L'intervention de l'enseignante engendre dans T148, une répétition du segment corrigé. Dans T150, une autre apprenante procède à une auto-répétition du mot *lumineux* en l'intégrant dans une phrase : « *il est lumineux* ». Cette conduite répétitive révèle la compréhension de l'apprenante qu'elle a voulu partager avec le reste du groupe.

Extrait 2:

34- Amira : l'essayer ./ je trouve le décor parfait ./ des tables bien installées où tu peux parler à l'aise sans que les autres entendent ta discussion ./ et l'accueil est très chaleureux ./ le service est efficace et pour la nourriture nourriture je trouve l'entrée et le dessert é es... es...

35- P : exquis

36- Amira : exquis exquisite

37- P : exquis le dessert

38- Amira : l'entrée et le dessert exquis

Dans l'extrait ci-dessus, et dans une tentative de description d'un restaurant, l'apprenante hésite dans T34 et T36 sur la prononciation du mot *exquis* et fait un appel à l'aide dans T34 qui se traduit par une demande d'achèvement à laquelle l'enseignante répond dans T35. L'apprenante répète le mot donné par l'enseignante dans T35, en lui attribuant le genre féminin, ce qui provoque l'intervention corrective de l'enseignante qui insiste sur le genre masculin du mot *dessert*, comme pour rappeler la règle de dominance du masculin. Dans T38, l'apprenante effectue la répétition de sa phrase initiale en prononçant cette fois-ci la forme correcte du segment *exquis*. Dans cet extrait, nous avons noté également qu'un travail cognitif a été effectué par l'apprenante et qui se traduit par l'utilisation de connaissances antérieures. En effet, l'adjectif *exquis* a été prononcé par l'un des personnages du modèle dialogique proposé dans le document audio que les apprenants ont écouté antérieurement. Le réinvestissement de ce savoir préalablement acquis est considéré comme stratégie cognitive que l'apprenante a mise en œuvre.

Notre analyse des données collectées auprès du groupe d'apprenants de niveau intermédiaire, nous a permis de relever une autre fonction de la répétition et que nous exposons dans l'extrait ci-dessous :

Extrait : apprenants niveau intermédiaire

20- Amira : à la nouvelle restaurant

21- P : ah > au au

22- Amira : tellement

23- P : au nouveau restaurant

24- Amira : au nouveau >

25- P : oui /../ on dit un restaurant

26- Amira : au nouveau restaurant qu'elle l'a tellement voulévoulé l'essayer j'ai trouve le décor par/

Dans cette séquence, nous remarquons dans T20 que l'apprenante produit un énoncé erroné que l'enseignante corrige, d'abord, une première fois dans T21 en donnant la préposition adéquate qu'elle répète deux fois à l'apprenante qui, enchaine dans T22 sans prêter attention à la remarque de l'enseignante l'obligeant ainsi dans T23, à reprendre l'énoncé initial et en y intégrant le segment corrigé. L'apprenante procède dans T24, à une répétition par « extraction » du segment corrigé (Vion 1996) mais en adoptant une intonation montante donnant ainsi à sa répétition une forme interrogative dont la fonction, selon M. Faraco (2002) est d'attirer l'attention de l'enseignante sur son incompréhension. Cette demande d'explication trouve une réponse dans T25, puisqu'après un *oui* de confirmation, l'enseignante donne le genre du mot *restaurant* pour appuyer l'usage du déterminant *au*. L'explication est « ratifiée » (Cambra Giné 2003) par l'apprenante qui reprend l'énoncé corrigé afin d'accomplir son but communicationnel.

Les exemples de répétitions que nous avons relevés lors de notre analyse des productions des apprenants des deux groupes observés, représentent pour la plupart des : « prises en échos suivant une intervention réparatrice de l'enseignante » (Mattey M., 1996 in Faraco M., 2002 : 80). Cependant, leur fonction mnémotechnique, intervient non seulement sur le plan linguistique dans la mesure où une conduite

répétitive permet l'acquisition et le développement de la compétence grammaticale, mais également sur un plan communicationnel car elle permet l'enrichissement de savoirs lexicaux nécessaires au développement de savoir-faire langagiers.

6.1.2. Les corrections

Il s'agit d'une reformulation à laquelle procède l'apprenant et qui consiste à apporter des éléments de corrections à un énoncé produit préalablement. Cette attitude corrective peut porter sur l'aspect formel d'un énoncé ou sur son aspect fonctionnel. Elle peut être également le résultat d'une initiative de l'apprenant lui-même (auto-correction) ou déclenchée par l'enseignant ou un autre apprenant (hétéro-correction).

- **Les auto-corrections :**

Les extraits qui suivent mettent en lumière le procédé d'auto-correction auquel recourent les apprenants des deux classes observées et qui intervient à divers niveaux de la langue à savoir (morpho) syntaxique, lexical ou phonétique.

Extrait 1 : apprenants niveau débutant

3- P : la situation parlez moi de la situation d'abord où > qui > quand > ./ où >

4- Amine : à ./ chacun à son pays dans son pays

Dans cet extrait, et après avoir demandé aux apprenants d'identifier la situation de communication d'un modèle dialogique, l'apprenant *Amine*, dans sa tentative de réponse à la question relative au lieu, et après une courte hésitation, émet une première réponse qu'il reprend immédiatement en s'apercevant de son erreur. Il s'agit là d'une correction auto-déclenchée par l'apprenant dont la nature est morpho-syntaxique et porte sur le choix de la préposition.

Extraits :

Dans les tours de paroles ci-dessous, relevés également dans la classe d'apprenants débutants et tirés d'activités langagières distinctes, nous avons également mis en évidence des corrections auto-déclenchées par les apprenants :

65- Imene : tom/ ./ il est américain mais elle ha il habite à Madagascar

223- Walid : je euh je rêve d'aller à aux états unis pour euh visite /

30- Khaoula : et un thiathiatre et un une cathédrale un pont des jardins

12- Keltoum : nous sommes grand famille euh grande famille

Les auto-corrections dans ces exemples sont toutes de nature morpho-syntaxique. Dans T65, l'apprenante après avoir identifié la nationalité du personnage masculin *Tom*, enchaîne en le déterminant à l'aide du pronom personnel *elle* qu'elle corrige immédiatement, prenant conscience de son erreur.

Dans le T223, l'apprenant, et de sa propre initiative, procède à une auto-correction concernant le choix de la préposition.

Dans les tours de parole 30 et 12, les corrections auto-déclenchées par les deux apprenants, sont de nature morpho-syntaxique de genre. La première concerne le genre du vocable *cathédrale*, le second le genre de l'adjectif *grande* qualificatif du nom *famille*.

Notre analyse des auto-corrections effectuées par les apprenants de niveau débutant nous a amenée à constater la bifocalisation (Bange 1992) des apprenants sur deux niveaux ; communicationnel qui apparaît dans leur volonté de maintenir l'interaction, et linguistique dans la mesure où un travail méta-langagier est effectué par les apprenants qui tentent d'accomplir leur but communicationnel en prenant en compte l'aspect formel du message.

Les auto-corrections sont également effectuées par les apprenants de niveau intermédiaire. Les extraits suivants les mettent en relief :

Extrait 1 : apprenants niveau intermédiaire

77- Seif : euh je vous proposez je vous j'vous propose une salade euh variée pour euh comme entrée (rire) [hajjanṭija xxx](allez toi xxx)

Dans cet extrait qui s'inscrit dans le cadre d'un jeu de rôle dont l'objectif communicationnel est de passer une commande, l'apprenant qui endosse le rôle du serveur effectue, dans un premier temps, une reformulation syntaxique qui se traduit par une autocorrection portant sur l'accord sujet verbe, puis par une seconde correction portant sur le choix de la préposition. A ce procédé méta-langagier se rajoute un travail

cognitif que l'apprenant effectue et qui se traduit par le réinvestissement, en situation, de savoirs acquis préalablement. En effet, les apprenants ont pris connaissance du lexique relatif à la restauration lors d'une leçon autour de cette thématique.

Extrait 2 :

28- Kenza : actuellement j'habite une maison ././ avec mes parents avec ma famille xxx une grande piscine face à l'entrée avec euh à gauche euh la salle la salle de bain euh trois quatre chambres à coté à droite ././ un salon moyen la cuisine plus grande que le salon ././ donc on a changé le décor du salon ././ sinon la p'tit le p'tit jardinya des fleurs avant à l'époque y'avait pas des fleurs juste des plantes ././ pas vraiment un grand changement ././ c'est la même principe

29- P : umhum

30- Ibtissem : nous on avait déménagé ya deux ans euh notre nouvelle maison est euh plus spacieuse que l'ancienne euh on a fait euh juste un une nouvelle installation de euh de chaudière parce que le chauffage euh classique n'était pas suffisant euh également on a refait la peinture et euh c'est tout pas pas grand-chose euh on a pas refait grand-chose dans la maison

Dans cet extrait qui s'inscrit dans le cadre d'une activité langagière dont la consigne est de décrire son logement, nous relevons un procédé d'autocorrection auquel recourent deux apprenantes dans T28 et T30. Il s'agit, dans les deux cas, de corrections auto-déclenchées par les apprenantes, dont la nature est morpho-syntaxique de genre. Ce comportement traduit une bifocalisation des apprenantes sur l'objectif communicationnel de l'activité (décrire son logement) et l'aspect formel de leur production.

Extrait 3 :

4- Amira : bon euh je j'ai dimé j'ai déménagé (.) comme ça >

5- P : umhum

Dans cet extrait, le tour de parole T4 présente la mise en œuvre du processus d'autocorrection auquel recourt l'apprenante et qui porte sur l'aspect phonétique du verbe

déménager qu'elle prononce, au début, de manière erronée et qu'elle corrige ensuite sans être totalement convaincue puisqu'elle sollicite l'évaluation de l'enseignante : « *comme ça ?* »

Extrait 4 :

40- Réda : et euh parce que il ya beaucoup de chambres surtout euh la salle de bain elle est magnifique il ya le jacuzzi ./ et les asc les asc les ascensoires ascensoires accessoires

Ce tour de parole illustre comme l'extrait précédent, un exemple d'auto-correction portant sur la forme phonétique du vocable *accessoire*. Cette correction est déclenchée par un apprenant qui, après un moment d'hésitation dû à sa difficulté de prononcer le vocable *accessoire*, finit par en produire la forme phonétique correcte. L'autocorrection peut également porter sur le contenu sémantique d'un énoncé comme le montre l'extrait ci-dessous :

Extrait 5 :

- 2- Réda : presque euh la même euh la même chose
- 3- P : c'est presque la même chose >
- 4- Réda : oui/
- 5- Amel : oui/
- 6- Réda : sauf euh quelques choses quelques chambres/
- 7- P : quelques chambres comme ... /
- 8- Réda : comme euh la chambre d'amis

Dans T6, l'apprenant procède à une autocorrection lexicale qui se traduit par la suppression du vocable *choses* et sa substitution par le mot *chambres* plus adéquat au contexte. Cette reformulation lexicale auto-déclenchée par l'apprenant, témoigne de sa prise de conscience immédiate de l'utilisation inadéquate du mot *choses* qu'il remplace par *chambres* plus conforme au contexte en question (*la maison de vos rêves*)

- **Les hétéro-corrections :**

Elles correspondent aux situations dans lesquelles l'apprenant se fait corriger par l'enseignant ou l'un de ses pairs. Ce procédé intervient au niveau formel (grammaire, lexique et phonétique) et au niveau fonctionnel, néanmoins les hétéro-corrections portant sur la forme syntaxique de l'énoncé sont les plus fréquentes.

Les deux exemples qui suivent illustrent le schéma classique d'un procédé de correction déclenché par l'enseignante suite à un obstacle rencontré par l'apprenant qui reprend l'énoncé corrigé en signe de ratification.

Extrait 1 : enseignante et apprenants niveau débutant

150- Keltoum : madame à mon avis euh le euh la seule problème

151- P : le seul problème

152- Keltoum : le seul problème des de les nouveaux mariés ou le mariage des couples tout simplement euh le logement individuel et le logement en famille

Cet extrait, s'inscrit dans le cadre d'un débat dont le thème porte sur une question d'ordre social en l'occurrence l'origine des disputes entre les couples mariés en Algérie, qui soulignons-le, a suscité la participation et l'engouement de la majorité des apprenants, créant ainsi un climat d'échanges et de discussion très animés.

Nous avons relevé dans T151 une hétéro-correction déclenchée par l'enseignante suite à l'usage erroné du déterminant féminin *la* par l'apprenante. Cette « intervention réparatrice » (Mattey, 1996) de l'enseignante qui se traduit par la reformulation de l'énoncé, est ratifiée par l'apprenante qui reprend l'énoncé corrigé, et en dépit d'une difficulté évidente à s'exprimer en langue étrangère, l'apprenante poursuit son énoncé en usant des moyens dont elle dispose, pour la réalisation de la tâche.

Extrait 2 :

105- Khaoula : euh ./ moi ma famille est composée ./ par par

106- P : de de

107- Khaoula : de ./ trois tantes paternelles

Cet extrait comme le précédent, met en relief une structure ternaire dans laquelle l'enseignante intervient en procédant à une correction qui porte sur le choix de la préposition qu'elle répète à deux reprises pour attirer l'attention de l'apprenante qui, effectue une reprise de la préposition adéquate et poursuit, après une courte pause, son énoncé. Ce schéma ternaire a été relevé également chez le groupe d'apprenants de niveau intermédiaire :

Extrait 1 : apprenants niveau intermédiaire

44- Seif : après notre diner au restaurant le soir passé je le trouve pas assez confortable par c'qu'il se situé dans une quartier populaire/

45- P : un quartier s'il te plait

46- Seif : dans un quartier populaire ./ il ya beaucoup de bruit ./ pour euh la nourriture il ya il y avait pas des plats spéciaux tous les plats sont simples ./ pour le service je le trouve pas assez bon j'aurais aimé trouver des serveurs plus serviabiles

Dans ce premier extrait, il s'agit d'une hétéro-correction morpho-syntaxique de genre déclenchée par l'enseignante à laquelle elle rajoute la locution interjective « *s'il te plait* » pour sommer l'apprenant de corriger cet écart. Sa demande est acceptée par ce dernier qui reprend son énoncé initial en répétant, cette fois-ci, de manière correcte le syntagme corrigé.

Extrait 2 :

12- Amel : bon le la maison de mes parents c'est une grande maison bien sur avec une p'tite jardin ./ et la maison c'est une appartement

13- P : un appartement

14- Amel : un appartement trois pièces et cuisine

Dans cet exemple, nous relevons, tout d'abord, une auto-correction morpho-syntaxique de genre déclenchée par l'apprenante lorsqu'elle prend conscience de son erreur. S'ensuit une hétéro-correction morpho-syntaxique de genre déclenchée par l'enseignante, que l'apprenante répète avant d'enchaîner sa phrase. Notons toutefois, que dans T12, le syntagme nominal « *une petit jardin* » a échappé à l'attention de

l'enseignante et n'a fait l'objet d'aucune correction de la part de l'apprenante ni de celle de l'enseignante.

L'analyse des données recueillies auprès des deux groupes d'apprenants observés, nous a permis de mettre en relief des exemples plus complexes d'hétéro-correction comme le mettent en lumière les extraits ci-dessous :

Extrait 1 : enseignante et apprenants niveau débutant

272- Bouchra : d'accord tu complètes la le formulaire

273- P : d'accord ...

274- Bouchra : tu complètes

275- P : est ce que tu la connais >

276- Bouchra : non

277- P : et si on connait pas quelqu'un qu'est ce qu'on fait > elle a dit bonjour madame
VOUS ././ donc tu continues toi aussi sur le même euh

278- Bouchra : d'accord vous com vous complète /

279- P : vous vous ...

280- Bouchra : complétez ././ le formulaire d'inscription

281- P : oui >

Dans cet extrait qui présente un jeu de rôles mettant en scène une procédure d'inscription dans une association, nous pouvons remarquer l'intervention permanente de l'enseignante à chaque écart d'une des deux apprenantes. En effet, si l'apprenante prend conscience, au début de son énoncé, de l'emploi erroné du féminin et effectue une autocorrection immédiate, elle passe cependant, devant l'usage inapproprié du tutoiement, ce que l'enseignante ne tarde pas à lui faire savoir en recourant dans T273 à une demande d'achèvement dont l'objectif est d'attirer l'attention de l'apprenante sur cet écart. Il s'agit également d'une demande indirecte de reformulation de l'énoncé, que l'apprenante reprend sans y apporter d'éléments de correction, obligeant ainsi l'enseignante, dans T277, à solliciter à travers une question les connaissances de l'apprenante sur les conditions d'usage du vouvoiement, puis à reprendre la formule employée par l'autre participante au jeu, pour l'amener à poursuivre selon ce modèle : « *elle a dit bonjour madame VOUS, donc tu continues toi aussi sur le même euh* ».

Dans ce travail de correction, l'apprenante rencontre un obstacle dans la concordance du sujet et du verbe, ce qui amène l'enseignante dans T279, à intervenir une seconde fois à travers une demande d'achèvement à laquelle répond l'apprenante en rectifiant la forme syntaxique de son énoncé. Nous avons remarqué dans cet extrait, que l'hétéro-correction déclenchée par l'enseignante se manifeste sous la forme de demandes d'achèvements interactifs dont l'objectif est d'attirer l'attention de l'apprenante sur ses écarts puis de solliciter une correction de ces derniers. Nous constatons également, une focalisation de l'enseignante sur le plan communicationnel, en veillant au respect de la consigne et sur le plan linguistique, afin de développer la compétence grammaticale des apprenants. L'attitude corrective qu'adopte l'enseignante pendant l'activité de jeu des apprenants est permanente et intervient à plusieurs niveaux, comme le montre l'extrait suivant :

Extrait 2 :

137- Keltoum : bonjour madame

138- Khaoula : bonjour mademoiselle ././ bienvenue chez nous

139- Keltoum : merci ././ euh je suis là pour un euh pour une inscription à votre association

140- P : DANS votre association <

141- Keltoum : dans euh dans un dans votre association sportive euh ././ dans l'aérobic

142- P : dans votre association ././ dans votre association ././ point on s'arrête ././ et elle va te poser une question ././ n'oubliez pas d'utiliser ...

143- Keltoum : pour quel euh

144- P : DANS DANS

145- Khaoula : dans quel domaine >

146- P : dans quelle ... activité >

147- Khaoula : activité >

148- P : par exemple ././ dans quelle activité > c'est là euh que tu vas parler /

149- Keltoum : l'aérobic si si possible >/

Dans cet extrait, les deux apprenantes simulent une inscription dans une association sportive, et comme dans l'exemple précédent, nous relevons deux types d'hétéro-

correction déclenchées par l'enseignante. La première est de nature morpho-syntaxique et concerne le choix de la préposition comme l'illustre le T140. La seconde est une hétéro-correction lexicale dans la mesure où l'enseignante vise la substitution du mot *domaine* par celui d'*activité* plus adéquat au contexte. Cette correction hétéro-déclenchée par l'enseignante apparaît dans T146 et prend la forme d'une demande d'achèvement à laquelle elle répond elle-même. Dans ce jeu de rôles, l'enseignante tente à travers ses corrections et ses interventions, de faire appel au répertoire lexical des apprenantes comme dans T146, mais aussi de mettre à profit leurs compétences grammaticale et communicationnelle comme dans T142 où elle tente de les amener à poser des questions en utilisant les adjectifs interrogatifs.

Les exemples d'hétéro-corrections qui interviennent à plusieurs niveaux de la langue et déclenchées par l'enseignante ont été également relevés dans le second groupe. Les extraits qui suivent en sont l'exemple :

Extrait 1 : enseignante et apprenants du niveau intermédiaire

- 20- Amira : à la nouvelle restaurant
- 21- P : ah > au au
- 22- Amira : tellement
- 23- P : au nouveau restaurant
- 24- Amira : au nouveau >
- 25- P : oui /../ on dit un restaurant
- 26- Amira : au nouveau restaurant qu'elle a tellement voulu voulu l'essayer
j'aitrouve le décor par/
- 27- P : qu'elle a tellement voulu/
- 28- Amira : voulu
- 29- P : participe passé du verbe vouloir du verbe vouloir donc c'est voulu
- 30- Ibtissem : j'ai voulu [wella](ou) je voulu>
- 31- P : j'ai voulu passé composé
- 32- Amira : avec S à la fin >
- 33- P : u

Dans le cadre d'une activité langagière dont l'objectif communicatif est d'amener les apprenants à décrire les prestations d'un restaurant de leur choix, nous relevons en début de séquence c'est-à-dire en T21, une hétéro-correction déclenchée par l'enseignante et dont la nature est de genre morpho-syntaxique. En effet, l'usage de déterminants féminins pour introduire le nom masculin *restaurant*, a amené l'enseignante à effectuer une intervention corrective auprès de l'apprenante qui, dans T24 reprend l'énoncé corrigé mais sur un ton interrogatif comme pour exprimer son incompréhension, amenant ainsi l'enseignante dans T25 à justifier cette reformulation en rappelant le genre du nom restaurant : « *oui, on dit un restaurant* ».

Dans T26, l'apprenante poursuit son activité descriptive et se heurte à un obstacle grammatical qui se manifeste par une hésitation dans la forme syntaxique adéquate ce qui l'amène à user de plusieurs formes grammaticales. Ce procédé est décrit par H. Peters comme étant : « des errements dans la recherche de grammaticalité ou de précision lexicale, l'apprenant semblant tester ses connaissances en passant d'une forme à une autre. » (Peters H., 2017 : 140). Cette hésitation provoque l'intervention de l'apprenante qui donne d'abord en T26 la forme syntaxique adéquate, justifie sa correction dans T29 en s'appuyant sur la règle grammaticale, puis rappelle dans T31 le temps du verbe conjugué. Nous constatons que cette activité langagière a permis l'ouverture d'une séquence latérale (Cambra Giné 2003) où un travail métalinguistique a été effectué par les apprenantes et l'enseignante et qui traduit leur bifocalisation sur la forme et sur le contenu.

Comme dans le groupe d'apprenants débutants, les hétéro-corrections dans le groupe d'apprenants de niveau intermédiaire, se produisent à d'autres niveaux de langue comme l'illustre l'extrait qui suit :

Extrait 1: apprenants niveau intermédiaire

22- P : d'accord

23- Amel : car nous sommes des musulmans on a ces ces caractères

24- P : cette culture

25- Amel : cette culture

26- Ibtissem : on trouve cette culture chez nous

27- P : oui nous l'avons /../ on s'entraide on

28- Ibtissem : même si euh

29- Kenza : un voisin malade on peut l'aider

30- P : oui

31- Kenza : c'est pas sauf les décès ou le mariage

32- P : oui

33- Kenza : même il est besoin de quelques choses

34- P : on dit il a besoin

35- Kenza : quand il a besoin de de quelque chose ou je sais pas quoi il euh peut trouver l'aide euh de son voisin

Cet extrait s'inscrit dans le cadre d'une activité de discussion autour des rapports de voisinage dans la culture musulmane. Dans cette perspective, en tentant de décrire la valeur du voisin, l'apprenante *Amel*, provoque l'intervention corrective de l'enseignante qui se traduit par une substitution lexicale du mot *caractère* par celui de *culture*, le jugeant plus adéquat au contexte, ce qui amène l'apprenante à répéter l'énoncé corrigé. En T26, une autre apprenante reprend le mot *culture* et l'utilise à bon escient dans un énoncé.

Cette activation d'une connaissance préalablement acquise est une stratégie cognitive à laquelle a eu recours l'apprenante et dont l'objectif est d'acquérir le vocabulaire de la langue cible. En tentant de donner des exemples de solidarité entre voisins en T33, l'apprenante *Kenza*, se heurte à un obstacle grammatical qui provoque l'intervention corrective de l'enseignante dans T34 et que l'apprenante accepte puisqu'elle reprend l'énoncé corrigé et poursuit son activité productive.

Si les extraits analysés jusque là sont des exemples d'hétéro-corrections déclenchées par les enseignantes observées, il n'en demeure pas moins que des exemples de ce procédé déclenché par les apprenants entre eux, ont également été relevés, et ce dans les deux groupes observés :

Extrait 1: apprenants niveau débutant

26- Keltoum : oui les cousins les cousins j'ai huit cousins paternels et dix cousins maternels euh et etet les filles euh j'ai seize cousins maternels

27- Khaoula : les filles cousins > cousines les filles cousines cousines

Extrait 2 :

158- Keltoum : quel document euh pour euh ././ pour demander pour faire ça pour faire ça

159- Khaoula : euh un photo

160- Imene : une

161- Khaoula : UNE photo euh une pièce d'identité et euh remplir cette formulaire

Ces deux extraits illustrent des exemples d'hétéro-corrections de nature grammaticale, déclenchées par les apprenants. Dans le premier extrait, il s'agit d'une activité qui consiste à présenter sa famille (nombre et personnes), l'objectif étant l'acquisition des mots relatifs aux membres de la famille : oncle, tante, cousin, cousines, etc. Dans cet extrait, nous relevons une hétéro-correction déclenchée par une apprenante dans T27 dont la nature est morpho-syntaxique de genre. En effet, après avoir repris l'énoncé de sa camarade sur un ton interrogatif comme pour attirer l'attention de cette dernière sur son écart, l'apprenante effectue une reformulation de l'énoncé erroné qu'elle répète à deux reprises. Le deuxième extrait met également en relief une hétéro-correction morpho-syntaxique déclenchée par une apprenante suite à un écart de genre commis par sa camarade lors d'un jeu de rôle.

Les interventions correctives des apprenants apparaissent aussi aux niveaux lexical et phonétique de la langue comme le montrent les extraits qui suivent :

Extrait 3 :

162- P : qu'est ce qui est écrit > le louvre oui oui alors >khaoula

163- Khaoula : nora elle a elle

164- P : on a dit on n'emploie pas deux sujets parce qu'on parle d'une même personne

165- Amine : nora a

166- Khaoula : nora a une passion

167- P : très bien

168- Khaoula : c'est visiter le lemusu

169- P : le ... le ...

170- Keltoum : musée

171- Khaoula : musée

172- P : musée très bien

173- Khaoula : le louvre

174- P : du louvre

175- Khaoula : du louvre

Dans cet extrait qui s'inscrit dans le cadre d'une activité de compréhension de l'oral, nous relevons deux hétéro-corrections déclenchées par les apprenants après des écarts effectués par leur camarade. La première hétéro-correction est de nature grammaticale et apparaît dans T144. En effet, face à l'écart d'une apprenante, l'enseignante fait un rappel de la règle de grammaire impliquant l'usage d'un seul sujet dans une phrase. Ce qui amène l'apprenant *Amine*, à effectuer une intervention corrective en reformulant l'énoncé de sa camarade. Un peu plus loin dans la séquence, une seconde hétéro-correction est déclenchée par une autre apprenante qui intervient après une mauvaise prononciation du mot *musée* par sa camarade et que l'enseignante met en évidence en effectuant une demande d'achèvement du syntagme en question pour attirer l'attention de l'apprenante sur son écart. La correction phonétique du syntagme est effectuée par une autre apprenante, ce qui lui donne un caractère hétérogène.

Les interventions correctives déclenchées par les apprenants entre eux, sont un procédé que nous avons également relevé dans le groupe de niveau intermédiaire, en voici quelques extraits :

Extrait 1 : apprenants niveau intermédiaire

164- Hayet : la crème chocolat est délice ././ merci

165- Seif : délice> délicieux

166- Hayet : délicieuse c'est un délice donc délicieuse ././ la crème voilà

167- Kenza : on dit le steak [wella](ou) steak ././ le steak >

168- Ibtissem : un steak

169- Kenza : le steak le steak ././ est bien cuit

Dans cet extrait qui s'inscrit dans le cadre d'un jeu de rôles où les apprenants doivent simuler une scène dans un restaurant, l'objectif communicationnel étant de les amener à faire des appréciations sur le repas consommé, nous avons relevé une hétéro-

correction déclenchée par un apprenant suite à l'écart syntaxique effectué par sa camarade de jeu. Son intervention dans T65, s'est d'abord traduite par la reprise du vocable erroné sur un ton interrogatif comme pour attirer l'attention de sa camarade sur son écart, puis par une tentative de correction qui s'avère être erronée. L'intervention de son camarade a attiré l'attention de l'apprenante sur son écart auquel elle apporte d'abord une correction morpho-syntaxique de genre (il s'agit en quelque sorte du correcteur corrigé) puis effectue une auto-correction sur son énoncé initial en y ajoutant le déterminant omis : *un délice* et revient sur la correction qu'elle a apportée à l'énoncé de son camarade et la justifie en lui rappelant le genre féminin du nom qualifié. Un peu plus loin dans la séquence, nous relevons l'intervention d'une troisième apprenante qui sollicite l'aide de ses camarades dans T167 et qui trouve aussitôt, une réponse de la part d'une apprenante dans T168.

Dans les deux extraits qui suivent, nous avons mis en exergue des procédés d'hétéro-corrections déclenchés par les apprenants et dont la nature est lexicale :

Extrait 1:

22-P : donc qu'est ce qu'ils ont fait ils ont ...

23- Kenza : Damien il abandonné le

24- Réda : aménagé à la

25- P : aménagé >

26- Kenza : déménagé

Cet extrait s'inscrit dans le cadre d'une activité de compréhension de l'oral dont le document audio met en scène des personnages qui ont fait le choix de quitter le milieu urbain pour s'installer à la campagne. Suite à une demande d'achèvement d'un syntagme verbal (le verbe déménager) par l'enseignante, l'apprenant répond dans T24, en donnant comme élément de réponse le verbe *aménager* dont la proximité phonétique avec le verbe *déménager* et leur appartenance au même champ lexical provoquent une confusion chez l'apprenant. La reprise de cette réponse erronée par l'enseignante sur un ton interrogatif dans T25, attire l'attention d'une apprenante qui

effectue une hétéro-correction lexicale en donnant le syntagme verbal adéquat à savoir le verbe *déménager*.

Extrait 2:

30-Fatima : et généralement on fait pas de salle bain dans chaque pièce

31-Ibtissem : dans chaque chambre oui

Dans cet extrait comme dans le précédent, la correction est hétéro-déclenchée par une apprenante. Elle est de nature lexicale et sémantique et apparaît suite à un usage inadéquat du mot *pièce* par sa camarade.

Dans la majorité des exemples d'hétéro-correction que nous avons relevés, dans les deux groupes d'apprenants observés, l'enseignante en était à l'origine, soit de manière directe en apportant elle-même les éléments de correction soit de manière indirecte en tentant d'attirer l'attention des apprenants sur leurs écarts. Ces hétéro-corrections portaient le plus souvent sur l'aspect grammatical de la langue, provoquant constamment l'ouverture de séquences latérales où s'effectuait un réel travail métalinguistique entre les apprenants et l'enseignante ou parfois entre les apprenants entre eux. Ces derniers, en adoptant une attitude correctrice, s'octroyaient un rôle d'expert. Nous pouvons considérer que dans une activité langagière, les interventions correctives, traduisent une bifocalisation des participants, à la fois, sur l'aspect formel et l'aspect fonctionnel de la langue. Ce travail individuel et/ou collectif amène les apprenants à puiser dans leurs ressources ce qui est représentatif d'une activité cognitive à laquelle recourent les apprenants à l'intérieur de l'interaction, lui donnant ainsi un caractère acquisitionnel.

La correction qu'elle soit auto ou hétéro-déclenchée, est un procédé de reformulation de l'énoncé initial, qui peut être de nature grammaticale, lexicale ou phonétique. Son objectif est acquisitionnel et permet, selon Garcia-Debanc (2015) de « repérer les traces de l'intégration des savoirs. » (Garcia-Debanc C., 2015 : 5), en d'autres termes d'évaluer les connaissances.

6.1.3. Les procédés d'amplification

Il s'agit des procédés tels que la dénomination, la définition, l'exemplification ou la reformulation paraphrastique, auxquels ont eu recours les apprenants des groupes observés :

- **La dénomination :**

Il s'agit d'un travail métalinguistique qu'effectue l'apprenant. Il intervient le plus souvent après une sollicitation de l'enseignant et consiste à donner l'équivalent d'un syntagme introduit par une expression présentative comme : *c'est*, *ça s'appelle* etc.

Extrait 1 : apprenants débutants

183- P : *c'est* quoi le big ben > *c'est* quoi big ben>

184- Ea :xxx

185- P : oui justement j'aimerais bien qu'elle me le dise

186- Amine : *c'est* un monument madame

187- P : non

188- Bouteina : grande montre

189- P : alors grande montre *c'est* une horloge *c'est* la célèbre horloge euh que tout londres peut voir ./ elle est placée de façon à ce que tous les gens puissent la voir horloge ././ oui >

190- Bouchra : et voir tous les belles vues /

191- P : toutes

192- Bouchra : toutes les belles vues dans euh la ville

Cet extrait illustre une activité de production orale dans laquelle chaque apprenant doit citer le pays qu'il souhaiterait visiter et dire pourquoi. Une apprenante a évoqué son rêve de visiter l'Angleterre et plus précisément Londres pour voir Big Ben, ce qui a amené l'enseignante dans T183, à tester les connaissances du reste du groupe quant à cet édifice. Les tentatives de réponses des apprenants se manifestent sous forme de dénomination. La première est donnée dans T186, elle est introduite par le présentatif : *c'est* ; la seconde réponse apparaît dans T188 où l'apprenante s'est contentée de faire une description : *grande montre*. Cette réponse fut acceptée par l'enseignante

puisqu'elle la reprend et l'enrichie en y ajoutant un terme plus adéquat : *horloge* et poursuit en donnant d'autres informations sur le sujet.

Extrait 2 :

193- P : oui c'est ce qu'on a fait la dernière fois hein dans le dans le le l'endroit où on se rencontre /.../ voilà d'accord très bien on passe donc à la page suivante s'il vous plaît /../ vous regardez euh la vous regardez le document vous me dites ce que c'est d'abord /./ qu'est ce que c'est que ce document que vous voyez >

194- Bouteina : une famille une photo de famille

195- Khaoula : photo familiale

196- P : très bien une photo de famille ou une photo familiale oui > allez bouteina continue

Cet extrait met en relief le procédé de dénomination, qui intervient après la sollicitation de l'enseignante quant à la nature du document qui apparaît dans le fascicule. Cette sollicitation trouve des réponses de la part de deux apprenantes qui procèdent dans leur processus de description, à la dénomination du document. La première, après avoir décrit dans T341 le contenu du document : *une famille*, se reprend et procède à une dénomination du document : *une photo de famille*. La seconde apprenante quant à elle, procède dans T342 à une paraphrase de la réponse de sa camarade dont la fonction est la dénomination du document initial. Les réponses des deux apprenantes sont ratifiées et évaluées positivement par l'enseignante.

Chez les apprenants de niveau intermédiaire, nous avons pu également relever un exemple de ce procédé :

Extrait 1: apprenants niveau intermédiaire

23- P : donc comment on appelle demander le /./ on va demander le menu /./ après

24- A2 : la commande

Dans cet exemple, nous relevons une sollicitation de l'enseignante qui se traduit par une demande d'équivalence du syntagme verbal « *demander le menu* ». Cette demande est introduite par l'expression interrogative : « *comment on appelle ?* », à laquelle l'apprenant répond par ce qui lui paraît être un équivalent : *la commande*.

Même si nous n'avons pu relever plus d'exemples du procédé de dénomination, ce dernier est révélateur d'un travail métalinguistique auquel recourent les apprenants, qui leur permet de puiser dans le paradigme lexical dont ils disposent et de tester ainsi leurs connaissances.

- **La définition :**

Il s'agit pour l'apprenant de donner une explication sémantique à un mot ou à un syntagme. Vu leur niveau de débutants, nous n'avons pu relever qu'un seul exemple du procédé de définition chez les apprenants de ce niveau :

Extrait 1: apprenants niveau débutant

31- P : oui > alors retenez bien le nom pontoise /./ pourquoi cette ville est appelée pontoise > est ce que quelqu'un peut me dire > en regardant le nom de la ville on peut deviner pourquoi

32- Bouteina : un combattant>

33- P : non

34- Khaoula : relation avec le pont >

35- P : oui alors > oui >

36- Amine : parce que c'est une ville euh qui qui l'a un pont

37- P : qui a

38- Amine : qui a un pont euh

39- P : qui a un pont oui > et alors > donc dans pontoise il y a le mot ... / pont pont d'accord > pont

40- Ea : pont /

41- P : et ensuite oise c'est quoi >

42- Amine : euh euh

43- P : c'est le nom de quoi >

44- Amine : madame euh c'est la rentrée de la ville euh

45- P : vous m'avez dit il y a un pont et quoi sous le pont > qu'est ce qu'il y a >

46- Bouteina : des oi des oiseaux

47- P : sous le pont

48- Bouteina : oiseaux

49- P : sous le pont

50- Bouteina : euh rivière

51- P : oui > alors > qui s'appelle oise>

52- Bouteina : euh la rivière

53- P : la rivière

54- Bouteina : madame ils ont mixé madame pont [w](et)oise la rivière [wdérou](et ils ont fait) pontoise

Nous avons présenté cet extrait en dépit de sa longueur car il illustre de manière explicite le processus de la définition co-construite par les apprenants et l'enseignante. En effet, après avoir attiré l'attention des apprenants sur la structure du nom *Pontoise*, l'enseignante a sollicité dans T31 une explication de leur part, ce qui a engendré plusieurs tentatives de définitions. Les apprenants ont d'abord exprimé leur compréhension, en désignant la présence des mots *pont* et *Oise* dans *Pontoise*. Si le mot *pont* n'a pas été un obstacle, le mot *Oise* a, quant à lui, représenté une difficulté pour les apprenants qui ont eu du mal à en donner une explication sémantique. Ce sont les orientations de l'enseignante qui ont permis à une apprenante d'en donner la définition et l'origine de la structure du nom *Pontoise* en ayant recours à un parler bilingue : « *madame ils ont mixé madame pont [w](et)oise la rivière [wdérou](et ils ont fait) pontoise* »

Extrait 1: apprenants niveau intermédiaire

143- Seif : [wejijateramissouheda](c'est quoi ce teramissou ?)

144- Hayet : c'est un dessert

145- Kenza : c'est un gâteau italien

Dans cet extrait, la sollicitation émane d'un apprenant qui se heurte au mot *tiramisu* qu'il ne semble pas connaître et demande à ses camarades une définition qu'il formule dans T143 en arabe algérien. Ses partenaires procèdent donc à tour de rôle à une explication sémantique du mot en question. Une première apprenante donne, en T144, la signification du mot *tiramisu* : « *c'est un dessert* », la seconde enrichit la définition

et donne avec précision son origine : « *gâteau italien* ». Les deux réponses sont introduites par le présentatif : *c'est*

Extrait 2 :

- 135- P : oui voilà ././ donc euh maintenant après les transformations faites donc pour la cuisine c'était une pièce séparée maintenant elle est ...
- 146- Amel : ouverte
- 147- Ep : style américain style américain
- 148- P : voilà ././ hein c'est une cuisine américaine donc euh
- 149- Amel : ouverte
- 150- P : ouverte euh
- 151- Amel : sur le salon
- 152- P : sur le salon voilà pour le couloir >
- 153- Amel : ils ont changé la couleur en jaune et vert
- 154- P : oui
- 155- Amel : des couleurs euh vives

Dans cet extrait, il s'agit de décrire les transformations qu'a effectuées un personnage dans son logement. Ce procédé de description a amené les apprenants à évoquer le style de la cuisine et à en donner la définition dans T139. Plus loin dans la séquence, nous relevons également un procédé métalinguistique auquel recourt l'apprenante dans T145. En effet, après avoir décrit les couleurs d'une pièce à savoir jaune et vert, elle enchaîne en les qualifiant de couleurs vives et ce de sa propre initiative, ce qui traduit une volonté de l'apprenante à mettre à profit ses connaissances préalablement acquises.

Le fait que nous n'ayons pas pu relever davantage d'exemples des procédés de dénomination et de définition revient probablement au profil des apprenants encore débutants et pratiquant peu la langue cible.

- **La reformulation paraphrastique :**

Qu'il s'agisse d'une auto reformulation ou hétéro-reformulation, ce procédé métalinguistique consiste à donner à un énoncé initial, son équivalent sémantique en gardant son contexte d'origine.

Extrait 1 : apprenants niveau débutant

156- P : voilà la légende de la photo ça peut être ça peut avoir un autre sens mais pas ici
une légende c'est une histoire euh qui euh qui ne qui a été raconté seulement

157- Amine : n'est pas réelle

158- P : qui n'est pas réelle très bien amine ././ d'accord > ça peut être ça aussi une
légende c'est une histoire euh qu'on peut raconter à des enfants une légende une
histoire euh qui s'est pas vraiment qui n'est pas vraiment arrivée qui est irréal

159- Bouteina : irréal madame oui

Cet extrait représente une activité dont la consigne consiste à discuter autour de légendes de photos illustrées sur le manuel de l'apprenant. En présentant la consigne, l'enseignante s'arrête sur le mot *légende* et attire l'attention des apprenants sur son caractère polysémique, en donnant une définition dans T366, qui est immédiatement paraphrasée par un apprenant dans T367. Ce dernier procède à une reconstruction plus simplifiée de l'énoncé source. L'enseignante ratifie la réponse et l'évalue positivement avant d'enchaîner par un procédé de définition introduit par le présentatif : *c'est*, puis par un « parallélisme syntaxique » (Gulich et Kotschi, 1986) c'est-à-dire le recours, de manière successive, à plusieurs énoncés synonymes. La répétition d'une apprenante dans T369, d'une des réponses de l'enseignante en y ajoutant une affirmation, peut signifier que ce mot lui est familier ou traduit simplement sa compréhension.

Extrait 2:

418- Amine : c'est un journaliste qui parle euh

419- P : oui que fait il> est ce qu'il parle seul comme ça >

420- Bouteina : questionne les gens

421- Amine : il pose des questions sur euh sur euh sur la ville de pontoise

Cet extrait illustre le processus de reformulation paraphrastique auquel recourt un apprenant. L'énoncé source est une réponse donnée par une apprenante et se traduit par le verbe : *questionner* que l'apprenant reformule en optant pour le syntagme verbal : *poser des questions*.

La reformulation paraphrastique est une stratégie à laquelle ont également procédé les apprenants du niveau intermédiaire comme le montrent les extraits ci-dessous :

Extrait 1 : apprenants niveau intermédiaire

85- P : voilà de fête euh mais par contre donc il n'y a pas ce genre de fête ou ce genre de programme mais plutôt il ya la solidarité entre voisins et vous avez euh parlé de des fêtes des deuils des euh de quelqu'un qui est malade

86- Ep : xxx

87- P : voilà les le

88- lbtissem : des personnes âgées ././ des vieux

Cet extrait met en lumière un travail de « parallélisme syntaxique » auquel procède une apprenante dans T88 et qui se traduit par l'usage successif des synonymes : *personnes âgées, des vieux*. Ce procédé traduit une compréhension et une richesse lexicale dont dispose l'apprenante et qu'elle met à profit à bon escient.

Extrait 2 :

18- P : c'est une cliente d'accord ././ elle est comment cette cliente > vous la trouvez comment >

19- Amel : méchante/

20- Kenza : elle est méchante/

21- P : méchante

22- Amel : elle est euh

23- P : donnez-moi un autre adjectif

24- Kenza : elle plaint euh

25- P : elle se plaint trop >

26- Kenza : trop oui elle se plaint trop

27- P : oui> ././ donc euh /

28- Ibtissem : elle aime critique les gens

Dans cet exemple extrait d'une activité de compréhension de l'oral, l'enseignante demande aux apprenants de décrire le personnage principal qu'ils décrivent en usant de l'adjectif : *méchante* auquel l'enseignante demande de donner les équivalents. En restant dans le contexte, les apprenantes changent de catégorie linguistique et optent pour des formes verbales comme le verbe : *se plaindre* dans T24 et le verbe : *critiquer* dans T28.

Extrait 3 :

32-Kenza : il était confiant sérieux/

33-Amira : sérieux/ ./ il savait ce qu'il qu'est ce qu'est ce qu'il veut et il veut l'obtenir

34-Khaoula : il sait ce qu'il veut

Dans ces tours de paroles extraits d'une activité de compréhension de l'oral, les apprenants devaient décrire le personnage principal, *Simon*, qui se présente à un entretien d'embauche. Dans leur travail de description, les apprenantes ont effectué une reformulation paraphrastique des réponses données par chacune à tour de rôle. En effet, dans T33 l'apprenante a paraphrasé la réponse de sa camarade, donnée préalablement et qui représente l'énoncé source T32 : *il était confiant, sérieux*. La dernière apprenante n'a effectué dans T34 qu'une répétition d'une partie de la réponse donnée par sa camarade.

La reformulation paraphrastique est un procédé qui permet aux apprenants de tester leur paradigme lexical lors d'activités de compréhension ou de production orales. Elle permet la construction du savoir, de manifester leur compréhension, de faire montre de leur connaissance et de maintenir la communication.

- **L'exemplification :**

Il s'agit d'une opération métalinguistique à laquelle peut procéder un apprenant et qui consiste à donner des exemples.

Extrait 1: apprenants niveau débutant

234- P : y a des gens des intellectuels ./ ce n'est pas la même chose intelligent et intellectuel intellectuel

235- Amine : madame >bouteflika n'est pas euh n'a pas le bac il a pas de bac madame

236- P : oui mais il est cultivé

237- Amine : très intelligent madame ./ [bessaħ]bac ma řandou]](mais il n'a pas de bac)

Dans cet extrait, l'enseignante tente d'établir la distinction entre les adjectifs *intelligent* et *intellectuel*, ce qui amène un apprenant, de sa propre initiative, à appuyer cette distinction en procédant à une exemplification qui se traduit par la référence au Président de République Algérienne. En effet, dans T235 l'apprenant se réfère au feu Président Algérien qui, selon lui, est l'exemple d'un individu qui peut être intelligent sans être intellectuel.

Extrait 2 :

245- Bouteina : pardon hein [ljoum rani xxx](aujourd'hui je suis) (rire) madame euh les intellectuels au monde les meilleurs intellectuels soit einstein madame euh marks madame ils n'ont pas continué madame

246- P : ce sont des gens qui n'ont pas fait d'études supérieures

Dans cet extrait qui présente la suite de l'extrait précédent, nous relevons une seconde opération d'exemplification à laquelle procède une apprenante dans T245 et dont la fonction est dans la continuité de l'exemple précédent c'est-à-dire la distinction entre les adjectifs *intelligent* et *intellectuel*. De la même manière que son camarade, l'apprenante donne pour exemples des personnalités de domaines divers à savoir Einstein pour les sciences et Marx pour la philosophie. Le fait que les apprenants s'appuient, dans leur argumentation, sur des références issues de différents domaines, traduit un travail cognitif auquel ils ont recours. De plus, ces références témoignent d'une ouverture à des cultures autres que la culture algérienne dans l'exercice d'exemplification.

Extrait 3 :

319- P : bein justement comment tu vas éviter ça ./ c'est ce qu'on te demande comment éviter ces problèmes là pour qu'il n'y ait pas ./ de disputes > comment est ce qu'on peut éviter ça >

320- Bouteina : madame y a un proverbe qui dit entre parler et écouter on perd beaucoup de choses

321- P : oui >

322- Bouteina : cela ça ça veut dire madame le manque madame c'est savoir écouter euh quatre vingt quinze pour cent pour moi si tu tu vas tu vas parler avec ton partenaire il faut l'écouter lui aussi il faut lui il il

323- P : oui il faut qu'il ait une écoute réciproque

Dans cet extrait d'une discussion autour des origines des disputes entre les couples, une apprenante s'appuie dans T320 sur un proverbe comme exemple pour appuyer son idée selon laquelle l'écoute est très importante au sein d'un couple. Elle poursuit son raisonnement dans T322, en s'appuyant cette fois-ci sur une statistique. Le fait que l'apprenante s'est appuyée sur des données mathématiques (une statistique) témoigne de sa volonté de convaincre son auditoire sur la crédibilité de ses propos.

Extrait 4 :

445- Amine : il y a des gens qui habitent euh à je crois que c'est une euh /

446- P : déserte /

447- Amine : que c'est une grande ville ancienne comme Tidis chez nous

Cet extrait met en lumière une autre fonction de l'exemplification. En effet, dans sa tentative de description de la ville de *Pontoise*, qu'il qualifie de grande ville ancienne un apprenant se heurte à une panne lexicale due à un répertoire lexical insuffisant, ce qui l'amène à donner un exemple puisqu'il se réfère au patrimoine culturel et historique algérien : *Tiddis*. Face à un obstacle d'ordre lexical, le recours à un exemple traduit la volonté de l'apprenant pour poursuivre l'interaction en dépit de ses insuffisances lexicales.

Extrait 1 : apprenants niveau intermédiaire

- 38- P : voilà ././ pour qu'il s'améliore ././ d'accord maintenant réécoutez l'enregistrement et réalisez et relisez pardon oulala et relisez la fiche ././ identifiez les conseils similaires ././ donc ././ on réécoute ensuite on va ././ relire la fiche ././ celle-là < cette fiche là et euh ././ donc et on va chercher des similitudes ././ voilà /...../ (en s'adressant à Kenza) tu comprends ce que parce qu'il a joué la scène
- 39- Kenza : ah d'accord /.../ comme si on est à un casting
- 40- P : voilà il a joué la scène comme si que c'était un entretien réel
- 41- Amira : il sémule
- 42- P : voilà
- 43- Khaoula : simule

Dans cet extrait d'une activité de compréhension de l'oral qui met en scène un personnage participant à un entretien d'embauche dans un atelier de formation de *Pôle emploi*, l'enseignante tente de vérifier la compréhension d'une des apprenantes du groupe qui lui donne en T39, comme indice de sa compréhension, l'exemple du casting qu'elle compare à un entretien. Cette comparaison est reprise par l'enseignante qui insiste sur l'aspect fictif de « ce semblant » d'entretien, ce qui amène une autre apprenante dans T41 à intervenir dans le sens de l'enseignante en procédant à une reformulation paraphrastique de son énoncé. Sa prononciation erronée du verbe *simuler* amène une des apprenantes, en T43, à effectuer une hétéro-correction phonétique. Le procédé d'exemplification est ici de nature comparative introduit par la conjonction : *comme* et a la fonction d'indice de compréhension de l'apprenant.

Extrait 2 :

- 6- Réda : sauf euh quelques choses quelques chambres/
- 7- P : quelques chambres comme ... /
- 8- Réda : comme euh la chambre d'amis
- 9- Amel : la chambre d'amis

Dans cet extrait, le procédé d'exemplification n'est pas une initiative de l'apprenant, mais le résultat d'une sollicitation de l'enseignante à justifier sa réponse. En effet,

jugeant sa réponse insuffisante, l'enseignante sollicite, à travers une demande d'achèvement intractif, un exemple de l'apprenant qui prend ici la fonction d'élément d'argumentation.

Les procédés métalinguistiques que nous avons analysés plus haut sont, pour la plupart, auto-déclenchés et traduisent la volonté des apprenants à mettre en pratique la langue française, à manifester leurs connaissances métalinguistiques mais également leurs connaissances culturelles intraculturelles et interculturelles à travers leurs références à des personnalités (Bouteflika, Einstein, Marx), à des lieux (Tiddis, Big Ben), à des spécialités culinaires (le tiramisù) ou à des concepts (cuisine américaine) issus de cultures diverses.

6.1.4. Les créations de mots par analogie

Ce procédé a été relevé chez les apprenants du niveau débutant comme l'illustrent les extraits ci-dessous :

Extrait 1: apprenants niveau débutant

316- Khaoula : éviter tout ce qui est créer un problème

317- Amine : tu peux pas faire ça

318- Khaoula : [nivitiwħ](on l'évite)

Extrait 2:

136- Keltoum : parce qu'elle est mariée la famille [tɛʃħaʔdoubli](sa famille double) /

137- P : sa famille /

138- Keltoum : sa famille ça [doubli](elle double)

Exemple 3:

168- Khaoula : [nposi](je pose) des questions [tɛni](aussi)>

Dans ces tours de parole tirés de différents extraits, il s'agit d'alternance codique de nature formelle dans le sens où les mots utilisés par les apprenants : [nivitiwħ][tdoubli] [nposi] ont des racines françaises qui renvoient respectivement aux verbes : *éviter*, *doubler* et *poser* et des préfixes ou des suffixes de l'arabe algérien, ce qui attribue à ces mots une forme syntaxique particulière. Ce procédé intervient lorsqu'un apprenant rencontre une panne lexicale et révèle de la part de son auteur une volonté de résoudre

un problème de communication et de maintenir ainsi l'interaction en cours. La création de mot par analogie est une sorte de parler bilingue où le contenu l'emporte sur la forme. Sa fonction dans les exemples analysés plus haut est de maintenir la communication, d'assurer l'intercompréhension ou simplement d'économiser le temps.

6.2. Les stratégies méta-cognitives

Les observations effectuées auprès des deux groupes d'apprenants ainsi que les réponses à certaines questions du questionnaire que nous leur avons soumis, nous ont permis de dégager les méta-stratégies dominantes auxquelles ils ont tendance à recourir :

6.2.1. Prêter attention à la cognition

Cette méta-stratégie a été relevée chez les apprenants des deux groupes observés. En effet, lors de nos observations, nous avons constaté que les apprenants des deux groupes confondus, étaient très attentifs en classe, quelle que soit l'activité. Cette attention est une méta-stratégie qu'utilise les apprenants, elle contribue selon certains, à faciliter le processus de compréhension. En effet, à la question 10 du questionnaire : **Pour comprendre une personne qui parle en français...**, la majorité des apprenants ont choisi la réponse A : **vous vous concentrez et vous écoutez attentivement.**

L'attention des apprenants en classe, est le résultat d'une motivation et d'une volonté à apprendre la langue, comme nous le montrent leurs réponses à la question 5 du questionnaire : **pourquoi vous vous êtes inscrit en cours de français ? :**

- *Pour apprendre à parler français*
- *Pour parler la langue française et pour la comprendre ainsi que pour faciliter la communication avec mes collègues*
- *Pour améliorer mon niveau de français*
- *Pour améliorer mon niveau de la langue*
- *Pour parler la langue*
- *Afin de perfectionner ma prononciation et enrichir mon vocabulaire*
- *Pour améliorer mon niveau. Pour une meilleure utilisation*
- *Pour apprendre, améliorer mon niveau. Pour être apte à communiquer couramment.*

6.2.2. Utiliser des ressources pour la cognition

Notre observation de classe nous a permis de remarquer que nombreux sont les apprenants qui utilisent des dictionnaires classiques ou en version numérique (téléchargés sur leurs téléphones mobiles), qu'ils n'hésitent pas à consulter lorsqu'ils rencontrent des difficultés d'ordre lexical. Si certains apprenants s'appuient sur les dictionnaires français-français, d'autres préfèrent les dictionnaires de traduction français-arabe (scolaire) / arabe (scolaire) –français. En effet, pour les apprenants, connaître l'équivalent d'un mot en arabe leur facilite le processus de mémorisation comme le montre leur réponse à la question 8 du questionnaire : **pour mémoriser des mots français...** à laquelle des apprenants ont choisi la réponse : **vous cherchez leur équivalent en arabe ou dans une autre langue.** Cette stratégie est apparue également lorsque l'enseignante du niveau débutant a demandé des exemples de fêtes relatives à la culture algérienne et qu'un apprenant a demandé la signification du mot : *circuncision* que ses camarades lui ont traduit en arabe algérien et qu'il a répété dans cette langue comme indice d'acquisition :

Extrait :

461- P : la circoncision (l'écrit au tableau)

462- Achraf : [weʃ maʃneʃha hédi] madame >(ça veut dire quoi ?)

463- Keltoum : [el thara](la circoncision)

464- P : [thara] circoncision /../ c'est un évènement chez nous

465- Achraf : [wʃijja] madame >(quoi ?)

466- P : circoncision

467- Achraf : [thara>](la circoncision ?)

6.3. Les stratégies collaboratives métacognitives

Il s'agit de la stratégie métacognitive dominante et que les apprenants mettent en œuvre dans leur co-construction du sens. En effet, le recours à une personne plus experte qu'il s'agisse de l'enseignant ou d'un camarade, est le procédé métacognitif le

plus courant chez les apprenants des deux groupes observés. Leurs choix de réponses à la question 10 du questionnaire, viennent appuyer cette affirmation.

La stratégie de collaboration qui domine dans notre corpus est : la demande d'aide, qui peut être verticale lorsque l'apprenant sollicite l'enseignant ; elle est, cependant horizontale lorsque la demande d'aide est destinée à un camarade. Nous avons également fait le choix d'analyser les achèvements interactifs, les considérant comme étant une forme d'aide ou de demande d'aide.

6.3.1. La demande d'aide verticale

Procédé auquel les apprenants recourent fréquemment et qui se traduit par des demandes d'aide destinées à l'enseignant. Ces demandes peuvent se traduire par des questions portant soit sur la forme le discours métadescriptif à savoir sur les formes phonétique, syntaxique ou lexicale ; soit sur le discours métalinguistique à savoir le contenu sémantique ou communicationnel d'un message.

- **Demander une aide de manière implicite :**

Extrait 1: apprenants niveau débutant

63- P : en bas à gauche oui > c'est écrit ... ville de pontoise et ce qui est dessiné à gauche on appelle ça le blason ça s'appelle un blason c'est le blason de la ville (écrit le mot blason au tableau) un blason

64- Amine : qu'est ce que ça veut dire un blason madame >

65- P : ça représente oui c'est un dessin qui représente la la ville ././

Dans cet extrait d'une activité de compréhension orale qui consiste à présenter la ville de *Pontoise*, l'enseignante attire l'attention du groupe sur le blason de la ville illustré dans le manuel, ce qui a provoqué l'intervention d'un apprenant qui s'est traduite par une question portant sur le sens du mot : *blason*, quel'enseignante définit dans T65 en déclarant qu'il s'agit d'un dessin qui représente la ville.

Si dans l'exemple précédent la sollicitation apparaît de manière explicite, dans l'exemple qui suit, nous constatons qu'elle peut être plus implicite :

Extrait 2:

72- Amine : madame enrichir euh la richesse normalement

73- P : oui dans enrichir euh la racine du mot c'est riche c'est euh richesse si tu veux ././
avoir plus de de détails de euh plus de connaissances c'est ça enrichir

Dans cet exemple, l'apprenant demande dans T72 à l'enseignante de confirmer sa compréhension du verbe : *enrichir* qu'il associe à une autre catégorie grammaticale du mot, à savoir le nom : *richesse* qui semble lui être plus familier. Cette sollicitation n'apparaît pas comme une question en prenant une intonation montante à la fin mais plutôt comme une remarque dont l'objectif est la vérification de la compréhension. Cet extrait met en lumière une stratégie collaborative entre l'apprenant et l'enseignante. Il est également la preuve qu'un travail cognitif est effectué par l'apprenant qui procède à une association de mot selon un référent phonétique.

Dans l'exemple qui suit, la demande d'aide est implicite et porte cette fois sur l'aspect syntaxique de l'énoncé :

Extrait 1: apprenants niveau intermédiaire

23- P : au nouveau restaurant

24- Amira : au nouveau >

25- P : oui ././ on dit un restaurant

26- Amira : au nouveau restaurant qu'elle a tellement voulu voulu l'essayer j'ai trouve le décor par/

Dans cet extrait, l'apprenante manifeste dans T24, une incompréhension de la forme syntaxique qu'elle exprime à travers une répétition du syntagme verbal : *au restaurant*, sur un ton interrogatif. Cette demande d'explication implicite est saisie par l'enseignante qui confirme la forme syntaxique de son énoncé en rappelant le genre du nom : *restaurant*. L'apprenante, en signe de ratification et de compréhension, procède à sa répétition et poursuit son récit.

Extrait 2:

117- P : pour Damien non

118- Ibtissem : pour les deux

119- Hocine : pour les deux >

120- P : oui c'est pour les deux pour les deux /./ pour Florence et Damien euh oui
autre chose pour Florence >

Cet exemple met également en lumière un procédé de sollicitation qui apparaît de manière implicite. En effet, après une réponse donnée par sa camarade, l'apprenant la reprend dans T119 sur un ton interrogatif comme pour témoigner sa réserve face à la réponse de sa camarade que l'enseignante viendra confirmer dans T120 en répétant deux fois la réponse de l'apprenante afin de convaincre l'apprenant sceptique.

- **Demander l'explication du contenu communicationnel:**

Il s'agit des demandes d'explication relatives aux consignes des tâches ou activités de communication.

Extrait 1: apprenants niveau débutant

50- P : alors je vais relire échangez en petits groupes dites dans quel pays vous rêvez de vivre pendant quelques mois /./ vous pouvez sois me dire euh euh vous rêvez euh vous pouvez me parler du pays pour lequel vous rêvez de vivre ou bien carrément euh euh que vous voulez visiter par exemple hein c'est comme vous voulez /.../ donc vous allez travailler chaque euh groupe hein d'accord > vous travaillez vous me dites quel est le pays que vous rêvez visiter ou bien que vous rêvez euh vivre ou bien visiter c'est comme vous voulez /./ soit vous rêvez de de vivre ou bien vous rêvez de visiter tout simplement /./ vous travaillez ensemble à deux

51- Amine : dans une euh phrase ou on dit le pays et c'est bon >

52- P : non vous me dites pourquoi tout simplement

53- Amine : tout simplement oui

Dans cet extrait, et après que l'enseignante ait expliqué la consigne de l'activité, l'apprenant intervient en demandant davantage d'explication concernant la consigne. à savoir : faut-il faire une production orale (qui impliquerait le recours à des procédés d'amplification) ou se contenter de donner le nom du pays à visiter (qui traduirait un procédé de réduction de la langue). Nous ne pouvons connaître l'intention et la volonté de l'apprenant à amplifier ou réduire l'usage de la langue. Cependant, son intervention

traduit la volonté de comprendre le contenu communicationnel de la consigne nécessaire pour la réalisation de la tâche en question.

Extrait 2 :

21- P : dispute ./ alors > ./ dispute entre un euh entre un couple par exemple c'est un conflit c'est euh lorsque deux personnes euh ne s'entendent pas ne s'entendent pas sur la même chose par exemple ./ d'accord > donc euh il s'agit ici du couple mari et femme euh et vous savez très bien que dans chaque euh couple il y a souvent euh il y a parfois des problèmes des et ces problèmes entraînent ... entraînent ... des disputes il y a différents problèmes justement on va on vous demande ./ quels sont les différents thèmes les thèmes euh qui sont à l'origine les thèmes qui sont à l'origine des disputes ./ cela veut dire pourquoi ./ un couple se dispute il > ./ d'accord > on vous dit ./ donc nous avons dit le mot clé ici c'est dispute une dispute d'accord > on vous dit les psychologues identifient des thèmes très spécifiques à l'origine des disputes dans les couples par exemple l'éducation des enfants ça veut dire quoi > ça veut dire quoi > expliquez moi ça/ expliquez moi

22- Amine : quoi madame >/

23- P : des thèmes très spécifiques à l'origine des disputes dans les couples des thèmes spécifiques c'est-à-dire que euh ce sont des thèmes qu'on retrouve qu'on retrouve chez les couples exemple exemple l'éducation des enfants ./ expliquez moi ./ ça veut dire quoi tout ça >

24- Imene : madame j'ai pas compris/

25- Khaoula : on a pas compris /

26- Ahlem : moi aussi je comprends pas

Dans cet extrait, et après que l'enseignante ait procédé à l'explication de la consigne, plusieurs apprenants ont manifesté leur incompréhension de l'objectif communicationnel de l'activité en question. Leur incompréhension s'est traduite par le recours à l'interrogation dans T22 : « *quoi madame ?* » ou par la formule classique : « *j'ai pas compris* » dans T24, 25, 26.

Cette fonction a été également relevée dans le groupe d'apprenants intermédiaire :

Extrait 1: apprenants niveau intermédiaire

95- P : en plein montagne ./ pour Damien ./ je répète je vais répéter l'extrait je vais le répéter mais en parallèle vous allez travailler l'activité 11 donc parce qu'on va réécouter donc repérez les informations nécessaires pour l'activité 10 et euh nous allons sélectionner dans la liste les raisons pour lesquelles Florence et Damien ont quitté la ville d'accord > donc vous allez les cocher ./ je répète

(L'enseignante fait réécouter aux apprenants l'interview) /...../ alors allez-y

96- Kenza : les questions du journaliste >

97- P : oui les questions du journaliste

Dans cet extrait d'une activité de compréhension de l'oral, et après avoir pris connaissance du modèle dialogique présenté dans le document audio, les apprenants devaient retrouver dans la liste d'informations transcrites sur le manuel, les informations données par les personnages. Dans T96, nous relevons une question de l'apprenante sur l'objectif communicationnel de l'activité à savoir retrouver les questions posées par le journaliste dans le dialogue.

Extrait 2 :

15- P : et comment a été l'installation dans ce logement >

16- Amel : les difficultés >

17- P : non comment comment tu t'es installée ./ c'est-à-dire euh ./ est ce que bon est ce qu'il ya eu des changements des /

Dans cet extrait, l'enseignante demande à une apprenante, à travers une question, de parler de son installation dans son nouveau logement. Ayant un doute sur le contenu sémantique de la question, l'apprenante tente de vérifier sa compréhension en reformulant l'énoncé sur un ton interrogatif afin de solliciter une explication de la part de l'enseignante qui après avoir infirmé la version de l'apprenante, procède à l'explication de sa question.

Extrait 3:

174- P : dorment ./ ya des personnes qui dorment à tour de rôle ./ malheureusement

175- Ibtissem : malheureusement

176- Kenza : j'ai pas compris

177- Amel : j'ai pas compris moi aussi

Dans cet extrait, l'enseignante tente d'exprimer la situation de précarité dans laquelle vivent certaines familles algériennes, en donnant un exemple face auquel deux apprenantes expriment leur incompréhension dans T176 et T177, à travers l'expression classique : « *j'ai pas compris* ». L'obstacle auquel sont confrontées les apprenantes n'est pas de nature sémantique mais communicationnel c'est-à-dire le message véhiculé par cet exemple (le degré de pauvreté). Cet extrait met donc en lumière un procédé de sollicitation à l'explication du contenu communicationnel.

Comme nous allons le voir dans ce qui suit, la demande d'aide peut avoir une autre fonction, celle de valider une réponse :

Extrait 1 : apprenants niveau intermédiaire

12- P : avant l'entrée d'abord qu'est c'qu'on va faire>

13- E3 : le service>

14- P : au début

15- E3 : le service

16- P : au début ./ quand euh

17- E1 : l'accueil>

Dans cet extrait, la demande d'aide prend une forme et une fonction différentes. En effet, dans cette activité d'expression orale, l'enseignante tente de faire deviner aux apprenants les étapes pour passer une commande dans un restaurant. N'étant pas sûrs de leurs réponses, les apprenants dans T13 et T17 et de manière implicite, sollicitent la validation de leurs réponses. Leur demande prend une intonation montante lui donnant ainsi une fonction interrogative.

Les extraits qui suivent mettent en lumière une forme particulière de la demande d'aide à savoir le recours à la L1 pour formuler la demande, cette initiative peut être interprétée soit par les lacunes linguistiques des apprenants, soit par un souci d'économie de temps :

Extrait 1: apprenants niveau débutant

332- Ahlem : j'ai di /./ j'ai di

333- P : dix

334- Ahlem : dix [hedou](ces) (rire) dix [nentaq](je prononce) dix [wella](ou) di
[tol](directement)

335- P : euh ça ça

336- Ahlem : j'ai dix (prononce di) cousins

337- P : oui j'ai dit dix on ne prononce pas le x qui est à la fin lorsqu'il est suivi d'un mot
/./ quand je dis par exemple le nombre dix point mais s'il est suivi d'un autre mot je
dis dix dix filles dix garçons / dix villes di voitures (prononce di)

338- Khaoula : dix novembre /

339- P : le dix novembre voilà

Dans cet extrait d'une activité orale qui consiste à présenter les membres de sa grande famille, l'apprenante demande dans T334, s'il est nécessaire ou non de prononcer une consonne en position finale. Pour formuler sa question à l'enseignante, et vu ses difficultés à s'exprimer en français, l'apprenante recourt à la L1. L'enseignante lui fournit des éléments d'explication en rappelant la règle grammaticale et en donnant plusieurs exemples. Nous constatons ici, que l'intervention de l'apprenante a permis l'ouverture d'une séquence latérale (Cambra Giné 2003) caractérisée par une bifocalisation (Bange 1996) qui a donné à l'interaction une tournure formelle. En plus de l'explication de l'enseignante, cette demande d'aide a provoqué l'intervention d'une autre apprenante qui donne à sa camarade, dans T338, un exemple pour appuyer l'explication de l'enseignante et aider ainsi sa camarade dans sa compréhension.

Extrait 2 :

314- P : nous avons nous avons dit la vue /./ensuite l'ouïe

315- Achraf : [wfijsa](c'est quoi) l'ouïe madame >

316- Imene : [ħasseɣ el semɕ](le sens de l'ouïe)

317- Bouteina : [semɕ](l'ouïe)

318- P : l'ouïe c'est lorsqu'on entend / ce que j'entends

319- Achraf : [semɕ](l'ouïe)/

Dans cet extrait, l'enseignante effectue une révision des cinq sens étudiés préalablement. N'ayant pas assisté à la leçon en question, l'apprenant sollicite de l'enseignante une explication du mot *ouïe*. Ses difficultés à s'exprimer en français sont claires, elles l'amènent à formuler sa question en L1. Cette demande trouve réponses, dans un premier temps, de la part de deux apprenantes, dans T316 et T317, qui prennent le rôle d'expertes et tentent d'aider et d'orienter leur camarade en difficulté, en lui donnant l'équivalent du mot : *ouïe* et de l'expression « *sens de l'ouïe* », en arabe classique. L'enseignante intervient ensuite pour expliquer le vocable en question, en ayant recours, quant à elle, au français. La répétition du mot en L1 par l'apprenant dans T319 à voix basse, est l'indice qu'un processus de mémorisation et d'acquisition a eu lieu.

Extrait 3 :

564- Achraf : [weʃmeʃneʃha](que veut dire) faire part >

565-P : ce sont les invitations nous avons dit /.../ alors quel est le faire part que vous préférez et vous me dites pourquoi>

Dans cet extrait, l'apprenant sollicite l'explication du mot *faire-part*, en ayant recouru exclusivement à l'arabe algérien dans la formulation de sa demande, sans doute pour avoir des éléments d'explication dans la même langue ce qui n'a pas été le cas, puisque l'enseignante recourt à une définition du mot en question en usant du français. Même si le recours à la langue maternelle pour solliciter une explication, traduit une difficulté à s'exprimer en langue étrangère, il est néanmoins synonyme d'un travail cognitif dans la mesure où l'apprenant cherche un équivalent en L1, qui lui faciliterait le processus de compréhension et ainsi le processus d'acquisition.

Extrait 4 :

84- Keltoum : euh j'ai fait une euh [kifeʃngouloudawra>](comment dit-on formation)

85- P : un stage> une formation>

86- Keltoum : formation de photographie

Dans cet extrait d'une activité de production orale qui consiste à partager avec l'ensemble du groupe l'expérience d'un stage professionnel, une apprenante se

retrouve face à un obstacle lexical. Ne connaissant pas le mot *formation*, l'apprenante utilise dans T84, son équivalent en arabe scolaire, qu'elle demande de traduire en langue française. Après la traduction par l'enseignante, l'apprenante poursuit dans T86, son énoncé initial en utilisant le mot *formation*, ce qui présente un indice d'acquisition.

6.3.2. Les achèvements interactifs

Il s'agit des demandes d'achèvement auxquels recourent les apprenants en situation d'interaction.

Bien que les demandes d'achèvement émanant des enseignantes aient été dominantes, nous avons toutefois pu relever un exemple d'une demande d'achèvement à laquelle a eu recours une apprenante du niveau intermédiaire en direction de l'enseignante, comme le montre l'extrait suivant :

Extrait : apprenants niveau intermédiaire

34- Amira : l'essayer ./ je trouve le décor parfait ./ des tables bien installées où tu peux parler à l'aise sans que les autres entendent ta discussion ./ et l'accueil est très chaleureux ./ le service est efficace et pour la nourriture nourriture je trouve l'entrée et le dessert é es... es...

35- P : exquis

36- Amira : exquis exquise

Dans cet extrait d'une activité de production orale où les apprenants devaient émettre des appréciations sur les prestations d'un restaurant de leur choix, l'apprenante *Amira* se prête au jeu et rencontre un obstacle d'ordre phonétique. En effet, hésitant sur la prononciation du mot : *exquis*, elle procède à une demande d'achèvement de la dernière syllabe du vocable qu'elle obtient de la part de l'enseignante en T35. En plus de cette stratégie de collaboration verticale, nous relevons l'indice qu'une opération cognitive a été effectuée par l'apprenante et qui se traduit par le réinvestissement d'une connaissance préalablement acquise et qui résulte dans l'emploi du mot *exquis* que les apprenants ont rencontré antérieurement dans un modèle dialogique proposé par la méthode *Alter Ego+*.

6.3.3. La demande d'aide horizontale

Il s'agit de la coopération entre pairs, elle peut être implicite ou explicite comme l'illustrent les exemples suivants :

Extrait 1 : apprenants niveau débutant

331- Achraf à Imene : [wʃijja hédi]>(c'est quoi ça ?)

332- Imene : vue v u e

333- Achraf : [weʃ maʃneʃa]>(ça veut dire quoi ?)

334- Imene : [el nadar](la vue)

Dans cet extrait et après que l'enseignante ait défini les cinq sens, un apprenant désigne à sa camarade le mot *vue* en lui demandant ce que c'est. Pensant qu'il s'agit d'une difficulté d'ordre orthographique, l'apprenante lit le mot et l'épèle à son camarade dans T332. L'apprenant relance en T333 sa demande et précise en L1 qu'il cherche la définition du mot. En guise d'explication, l'apprenante lui donne l'équivalent du mot *vue* en arabe classique. Nous constatons ici qu'il s'agit d'une demande d'aide explicite qui se traduit par une volonté d'explication d'un mot.

Cette demande d'aide trouve une réponse de la part d'une apprenante, ce qui traduit une coopération et une collaboration entre pairs pour assurer l'intercompréhension. Le recours à la L1 a, dans cet exemple, la fonction de mettre en relief une activité métalangagière, qui consiste à donner l'équivalent de la LE en L1. Elle est également relationnelle affective dans la mesure où l'aide fournie traduit une relation collaborative positive qui contribue à l'accomplissement d'une tâche. Le recours à la langue maternelle pour formuler la demande d'aide traduit des difficultés d'ordre lexical et une volonté de recevoir une aide dans cette même langue afin d'assurer la compréhension et, par là même occasion, la mémorisation du syntagme en question.

Extrait 2 :

282- Walid : euh j'ai euh trois [kifeʃ jgoulou ʔal>](comment ils disent oncle ?)

283- Imene : oncle

284- Bouteina : oncle

Dans son exercice, l'apprenant se trouve confronté à un obstacle lexical l'empêchant ainsi de poursuivre sa tâche. Afin de surmonter cette difficulté, il choisit de demander l'aide de ses camarades, qui consiste à lui donner l'équivalent en français du mot recherché. Il formule sa demande en recourant à la L1 et obtient une réponse de la part de deux de ses camarades dans T283 et T284, qui effectuent une traduction du mot recherché à savoir : *oncle*.

En dépit des difficultés de l'apprenant à s'exprimer en français et qui l'auraient amené à un abandon, l'apprenant manifeste, au contraire, la volonté de réaliser sa tâche communicationnelle, qui se traduit par la demande d'aide à ses camarades.

Extrait 3 :

285- Amine : l'homme est bien euh est bien dans dans dans dans l'éducation dans leur euh [kifefngoulou]>(comment dit-on ?) madame euh leurs leurs exercices d'école / euh il occupe euh il il fait ça et la femme euh elle est bien dans la la cuisine et le dans /

286- Khaoula : le travail/

287- P : le travail oui

Dans cet extrait comme dans le précédent, la demande d'aide est explicite et est due à une difficulté d'ordre lexical à laquelle se trouve confronté un apprenant. En effet, nous constatons qu'après une tentative de production orale, qui porte sur la distribution des tâches entre l'homme et la femme, l'apprenant bascule vers la L1 pour formuler sa demande d'aide. Cependant, le recours à la L1 ne concerne que la demande d'aide car l'apprenant enchaine sa production en puisant dans toutes ses ressources pour réaliser sa tâche. Sa demande d'aide trouve une réponse de la part d'une de ses camarades qui lui souffle le mot qui lui avait échappé.

Nous avons également pu relever deux exemples de demandes d'aide explicite, dans le groupe d'apprenants de niveau intermédiaire :

Extrait 1 : apprenants niveau intermédiaire

142- Kenza : je veux gouter le teramisu le teramisu

143- Seif : [wejjija teramisu heda>]

144- Hayet : c'est un dessert

145- Kenza : c'est un gâteau italien

Cet extrait d'un jeu de rôles, met en relief un exemple de demande d'aide dans T143, qui se traduit par une demande d'explication du mot : *tiramisu*, étranger à l'apprenant. Cela amène ses camarades à lui donner une définition dans T144, ainsi que son origine dans T145. Cette demande d'aide a contribué à l'ouverture d'une séquence latérale qui a donné à l'activité une tournure formelle. En effet, dans cette dynamique interactionnelle, nous remarquons une bifocalisation des apprenants sur l'aspect communicationnel (le jeu de rôles) et sur l'aspect formel (définition d'un syntagme inconnu) de la langue. Cet extrait met en lumière la mise en œuvre de stratégies cognitives tels les procédés métalinguistiques (la définition) et de stratégies collaboratives telles que la demande d'aide et la réponse à cette dernière. L'usage de l'arabe algérien traduit un appel à l'aide et une incompréhension de l'apprenant face au syntagme : *tiramisu* auquel il demande un équivalent ou une explication.

Extrait 2 :

60- Amel : les voisins euh

61- P : la pauvre (rire)

62- Ea : (rire)

63- Ibtissem : elle trouve pas le mot

Cet extrait met en lumière une forme particulière de la demande d'aide. Devant la difficulté à s'exprimer de sa camarade, une apprenante demande en T63, de manière implicite à l'enseignante ou à ses pairs, de venir en aide à sa camarade. Cette demande d'aide indirecte et implicite, traduit un rapport de collaboration et de coopération entre les apprenants.

Dans certaines situations, l'aide est donnée de manière spontanée sans qu'il n'y ait de demande explicite d'un apprenant en difficulté :

- **L'aide spontanée :**

Il s'agit d'une aide qu'un apprenant apporte à un camarade en difficulté de manière spontanée, c'est-à-dire sans que ce dernier ne l'ait demandée.

Extrait 1 : apprenants niveau intermédiaire

26- A3 : on va choisir euh

27- A2 : les plats

Cet extrait est l'exemple d'une aide spontanée d'un apprenant face à son camarade en difficulté. L'hésitation apparente de ce dernier et sa difficulté à achever son énoncé a amené l'apprenant à intervenir et à lui venir en aide. Cette aide s'est traduite par l'achèvement de son énoncé.

Extrait 2 :

55- Amel : quelqu'un qui habite euh

56- Ibtissem : en face d'elle

57- Amel : en face euh de moi ou bien la famille ././ c'est pas n'importe qui de passagers [wella] des amis ça dépend le le

Dans cet extrait de récit de vie auquel s'est prêtée une apprenante et dont la thématique concerne les rapports de voisinage, nous avons relevé l'intervention d'une camarade dans T56, pour apporter son aide à l'apprenante en difficulté. En effet, constatant sa difficulté à poursuivre son récit à cause d'une panne lexicale, l'apprenante, de manière spontanée, fournit l'information recherchée par sa camarade en difficulté et, ce en utilisant la troisième personne. Cette aide est acceptée puisque l'apprenante en question la reprend en utilisant, la première personne.

Parfois, et contrairement à cet exemple, l'aide apportée à un apprenant en difficulté n'est pas toujours acceptée comme le montre l'extrait suivant :

Extrait 3 :

35- Khaoula : pour avoir des euh des conseils euh utiles pour qu'il euh pour qu'il /

36- Kenza : obtenir/

37- Khaoula : qu'il ait euh l'emploi

Dans sa tentative de réponse, l'apprenante se heurte à un obstacle de nature grammaticale qui l'empêche de poursuivre son énoncé. En effet, l'usage du subjonctif engendre une difficulté dans la forme morphosyntaxique du verbe et cette hésitation se traduit par la répétition à deux reprises du syntagme : *pour qu'il*, suivi de

l'interjection : « *euuh* ». Devant la difficulté de sa camarade, une apprenante lui propose dans T36, une réponse en le verbe : *obtenir*. Ce dernier est refaisé par l'apprenante qui opte pour une autre forme plus en adéquation avec son énoncé initial.

Les aides spontanées ont été nombreuses dans le groupe d'apprenants débutants. Cependant, nous avons choisi de n'en présenter que deux, car dans la plupart de ces exemples, les apprenants ont eu recours à la L1 que nous avons choisi d'analyser dans la partie consacrée aux stratégies de recours à une autre langue.

Extrait 1 : apprenants niveau débutant

- 506- P : il s'agit de quoi > il s'agit de quoi > quel est l'évènement qui est annoncé > qu'est ce qu'on annonce ici >
- 507- Khaoula (traduit à ahlem) : [ʕlewehjaħdar](de quoi ça parle)
- 508- Ahlem : julie et david
- 509- Khaoula : [hiħweʃbiħom>](oui, qu'est-ce qu'ils ont ?)
- 510- P : quel est l'évènement >ahlem> quel est l'évènement>
- 511- Imene : [el mounesba](l'occasion)
- 512- Ahlem : calémontinecalémentine
- 513- Khaoula : clémentine [ħedibentħom /.zjédadataʕbentħom](celle-là c'est leur fille, la naissance de leur fille)
- 514- Keltoum : donc l'évènement l'évènement c'est un naissance
- 515- Khaoula : c'est UNE naissance

Après avoir attiré leur attention sur un faire-part, illustré sur leurs manuels, l'enseignante demande à une apprenante d'en identifier la nature. Ayant conscience des difficultés de compréhension de sa camarade, une apprenante prend l'initiative, dans T507, de traduire la question posée par l'enseignante en arabe. Cette aide a permis à l'apprenante en difficulté, de tenter une réponse jugée insuffisante par l'apprenante *Khaoula* qui intervient une seconde fois dans T509 pour orienter l'apprenante *Ahlem* en recourant encore à la L1. L'intervention de l'enseignante auprès de la même apprenante qui n'arrive toujours pas à répondre, amène l'apprenante *Imene*, à intervenir pour aider sa camarade en lui donnant l'équivalent, en arabe, du mot *évènement*, que l'enseignante tente de faire deviner à l'apprenante en

difficulté. Devant l'incapacité de cette dernière à répondre, l'apprenante *Khaoula* finit par donner la réponse en L1, ce qu'une autre apprenante traduit en français avec une maladresse syntaxique à laquelle l'apprenante *Khaoula*, apporte une hétéro-correction en T515. Nous constatons dans cet extrait, une redistribution des rôles, dans le sens où les apprenantes jouent le rôle d'expertes, en particulier l'apprenante *Khaoula*, qui aide et oriente sa camarade en difficulté. Cette aide qu'elle lui apporte dans la construction du sens, est la preuve qu'un travail collaboratif s'effectue entre les apprenantes, sans l'intervention ou presque, de l'enseignante. L'usage d'autres langues comme l'arabe scolaire ou l'arabe algérien, a pour objectif de favoriser et de garantir la compréhension de l'apprenante en difficulté. Le fait que cette apprenante utilise avec insistance l'arabe algérien pour manifester son incompréhension peut s'expliquer par sa volonté d'avoir des équivalents ou une reformulation de la consigne en arabe algérien.

Extrait 2 :

267- P : les tantes les tantes > du coté maternel > c'est ça de ta maman >

268- Khaoula (à Walid) : [Ṭalṭek] (ta tante) oui

Dans T268, l'apprenante, de manière spontanée, effectue en faveur d'un camarade en difficulté, une traduction du syntagme nominal *tante maternelle* en L1, afin de lui faciliter ainsi le processus de compréhension.

Les stratégies de collaboration horizontale analysées plus haut révèlent un repositionnement des apprenants qui prennent l'initiative d'apporter leur aide à leurs camarades en difficultés, jouant ainsi le rôle d'un expert qui explique, oriente et participe à la construction du sens, et ce dans un contexte interactionnel. En effet, dans les extraits analysés, nous remarquons que certains apprenants endossent le rôle d'experts et fournissent à leurs camarades en difficulté l'aide dont ils ont besoin soit en procédant à des traductions comme dans l'extrait 1 où *Imene* (du groupe d'apprenants débutants) traduit à sa camarade, en arabe scolaire, le mot *occasion* ; ou comme dans l'extrait 2, lorsque *Khaoula* du même groupe, traduit à ses camarades les mots *oncle* et *naissance* en arabe algérien. Soit en soufflant le mot recherché par un camarade comme lorsque *Kenza* du groupe de niveau intermédiaire, souffle à sa camarade le

mot : *obtenir*. Dans l'extrait 1, *Khaoula* explique en arabe algérien la consigne à Ahlem qui manifeste son incompréhension face à la consigne.

6.4. Les stratégies affectives

Il s'agit des procédés socio-émotionnels, comme les récits de vie (expériences personnelles) et la motivation, auxquels les apprenants ont recours en situation d'interaction.

6.4.1. Les récits de vie

Extrait 1 : apprenants niveau débutant

- 103- Bouteina : si le père madame travaille loin et c'est la mère qui s'occupe de ses petits enfants ça ça cri ça ça crier
- 104- P : ça crée
- 105- Bouteina : ça crée un très grand problème
- 106- P : oui >
- 107- Bouteina : madame surtout euh euh surtout madame parce que j'ai vécu ça surtout madame euh euh l'âge de l'adolescence euh le fils ou bien la fille elle a besoin de son père

Dans cet extrait qui s'inscrit dans le cadre d'une activité d'expression orale autour des origines des conflits familiaux en Algérie, l'apprenante *Bouteina*, en donne un exemple (vivre à distance) qu'elle appuie, plus loin, en se référant à sa propre expérience : « *surtout madame parce j'ai vécu ça* ». Elle enchaîne ensuite en évoquant ce qui lui semble être une réalité : « *l'âge de l'adolescence euh le fils ou bien la fille elle a besoin de son père* ». Dans cette séquence, la référence au vécu émane de l'apprenante, elle prend seule l'initiative d'évoquer sa propre expérience, ce qui prouve sa volonté de faire passer un message et d'accomplir ainsi la tâche.

Extrait 2 :

- 169- P : donc les parents se disputent à cause de ça / à cause de leurs enfants
- 170- Amine : oui j'ai j'ai vu j'ai vu ça dans ma famille madame
- 171- P : oui

172- Amine : pas la petite famille madame la grande famille

173- P : ce sont les enfants qui créent des problèmes euh

174- Amine : des problèmes oui c'est la faute des parents

Dans cette séquence qui s'inscrit dans le prolongement de la précédente (l'origine des conflits familiaux en Algérie), nous avons également relevé une référence au vécu, par l'apprenant *Amine* qui déclare : « *j'ai vu ça dans ma famille* », puis enchaine en précisant : « *pas la petite famille madame la grande famille* ». Dans cet exemple comme dans le précédent, cette initiative émane de l'apprenant lui-même qui s'inspire de son expérience personnelle non seulement pour accomplir la tâche communicationnelle de l'activité en question, mais s'en sert également pour justifier sa réponse et assurer ainsi l'intercompréhension. Nous notons également que dans ces deux extraits, les répliques des apprenants, même marquées d'écarts ou d'hésitations, sont formulées en français sans qu'il n'y ait de recours à la langue maternelle des apprenants.

Si dans les deux exemples cités plus hauts, l'initiative de se référer à sa propre expérience venait des apprenants eux-mêmes, dans les extraits qui suivent nous allons voir que cette référence peut parfois être sollicitée par l'enseignante et avoir une forme particulière.

Extrait 3 :

307-P : tu as de l'expérience tu es mariée tu as des enfants ././quelle est quelles sont les solutions

308-Khaoula : il faut euh communiquer mais pas pas même temps faut ././

309-Amine : [hatta jebred](jusqu'à ce qu'il se calme) madame

310-Khaoula : [nbe3dou houwwa yokhrodj wella ena nokhrodj se3] (on s'éloigne, lui il sort, ou moi je sors d'abord) après [nehkiw ././ hatta neberdou](on se parle, jusqu'à ce qu'on se calme)

Dans cet extrait qui tourne toujours autour du thème précédent (les conflits familiaux en Algérie), nous notons que l'échange est provoqué par l'enseignante qui sollicite une apprenante en particulier, qu'elle choisit par rapport à sa situation familiale (épouse et

mère) car son statut lui permettrait de proposer des solutions. L'apprenante s'exécute en T308, où elle tente un élément de réponse, non sans difficultés, et son hésitation amène un de ses camarades à intervenir pour lui venir en aide. Cette intervention se traduit par une tentative d'explication de la réponse de sa camarade : « (...) *communiquer mais pas pas même temps* », et ce, en utilisant la L1. L'apprenante initialement sollicitée, reprend la parole en T310, et développe sa réponse de départ en s'appuyant cette fois, sur son expérience personnelle et en recourant uniquement à la L1. Ces deux procédés traduisent une réelle volonté d'accomplir la tâche et de maintenir ainsi la communication. De plus, l'intervention de l'apprenant en T309, révèle une volonté de collaboration au maintien de la communication.

Extrait 4:

412- Bouteina : [hih](oui) parce que c'est mon grand père il a dit à ma grand-mère [guelfhanéfrilek ra7et el bel jrithelekkbedrahem](il lui a dit je t'achète la sérénité je te l'ai achetée avec de l'argent) xxx malgré madame ma grand-mère elle a une très grande elle a une très grande une immense maison madame mais tous tous ses enfants madame ils sont partis

413- P : ils sont partis

414- Bouteina : elle a essayé un jour euh de son petit fils euh de rester avec elle [zaʃma] (genre)

415- P : le tout dernier le dernier

416- Bouteina : le dernier

417- P : parce que quand tu dis petit fils c'est le fils de son fils

418- Bouteina : [hih](oui) madame même pas même pas une année AH madame la guerre

419- Ea : (rire)

420- Bouteina : une année [ʔ] madame

421- P : la guerre >

422- Bouteina : (rire) [ħnalħafdanə ʔ madameħarrebneħa](nous les petits enfants on l'a faite fuir)

423- P: la guerre entre qui et qui >

- 424- Bouteina : madame euh lala [laʃrossa w] /(la belle fille et)
- 425- P : la belle fille /
- 426- Bouteina : la belle sœur la belle fille [w loʔrine](et les autres) madame [kiʔɔʒilaʃijjawʔougoʃdi ma goulnelekjaʔɔmi](quand tu rentres le soir et tu t'assois, on t'as pas dit de travailler) mais [ma nʔabbou](on aime pas) non [el dar darna waʔedna](la maison est à nous seuls)
- 427- Khaoula : ah [ʔagrinhə](vous la marginalisez)
- 428- Ea : (rire)
- 429- Bouteina : non non [méʔi](pas) question [maʔgora](marginalisée) madame mais [hijjahijja ʔ](elle elle) madame [ʃleʃʃandkidarek/ ʃleʔ ma troʔiʔldarekʃleʔgueʃdaldasqa>](pourquoi tu as ta maison, pourquoi tu ne vas pas chez toi ? pourquoi tu restes collée ?)
- 430- P : bouteinabouteina > essaye de / bouteina> tu t'exprimes bien en français essaye de parler français
- 431- Bouteina : madame elle a elle a sa maison sa propre maison pourquoi elle reste chez nous > pourquoi elle reste chez nous > pourquoi madame >
- 432- Khaoula : profite
- 433- Bouteina : madame l'année passée ma nièce ma nièce elle était malade ma nièce ma belle sœur elle est venue chez nous de rester presque six mois
- 434- P : elle est restée
- 435- Bouteina : elle est restée six mois madame parce que [ʔnéja](nous) on habite juste près de l'hôpital ./ c'est vrai madame [hijja](elle)(soupire)
- 436- Ea : xxx
- 437- P : s'il vous plait parlez parlez en français
- 438- Bouteina : madame [ʔna](nous) / madame on est une famille euh madame
- 439- P : exprimez vous en français même si c'est pas correct ça ne fait rien /
- 440- Bouteina : madame on est une famille euh comment je vous dis ça madame euh cool
- 441- P : oui >
- 442- Bouteina : madame c'est pas le genre de [kifeʔ ngoulou> ʔna kima ndʒibou](comment on dit ? nous comme on ramène) euh fille [wella](ou) madame euh [méʔ semʃine biʔa aslan](on n'en entend pas parler d'origine) voilà [ma

nħabbou la nroħou řand el ness ma dźiw řandna netléguew](on n'aime ni partir chez les gens ni les recevoir, on se retrouve) madame [fel](dans) euh

443- Khaoula : [f](dans) les occasions

444- Bouteina : les occasions ok mais madame [beh nroħou řandħom wella dźiw řandna xxx](pour partir chez eux ou les recevoir chez nous)

445- P : enfin chacun son mode de vie

446- Bouteina : madame elle a choisi notre maison que la maison de ses parents

447- P : oui > elle a préféré elle préfère vivre euh

448- Bouteina : [hiħ ř](oui) madame parce que cinq étoiles bien sur pourquoi pas pourquoi pas madame elle a elle a dix sœurs madame bien sur

Nous avons analysé cet extrait en dépit de sa longueur, car il met en exergue plusieurs procédés aussi pertinents les uns que les autres, qui méritent d'être soulignés. Il s'agit dès le début d'un récit de vie auquel se prête l'apprenante *Bouteina* qui s'étale sur plusieurs tours de parole. L'apprenante utilise au début de sa narration un parler bilingue et son recours à la langue maternelle concerne une expression algérienne populaire dont elle ne connaît sans doute pas l'équivalent : [řriřlek raħet el bel řriřħelek bedraħam]. Elle poursuit ensuite son récit en français et ce sur quatre tours de parole puis bascule en T422 vers la L1. Ce recours ne traduit pas un obstacle lexical, il a plutôt pour fonction l'économie de temps. L'expérience personnelle de l'apprenante suscite l'intérêt puisque nous notons en T427 l'intervention d'une camarade qui pour résumer l'histoire, utilise un mot de la langue maternelle : [ħaħrinħa] (vous la marginalisez), ne connaissant sans doute pas son équivalent en français. En T430, l'enseignante intervient et encourage l'apprenante à utiliser le français : « (...) *tu t'exprimes bien en français essaye essaye de parler français* ». L'apprenante répond à ces encouragements mais reprend plus loin dans l'échange un parler bilingue. Nous notons en T432, l'intervention de l'apprenante *Khaoula* qui tente de répondre à une question posée par la narratrice, même si sa réponse est brève, elle témoigne de l'intérêt porté au récit de sa camarade et de sa volonté de participer à l'échange. Plus loin dans l'échange en T442, *Bouteina* rencontre un second obstacle lexical qui amène une camarade à lui venir en aide dans T443 en lui donnant en français le mot qu'elle cherchait et qu'elle ne tarde pas, d'ailleurs, à reprendre.

Dans cet extrait, l'apprenante a choisi de se référer à son vécu pour répondre à la consigne de départ. Son récit a été l'occasion de mettre en œuvre plusieurs stratégies telles que la répétition dans T416, T426, T435, et T444, la traduction dans T431 et des appels à l'aide dans T440 et T442. Le parler bilingue auquel elle a eu recours est, par moment, le résultat d'insuffisances lexicales ou seulement par souci d'économie de temps. Il est également un moyen d'accomplir une tâche communicationnelle et de maintenir l'interaction.

La référence au vécu personnel est une stratégie que nous avons pu également relever dans le groupe de niveau intermédiaire comme l'illustrent les extraits ci-dessous :

Extrait 1 : groupe niveau intermédiaire

- 42- Kenza : j'ai jamais passé un entretien comme ça ./ jamais poser les mêmes cette question
- 43- P : (rire)
- 44- Kenza : tu as le permis>
- 45- P : oui
- 46- Kenza : euh les questions [li faɣoulifl'entretien catastrophe kinoɁbroɣɣ ɣlabali belli ma fiheche ./ɣlebelek belli Ɂatra dɁelɣ beh nɣagueb entretien ./ la question lewla baɣd hezziɣ saki weɁbroɣɣ](qui ont défilé dans l'entretien une catastrophe, quand je sors je sais que je l'aurai pas, tu sais une fois je suis entrée pour passer un entretien, à la première question déjà j'ai pris mon sac et je suis sortie)
- 47- E : pourquoi>
- 48- Kenza : des questions [hekda](parce que) de bol [mɁaltine hekda lewraq ./ ɣhezzi wɁaqraj](les feuilles sont comme ça mélangées, tu prends et tu lis)
- 49- P : d'accord>
- 50- Kenza : [lqiɣ](j'ai trouvé) la question [meɣi](pas) la spécialité [taɣi Ɂlas gouɣlou guelli weɣijja gouɣlou meɣi](la question n'était pas dutout de ma spécialité, je lui ai dit il m'a dit qu'est ce qu'il y a ? je lui ai dit) la spécialité [taɣi ./ zidihezzi ./ zedɣ hezziɣ ɣeni meɣi] (prends-en une autre, c'était toujours pas ma spécialité) la spécialité [taɣi gouɣlou mouɣel rayɣine sobɣa kemel wenan hez fel wraq ɣeɣɣa nelgua] la spécialité [taɣi goulou] je m'excuse [guelli ɣattalkom fi waɣɣkom ./ goulou ɣattalt roɣi teni

./ hezziṭ baḥdaja waṭrodḗt](il a vidé toutes les feuilles que j'ai prises jusqu'à ce que je trouve ma spécialité, je lui ai dit je m'excuse, il m'a dit je vous ai pris de votre temps, je lui ai répondu que c'est moi qui me suis retardée et je suis sortie)

Cet extrait s'inscrit dans le cadre d'une activité de compréhension de l'oral, où les apprenants venaient d'écouter un document audio mettant en scène un entretien d'embauche. Ce qui a intrigué l'apprenante *Kenza*, qui aussitôt a fait part de sa stupeur par rapport aux questions posées au personnage du document, en comparaison avec celles des entretiens qu'elle-même a passés : « *j'ai jamais passé un entretien comme ça(...) jamais poser les mêmes cette question* », « *Tu as le permis ?* »

Si son initiative d'intervenir et de partager son expérience personnelle a été au départ en français, le récit a, par la suite, basculé vers un parler bilingue autour d'un entretien que l'apprenante a passé. Elle a donné tous les détails de son déroulement. Le récit de vie de l'apprenante met en relief une activité cognitive qui consiste à faire un travail comparatif d'une situation (l'entretien d'embauche) mais dans deux réalités différentes (l'Algérie et la France). Le recours à la L1 permet à l'apprenante, à la fois, de dépasser ses lacunes lexicales et d'économiser le temps, sachant que son intervention ne répond ni à une consigne de départ ni à une sollicitation de l'enseignante. Le recours à d'autres langues lors du récit peut traduire des insuffisances lexicales ou parfois une volonté de gagner du temps.

Extrait 2 :

67- Amel2 : euh bon j'étais c'est c'était très calme un quartier calme mais ça fait quinze jours qu'un certain Paul vient de résider à côté de moi juste à côté de moi vraiment c'est l'enfer ./ un certain Paul/

68- P : Paul> ah Paul /

69- Amel2 : et je veux quitter ma maison grâce à/

70- P : à cause à cause/

71- Amel2 : à cause de ce problème malheureusement et pour ça j'ai le moral

72- P : le quoi>

73- Amel2 : le malheur aucun voisin ne fait un pas pour calmer ça

74- P : il vit seul >

75- Amel2 : euh quand j'ai fait des recherches sur lui euh il était euh à l'Italie ça fait vingt ans

76- P : en Italie

77- Amel2 : en Italie ça ça fait vingt ans donc euh /../ vraiment c'est /../ xxx

Dans le cadre d'une activité d'expression orale autour du thème de « la fête des voisins », cet échange met en lumière le recours au récit de vie de l'apprenante *Amel* et de son propre vouloir, pour partager une mauvaise expérience de voisinage. L'apprenante n'utilise que le français dans son récit, ce qui suscite des interventions correctives de la part de l'enseignante (lors d'écarts lexicaux ou grammaticaux) que l'apprenante reprend d'ailleurs aussitôt.

Qu'il s'agisse d'une réponse à une consigne ou d'une initiative personnelle, les récits de vie sont une stratégie socio-affective interactionnelle qui, comme nous l'avons vu dans les extraits analysés plus haut, permet l'accomplissement de la tâche communicationnelle dans la mesure où l'apprenant s'en sert comme preuve ou exemple pour argumenter sa réponse. Dans ce genre de procédé également, le contenu l'emporte sur la forme puisque très souvent les apprenants recourent à un parler bilingue qui n'est pas toujours remis en question par les enseignantes qui, même si elles encouragent les apprenants à utiliser la langue cible dans leurs exercices de production orale, ne sanctionnent pas pour autant le recours à la langue maternelle, ce qui traduit une régulation du contrat didactique établi préalablement entre enseignantes et apprenants et où l'apprenant est appelé à faire l'effort d'utiliser la langue cible en dépit de ses difficultés lexicales, rendant ainsi le recours à la langue maternelle occasionnel. Dans les récits de vie analysés plus haut, nous avons constaté également une dimension interculturelle qui apparaît, par exemple lorsqu'une apprenante compare le déroulement d'un entretien d'embauche en France et en Algérie ce qui traduit « (...) *une prise de conscience des différences interculturelles dans les valeurs, les comportements et les modes de réflexions.* » (J.-M. Robert, 2009 : 107 ».

6.4.2. La motivation

Extrait 1: apprenants de niveau débutant

- 321- Amine (souffle à Walid) : oui remplis [hedə](celui-ci)
322- P : oui remplissez le ... formulaire /
323- Bouteina (à Walid) : le formulaire/ [ħajjaɣəwllu](allez parle)
324- Walid : remplissi euh le formulaire

Extrait 2: apprenants niveau intermédiaire

- 77- Seif : euh je vous proposer je vous j'vous propose une salade euh variée pour euh
comme entrée (rire) [ħajja ntija xxx](allez toi)
78- Ep : (rire)
79- Hayet : qu'est c'qu'il ya exact dans cette salade variée /.../ [ħajja ħajja ħewlou]
(rire)(allez allez essayez)
80- Kenza : moi je choisi salade variée avec euh et pour le plat principal je choisiss pizza
c'est bien

Dans les deux extraits ci-dessus, nous avons relevé des formules de motivation auxquelles ont eu recours des apprenants pour encourager leurs camarades et qui se traduisent toutes par l'expression arabe : [ħajja] équivalente au verbe *aller* en français et qui remplit également dans sa forme impérative la fonction de l'encouragement : *allez !*

Dans les deux groupes d'apprenants, la motivation s'est traduite par des phrases en arabe mais qui ont rempli leur fonction, à savoir, encourager l'autre à participer car comme l'illustrent les deux extraits, les apprenants encouragés répondent à cette forme de sollicitation et tentent des éléments de réponse.

Les stratégies socio-affectives interactionnelles comme les récits de vie ou la motivation en classe de langue, sont pour les apprenants un moyen d'exprimer leurs émotions, comme lorsqu'une apprenante partage avec la classe le mal-être que lui fait vivre son voisin : *vraiment c'est l'enfer*. Ces stratégies permettent également de maintenir leur lien affectif et collaboratif entre les apprenants et qui se traduit par des processus d'encouragement ou le souci de sauver « la face » de l'autre par exemple :

[fajja fajja hjewlou](allez, allez, essayez)ou [fajja goulou](allez dis-le), ce qui contribue à l'accomplissement de leur tâche communicationnelle.

6.5. Les stratégies de recours à d'autres langues que la langue cible ou le recours à la L1

L'analyse de nos données a révélé la présence de cette stratégie de manière dominante chez les apprenants du niveau débutant, en comparaison avec les apprenants du niveau intermédiaire qui ont eu rarement recours à la L1.

Les catégories et les fonctions principales de l'alternance codique, que nous avons relevées, reposent sur le modèle de Cambra Giné (2003) :

6.5.1. Support à la compréhension ou à la production

Il s'agit de la fonction qui revient le plus souvent dans notre corpus. En effet, le recours à la langue maternelle peut remplir la fonction de support à la compréhension c'est-à-dire pour vérifier ou confirmer un sens. L'usage de la L1 peut aussi contribuer à la construction d'énoncés lors de panne lexicale.

L'analyse des données recueillies auprès des apprenants observés, nous a permis de relever quelques exemples que nous présentons ci-dessous :

Extrait 1 : apprenants niveau débutant

116- P : où ././ donc première chose qu'on doit connaitre lorsqu'on pose la question où ...
c'est quoi >

117- Imene : la place

118- Khaoula : la place

119- Ahlem : [ejna](où)

120- P : oui (rire)

Cet extrait met en lumière un procédé auquel recourt une apprenante qui se traduit par l'usage de la L1 comme support à la compréhension. En effet, après la question de l'enseignante sur l'usage de la conjonction *où*, l'apprenante procède à une traduction de cette dernière en donnant son équivalent en arabe classique. Cette traduction à laquelle a procédé l'apprenante, a pour fonction la vérification de sa compréhension. L'enseignante ne réfute pas cet usage, au contraire elle confirme l'équivalence.

L'extrait qui suit est un exemple de recours à la langue maternelle comme support à la construction d'énoncés :

Extrait 2 :

27- P : c'est une mé-dia-thèque ./ c'est quoi une médiathèque >

28- Bouteina : madame euh [saħjifataʕ](presse de) les journaux

Dans cet extrait, l'enseignante sollicite les apprenants à lui donner une définition du mot *médiathèque*. L'apprenante *Bouteina*, après une courte hésitation, choisit comme élément de réponse ce qu'elle pense être l'équivalent du mot en arabe classique, puis revient au français et fait appel à son répertoire lexical en faisant référence au mot *journal*, qu'elle introduit par une préposition arabe (arabe algérien). Cette alternance codique est, dans un premier temps, pour l'apprenante, un support à la compréhension dans la mesure où elle y a recours pour prouver qu'elle a compris. En second lieu, l'AC peut traduire des lacunes lexicales que l'apprenante tente de surmonter en faisant appel à toutes ses ressources y compris en L1. Dans les deux cas, il s'agit d'un support à la construction d'un énoncé ou d'une production orale.

Extrait 3 :

430- Keltoum : madame le bonsoir on utilise après euh après euh [Imaɣreb](coucher du soleil)

L'usage de la L1 dans cet exemple a pour fonction de vérifier la compréhension de l'usage adéquat de la formule de salutation *bonsoir*. En effet, afin de préciser le moment de la journée le plus opportun pour user du *bonsoir*, l'apprenante a choisi de recourir à la L1 pour faire référence au coucher du soleil. En plus d'être un support à la compréhension, cet exemple met également en relief le fait qu'une activité métalinguistique est effectuée par l'apprenante.

Extrait 4 :

215- Imene : classez les lieux de la ville dans les les deux catégories suivantes ./ art théa
histoire vie quotidienne

216- Khaoula : [el ħayet el jewmijja](la vie quotidienne)

Dans cet extrait, et de sa propre initiative, l'apprenante *Khaoula*, procède dans T216 à la traduction littérale d'un énoncé extrait de la consigne lue par sa camarade *vie quotidienne*. Ce comportement traduit la volonté de vérifier ou de confirmer sa compréhension et d'assurer par la même occasion l'intercompréhension de ses pairs. Il est aussi la preuve qu'un travail cognitif est effectué par l'apprenante.

Dans les deux extraits qui suivent, nous constatons un repositionnement dans les rôles des apprenants qui prennent une place d'expert pour assurer l'intercompréhension :

Extrait 1 : apprenants niveau débutant

39- P : très bien ././ oui c'est euh une journée si vous voulez la journée de lucas ././ lucas
qui est ... amine> qui est lucas>

40- Amine : lucas>

41- Khaoula : [[koun>](qui ?)

Dans cet extrait et devant l'incompréhension de son camarade, l'apprenante *Khaoula* recourt dans T41 à un procédé de traduction d'une partie de la consigne. En effet, il s'agit d'identifier un personnage de bande dessinée illustrée sur le manuel. L'incompréhension de son camarade quant à la tâche à accomplir, a amené l'apprenante à donner en L1, l'équivalent de l'interrogatif *qui*. Ce comportement traduit une volonté d'assurer l'intercompréhension et met en évidence un travail collaboratif entre pairs dans la construction des savoirs.

Extrait 2 :

247- P : très bien ././ donc observez ././ sur les photos comment les personnes saluent en
France ././ d'accord >/ vous avez

248- Amine : madame j'ai pas compris euh formelle ou informelle

249- P : justement je vais vous expliquer

250- Bouteina : [ma yaʁrfouf baʕdaʁom](ils ne se connaissent pas)

Dans cet extrait, il s'agit d'une activité de compréhension et d'expression orale qui met en relief les comportements à adopter lors de situations formelles ou informelles. Après un appel à l'aide d'un apprenant en T248, qui se traduit par son incompréhension des mots : *formelle* et *informelle*, une de ses camarades précède l'enseignante et joue le rôle d'expert en tentant d'expliquer dans T250 le mot

informelle à l'apprenant en difficulté, et recourt à une définition de l'un des deux mots (informelle) en L1. Cet extrait, comme le précédent, met en exergue un travail collaboratif entre les apprenants, qui se traduit par le recours à la langue maternelle afin d'assurer l'intercompréhension et favoriser ainsi la production d'énoncés comme éléments de réponse.

Extrait 3 :

187- P : non lis ce qu'on te demande ./ lis l'énoncé lis

188- Imene (à Achraf) : [aqra el souʔel seʕ](lis la question d'abord)

Comme dans les deux extraits précédents, il s'agit d'un exemple qui met en relief l'intervention d'une apprenante qui endosse le rôle d'experte et procède à la traduction de la consigne émise par l'enseignante. En effet, face à l'incompréhension de son camarade, l'apprenante recourt dans T188 à la L1 et traduit l'injonction de l'enseignante en effectuant une légère reformulation qui n'altère, cependant, pas le sens initial. Ce recours à la L1 est donc un support à l'intercompréhension.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les exemples de recours à la L1 n'ont pas été aussi nombreux dans le groupe du niveau intermédiaire. Néanmoins nous avons pu en relever quelques uns. Les extraits qui suivent sont issus du même jeu de rôles et mettent en lumière le recours à la L1 comme support à la construction d'énoncés :

Extrait 1 : apprenants niveau intermédiaire

57- P : en principe on a déjà eu un modèle ./genre on a entendu plusieurs enregistrements

58- Seif : xxx [ħommos] double [ziʔ](pois chiche double ration d'huile)

59- Ep : (Rire)

60- P : ah oui voilà il vous propose il vous propose qu'est que tu proposes >

61- Seif : pois chiche à l'huile

Dans cet extrait de jeu de rôles où les apprenants incarnent les personnages de : serveurs, cuisinier et clientes, l'un des apprenants rencontre des difficultés à proposer un menu aux clientes, ce qui l'amène dans T58, à puiser dans le répertoire lexical de la L1 afin de dépasser ses lacunes. Il propose donc un plat populaire algérien auquel il effectue ensuite une traduction littérale, T61. Ce recours à la langue maternelle agit

comme support à la construction d'un énoncé et permet ainsi le maintien de la communication de manière générale, et du jeu de rôles plus particulièrement. En effet, l'apprenant aurait pu choisir d'abandonner la communication face à cet obstacle et mettre ainsi en péril le déroulement du jeu de rôles. À l'inverse, il a préféré recourir à la L1 et maintenir la communication.

Extrait 2 :

- 84- Hayet : et moi je choisis une salade verte
- 85- Seif : c'est tout>
- 86- Hayet : comme entrée
- 87- Seif : comme entrée xxx
- 88- Hayet : et ensuite on va voir
- 89- Seif : d'accord (rire) [weʃ nzidek>](vous voulez autre chose ?)

Dans cet extrait, l'apprenant procède à une alternance codique dans T89 car il commence son énoncé en français et bascule vers l'arabe algérien. Ce comportement peut traduire une insuffisance lexicale que l'apprenant tente de dépasser en recourant à la L1 afin de maintenir la communication. La L1 agit donc comme support à la construction d'un énoncé et ainsi au maintien de la communication.

Le recours à la L1 peut remplir d'autres fonctions :

6.5.2. Mise en relief de l'activité métacognitive

Il s'agit des stratégies auxquelles recourent les apprenants et qui prouvent qu'un travail métacognitif est en train de s'effectuer. Ces stratégies se traduisent par des procédés d'évaluations, d'ouverture de séquences latérales ou des commentaires.

Extrait 1: apprenants niveau débutant

- 46- P : oui> voilà tout simplement ./ (se tourne vers deux nouveaux apprenants)
présentez-vous que je vous connaisse au moins
- 47- Walid : euh [nebdehelek bel français wenḤallas bel ʃarbijja]/(je commence en français et je termine en arabe) pa'cequou [maqritʃ w](j'ai pas fait d'études et)
- 48- P: oui tu peux/

Dans cet extrait, l'enseignante demande à l'un des apprenants de se présenter au reste du groupe. Malgré ses lacunes, l'apprenant ne refuse pas d'accomplir la tâche mais préfère anticiper en prévenant l'enseignante qu'il aura recourt à la L1 et se justifie en faisant référence à l'interruption précoce de son parcours scolaire.

Extrait 2 :

309- Khaoula : ah > madame [oukɛbiɣomlna hédou](écrivez-les nous ceux là) (rire)

310- Amine : ah > [hedou lezem noukɛbouhom] (rire)(ceux là il faut qu'on les écrive)

Dans cet extrait et après que l'enseignante ait présenté aux apprenants les cinq sens, deux apprenants ont manifesté une attention particulière puisqu'ils ont demandé à l'enseignante d'écrire les noms des cinq sens au tableau afin de les noter sur leur cahier. Cet intérêt à prendre note, prouve qu'une activité métacognitive s'est produite.

Extrait 3:

465- Achraf : [heda](celui-là) madame ./ [boukkol ɛɟejez xxx](tous des vieux)

466- Ea: (rire)

467- P: il y a les grand- parents il y a la tante et l'oncle il a cité les grands-parents maternels et paternels voilà /.../ on va le réécouter une troisième fois suivez

Dans cet extrait, le commentaire que fait l'apprenant en L1 sur l'âge des personnages qu'il décrit comme étant des personnes âgées, prouve qu'une activité métacognitive s'est produite.

Nous avons pu relever un exemple de cette fonction chez les apprenants de niveau intermédiaire :

Extrait 1:

112- Seif : gratin fromage > xxx (rire)

113- Hocine : [kifeɣ ɛouɛktob hedi>](comment ça s'écrit ça ?)

Dans cet extrait, l'apprenant se retrouve face à un nom de plat qui lui est inconnu, il demande donc l'orthographe du mot en employant la L1 afin de le noter et de faciliter ainsi le processus de mémorisation. Ce procédé traduit donc une activité métacognitive effectuée par l'apprenant.

6.5.3. Mise en relief de l'activité méta-langagière

Il s'agit selon Cambra Giné (2003) des échanges métalangagiers, les commentaires ou les reformulations.

Extrait 1 : apprenants niveau débutants

- 468- P : la naissance le mariage qu'est qui a comme évènements >
- 469- Bouteina : madame [tħara el tħara] (circoncision la circoncision) madame
- 470- P: c'est ... comment on dit ça >
- 471- Bouteina : madame [twila weṭḏžini f]la prononciation/(c'est long et difficile à prononcer)
- 472- P : la circoncision /
- 473- Bouteina : [wellah hijja] madame(je vous jure c'est ça)
- 474- Khaoula : la circon...
- 475- P : la circoncision (l'écrit au tableau)
- 476- Achraf : [wej maṣneṭħa hédi] madame >(ça veut dire quoi ?)
- 477- Keltoum : [el tħara](la circoncision)
- 478- P : [tħara] circoncision /../ c'est un évènement chez nous
- 479- Achraf :[wħijja] madame >(quoi ?)
- 480- P : circoncision
- 481- Achraf : [tħara>](la circoncision ?)
- 482- P : oui /.../ en France euh chez les chrétiens ça n'existe pas

Cet extrait met en exergue une activité méta-langagière mise en œuvre par l'apprenante *Bouteina* en début de l'échange. En effet, après que l'apprenante ait donné comme élément de réponse le mot [el tħara] (la circoncision), l'enseignante a demandé aux apprenants de traduire ce mot. Cette injonction a donné lieu à des échanges méta-langagiers entre les participants ouvrant ainsi le champ à une séquence latérale, d'abord autour de l'aspect formel de ce mot que l'apprenante semble avoir déjà rencontré puisqu'elle le décrit en T464 comme étant long et difficile à prononcer, puis autour du sens en T469 lorsqu'un des apprenants en a demandé la définition. Les réponses obtenues sont une reprise de l'équivalent en L1 et cité par *Bouteina* en début de l'échange. Le recours à la L1 dans cet échange a permis à l'apprenante de dépasser

une difficulté lexicale et, par la même occasion, d'accomplir la tâche et de maintenir ainsi la communication.

Extrait 2:

- 4- Khaoula : où sont euh écoutez le tirage au sort et dites qui gagné le concours >
- 5- P : QUI ...
- 6- Khaoula : gagné
- 7- P : qui >
- 8- Khaoula : gagne gagne
- 9- P : vous avez une sale habitude [bokkol ʕandkom sanʕa meʕi mliħa](vous avez tous une mauvaise habitude) le e [taʕ](de) la fin [tɔgoulou](vous dites) é /./ je gagné je travaillé il travaillé euh non /./ on vient de dire troisième personne du singulier ou bien première personne du singulier se prononcent de la même manière je gagne je travaille je je prépare e /./ ici ici le e il est caduque on dit que c'est un e caduque qu'est ce que cela veut dire caduque ça veut dire qui ne se prononce pas on le prononce pas /./ le e qui qui vient à la fin du mot vous le prononcez pas c'est comme s'il n'existait pas il travaille il joue il parle il parle je parle je travaille est ce que je je j'ai prononcé le e > je fais comme s'il n'existe pas
- 10- Keltoum : [soukoun](muet)
- 11- P : voilà tout simplement /./ qui ...
- 12- Khaoula : qui gagne

Cet extrait met en évidence un changement de focalisation au cours de cette séquence. Après avoir écouté un document audio qui met en scène un concours radiophonique, Les apprenants devaient répondre à une question de compréhension qui consiste à identifier les gagnants du concours. La prononciation erronée d'un syntagme par une apprenante a contribué à l'ouverture d'une séquence latérale par l'enseignante, ce qui a conduit à dévier la focalisation, au départ centrée sur le thème des gagnants d'un concours) vers l'aspect formel du verbe gagner. L'intervention de l'enseignante et son rappel de quelques règles de grammaires ont amené l'apprenante à procéder à une activité méta-langagière en T10, qui se traduit par la reformulation de la règle phonétique (le e muet) en donnant l'équivalent en L1 [el soukoun].

Extrait 3 :

108- P : ce sont les départements qui euh sont euh la proche banlieue de paris ././ qu'est ce que c'est qu'une banlieue >

109- Bouteina : madame [kimalbanlieuetaʕna](comme notre banlieue) euh banlieue madame euh c'est c'est euh [blassa](endroit)

110- Amine : une place qui est très très belle euh

111- P : pas forcément

112-Bouteina : pas forcément [kejna](il y a) banlieue [gueddem wed el ɣarrache oued soumam] (rire)(à coté de Oued El Harrache Oued Soumam)

Cet exemple est aussi pertinent car il met en évidence deux fonctions de l'alternance codique. La première est la mise en relief d'une activité métalangagière et qui se traduit par le recours de l'apprenante dans T109 à la L1 pour donner une tentative de définition du syntagme *banlieue* [blassa] (endroit). La seconde fonction relevée est la mise en relief d'une activité métacognitive lorsque la même apprenante procède en T112 à une évaluation de la réponse d'un de ses camarades en T110, pour qui une banlieue représente un bel endroit : *une place qui est très très belle*, et argumente son évaluation négative d'un exemple. Le recours à la L1 illustre clairement une volonté de faire passer le message. Il permet également de maintenir un rapport de collaboration positif entre pairs.

Extrait : apprenants niveau intermédiaire

100- Hayet: euh moi je voulais un ././ un cuisse de pouli ou bien des cuisses des cuisses /

101- Seif : désolé il n'ya pas de poulet (rire) ici dans mon dans mon restaurant/
[mekeʃ](y'a pas)

102- Hayet : ya pas de pouli

103- P : [mekeʃ] n'est pas un mot français

104- Hocine : n'existe pas [mekeʃ mekeʃ](y'a pas y'a pas)

105- Seif : n'est pas disponible

106- Hocine : indisponible

Dans cet extrait qui s'inscrit dans le cadre d'un jeu de rôle autour du thème de la restauration, nous constatons que l'usage du vocable [mekeʃ] (y'a pas) a donné lieu à

des échanges méta-langagiers entre l'enseignante et les apprenants. En effet, l'intervention de l'enseignante en T103, comme rappel à l'ordre : « *ce n'est pas un mot français !* », a amené les apprenants à reformuler cette réponse et à en donner des équivalents en langue française : *n'existe pas, pas disponible et indisponible*. L'alternance codique dans cet exemple, a permis aux apprenants d'exploiter le lexique de la LE et de rendre ainsi meilleure l'exercice de production.

6.5.4. Mise en relief de l'activité relationnelle et affective

Il s'agit selon Cambra Giné (2003) d' « apartés », en d'autres termes, d'échanges entre les apprenants sans qu'il n'y ait intervention de l'enseignant. Il peut s'agir également de mots significatifs ou d'écarts du thème initial et l'ouverture ainsi de séquences latérales.

Extrait 1: groupe niveau débutant

58- Amine : [rabbi jʃawnek saħbi] (que Dieu t'aide mon ami)

59- Walid : [jʃajchek](qu'il te garde en vie)

60- Amine : [ndʒi nefri ʃlik xxx wellaħ nefri ʃlik](je viendrai t'en acheter je te jure je t'en achèterai)

61- Walid : [inchallah arwaħ marħbabik ./ euh ./ ħabbest fel sena sebʃa] (inchallah viens tu es le bienvenu, j'ai arrêté en septième année)

Dans cet extrait et après que l'enseignante ait demandé à l'apprenant *Walid* de se présenter au reste du groupe, sa profession (vendeur de chaussettes) a provoqué des rires ce qui a poussé un de ses camarades à intervenir, constatant sa gêne. Cette intervention s'est traduite par des encouragements en T58 et T60 en langue maternelle auxquelles *Walid* a répondu en utilisant aussi la L1. Cet échange entre les deux apprenants en L1, a pour fonction de maintenir un lien affectif qui traduit un souci de « sauver la face » de l'autre.

Extrait 2:

219- Bouteina : madame on trouve ça surtout la nouvelle génération on trouve des couples madame [hijja](elle) universitaire lui il a pas continué ses études là ça c'est

clair mais l'ancienne époque madame c'est pas la même chose lui madame je le
connais par cœur elle aussi madame elle est très intelligente très/

220- P : très intelligente/

221- Bouteina : très intelligente madame [houwwa](lui) madame

222- Walid : [mektoub rabbi](la destinée de Dieu)

Dans cet extrait qui s'inscrit dans le cadre d'une activité d'expression orale, dont le thème est l'origine des disputes des couples en Algérie, nous avons relevé une activité relationnelle affective mise en œuvre par l'apprenant *Walid* en T 222, qui se traduit par l'usage d'un syntagme expressif de la L1 : [mektoub rabbi] ou « la volonté de Dieu », survenu en réponse au récit de sa camarade. Cette intervention en langue maternelle a, dans cet exemple, traduit un lien à la fois affectif et collaboratif entre les apprenants. En effet, par son intervention, l'apprenant a exprimé à sa camarade une sorte de compassion de plus elle est l'indice de son attention au discours produit par l'apprenante. L'usage de cette expression met également en évidence une dimension culturelle qu'elle véhicule. En effet, l'expression : [mektoub rabbi] (la volonté de Dieu) a une valeur expressive à connotation religieuse et dont l'usage fait ressortir le lien affectif qui se crée entre les apprenants qui partagent la même culture, valeurs et religion.

La mise en valeur d'une activité relationnelle affective comme fonction de l'alternance codique a également été relevé chez les apprenants du niveau intermédiaire, comme l'illustrent les deux extraits suivants :

Extrait 1 : groupe niveau intermédiaire

172- Hayet : l'addition >on demande l'addition

173- Seif : ça fait trente euros

174- Hocine : trente>

175- Hayet : c'est pas très cher

176- Kenza : [hezzi bark wedorbi neħ](rire)(prends et ferme l'oeil)

177- Seif : merci

178- Kenza : merci à vous

Dans cet extrait le recours à la L1 apparaît dans le tour de parole 176, lorsque l'apprenant (jouant le rôle du serveur) remet l'addition aux pseudo-clientes. En effet, le prix raisonnable qu'a coûté le repas au restaurant, donne lieu à un aparté entre les apprenants qui manifestent leur étonnement et amène l'une d'entre eux à user d'un syntagme expressif (Cambra Giné 2003) qui représente une expression populaire algérienne : [ħezzi bark wedorbi neħ]. L'expression idiomatique : [odorbi neħ] qu'utilise l'apprenante a une fonction expressive puisqu'elle traduit une forme de complicité entre les apprenantes unies par la même culture.

Cette intervention n'affecte pas le déroulement du jeu de rôle puisque nous remarquons la reprise en T177, du jeu et l'accomplissement de la tâche de départ.

Extrait 2:

123- Hayet : donc moi je demande une steak de viande euh

124- Seif : (rire) xxx tout d'suite

125- Hayet : [mezelt mekemelt](j'ai pas encore fini) (rire)

Dans cette séquence d'un jeu de rôles où les apprenants simulaient une scène dans un restaurant, l'apprenant *Seif*, qui joue le rôle du serveur, interrompt sa camarade en pleine activité de production. Voulant reprendre la parole, l'apprenante intervient en L1 pour lui signaler qu'elle n'a pas terminé. Cet aparté, met en relief une activité relationnelle affective entre les deux apprenants, qui traduit une certaine proximité entre les eux-deux. Ce recours à la langue maternelle traduit également la volonté de l'apprenante à poursuivre sa tâche communicationnelle.

Lors de notre analyse des fonctions de l'alternance codique, un extrait en particulier a attiré notre attention du fait qu'il met en lumière l'usage des quatre fonctions de l'AC, par une apprenante :

Extrait : apprenants niveau débutant

212- Ahlem : madame [tħifj]

213- P : oui>

214- Ahlem : [ħawdi tardħmili hedikbark](retraduisez-moi celle-ci) prendre congé [ħédik]

215- P : euh tu n'as pas compris ce que cela veut dire prendre congé >

216- Ahlem : [ħih](oui)

- 217- P : est-ce que quelqu'un peut lui expliquer à ma place > puisque/ vous avez
- 218- Ahlem : [hedijessemateç] euh [l kijetfarqouwfijjaḥabbalkelmabaçdnaçrafha](donc c'est celle de la séparation mais j'aimerais connaître le mot exact)
- 219- P : prendre congé > et bien tu as compris ça veut dire partir quitter les personnes la personne avec qui vous étiez ./ tu étais avec khaoula par exemple vous avez discuté un moment puis après tu vas la quitter tu vas partir
- 220- Ahlem : oui
- 221- P : tu tu quand tu vas dire/
- 222- Ahlem : [çibaraç el wedeç hekka>](la formule de séparation c'est ça?)
- 223- P : prendre congé c'est prendre congé de quelqu'un ./ lorsque j'emploie le l'expression prendre congé de quelqu'un ./ cela veut dire partir ne pas rester avec lui ou avec cette personne ./ d'accord >
- 224- Ahlem : d'accord

Dans cet extrait, l'incompréhension de l'apprenante *Ahlem*, l'amène à demander au début de la séquence, l'aide de l'enseignante en recourant à une expression en arabe algérien : [tçiçi] qui représente une forme de politesse pour introduire une demande. Le recours à ce terme expressif par l'apprenante a pour fonction la mise en relief d'une activité relationnelle affective qui non seulement traduit sa volonté de compréhension mais également un lien affectif qui l'unit à l'enseignante.

Dans le tour de parole 214, l'apprenante sollicite l'aide de l'enseignante lui demandant de traduire en L1 l'expression : « *prendre congé de quelqu'un* ». Après l'explication de l'enseignante, elle enchaîne dans T218 et T222, en reprenant en L1 les réponses de l'enseignante et en donnant leurs équivalents, toujours en L1, ce qui signifie que des activités métacognitive et méta-langagière ont lieu. Il s'agit aussi pour l'apprenante de prouver à l'enseignante qu'elle a compris ce qui représente l'une des fonctions de l'alternance codique à savoir : un support à la compréhension.

L'analyse du recours à la langue maternelle par les apprenants, dans les extraits précédents, nous a permis de constater qu'il n'est pas seulement synonyme de pauvreté lexicale, il traduit, au contraire, un travail métacognitif et métalangagier qui contribue à favoriser l'acquisition de la LE et révèle aussi, une volonté de maintenir la

communication et d'accomplir ainsi la tâche impartie, ce qui correspond à la fonction didactique de l'alternance codique.

Nous avons également constaté que recourir à la langue maternelle par les apprenants, est parfois révélateur d'une certaine proximité entre eux ou avec l'enseignante. En effet, l'usage d'expressions porteuses de valeurs sociales et culturelles comme : [rabbi jʃawnek] (Dieu te garde), [jʃajfek saħbi](qu'il te garde mon ami),[marħbabik] (bienvenue à toi), [mektoub rabbi] (la destinée de Dieu), [odorbi neħ] (ferme l'oeil) ou [tʃiʃi], donne à l'alternance codique une fonction relationnelle affective qui selon N. Cherrad « (...) *consolide le rapport interpersonnel entre les enseignants et les étudiants car elle est imprégnée de connotations et de valeurs sociales, culturelles et affectives.* » (Cherrad N., *Les Cahiers du SLAAD*, 2015 : 108)

L'analyse des échanges produits par les apprenants des deux classes observées, pendant des activités de compréhension et production orales, nous a permis de mettre en relief des stratégies

L'analyse des échanges produits dans les classes observées, nous a permis de dégager des stratégies dominantes à savoir des stratégies cognitives, des stratégies métacognitives, des stratégies collaboratives métacognitives, des stratégies affectives et enfin des stratégies de recours à d'autres langues.

Ces stratégies ont permis aux apprenants de surmonter leurs obstacles aussi bien sur le plan linguistique que sur le plan communicationnel.

Chapitre 4

L'agir professoral et les stratégies d'enseignement

L'enseignant de langue a une double responsabilité : celle de mener à temps un programme « imposé » et celle de répondre aux besoins communicatifs de ses apprenants. C'est face à ce dilemme que chaque enseignant met en œuvre une pratique qui lui est propre et qui lui permet de mener à bout son exercice.

L'observation et l'analyse de la pratique enseignante ont contribué à l'essor des concepts d'agir professoral et de stratégies d'enseignement et qui sont une partie intégrante de l'action d'enseigner dans sa globalité. Les théories de l'action servent de cadre à la compréhension de l'agir de l'enseignant et du choix des stratégies qui lui permettraient d'atteindre les objectifs pédagogiques et didactiques souhaités. C'est dans cette optique, que nous avons, dans ce chapitre, mis en exergue différentes théories et approches susceptibles de nous aider, a posteriori, à comprendre le comportement de l'enseignant de langue dans son exercice ainsi que ses choix stratégiques afin d'amener ses apprenants à interagir.

1. La théorie de l'action

Ce courant qui a vu le jour dans les années 90, a pour objectif de réfléchir sur l'action humaine dans sa globalité. Il intervient non seulement en sciences de l'éducation mais également en sociologie (A. Schutz, M. Weber, B. Lahire), philosophie (P. Ricoeur, H. Gadamer) et en psychologie du langage (J.-P. Bronckart). Même s'il a pour objet d'étude l'action humaine, tous ces chercheurs s'accordent sur le degré de subjectivité de l'action. A ce sujet, J. Friedrich déclare :

« Les auteurs qui déclarent que l'action constitue leur objet privilégié signalent en effet la difficulté, voire l'impossibilité, de transformer cette dernière en un objet de connaissance objective. » (J.- M. Baudoin & J. Friedrich, 2001 : 93)

1.1. L'action en sociologie

En sociologie, l'action est perçue de deux manières : La première consiste à considérer l'action comme « *le résultat d'un système de normes intériorisées et une structure hiérarchisée des positions sociales dans une société stratifiée* » (Ogien A. & Quéré L., 2005 : 6)

La seconde, et dont l'origine est interactionniste, envisage l'action comme : « *un processus dont le terme n'est pas donné a priori et dont la forme se constitue dans le*

déroulement temporel des échanges qui la composent. Ce processus est, en grande partie, régi par des principes qui sont mis en œuvres dans le cours de l'interaction et est contrôlé par ce savoir de sens commun que les individus exercent lorsqu'ils agissent. » (Ogien A. & Quéré L., 2005 : 6)

Selon B. Saint-Sernin (2012), il s'agit d'un comportement dont le résultat influe sur le cours des choses. Selon cet auteur, agir c'est s'engager avec son corps, ses pensées, son vécu etc. dans toute action il y'a :

« Une double rencontre avec le monde et avec soi. Ces deux rencontres contiennent une égale incertitude : l'agent ignore comment les choses tourneront, et il ignore quelle figure il fera. » (Saint-Sernin B., 2012 : 10)

Selon Weber, l'action n'est pas seulement le résultat d'un échange social, elle est aussi à l'origine d'une « *perspective individualiste et subjective* » (Weber in. Ogien A. & Quéré L., 2005 : 6)

L'individu, selon l'interactionnisme symbolique de Blumer, construit son action en situation d'interaction. En outre, l'interactionnisme et l'ethnométhodologie font de l'interaction le lieu où se produisent des actions co-construites par les interactants.

Selon ces deux courants, une conduite n'est pas le résultat d'une compétence, elle est plutôt considérée comme une

« dynamique : celle qui se développe dans la temporalité d'une activité conjointe qui s'inscrit dans un cadre déjà structuré à l'intérieur duquel des procédures de reconnaissance et de configuration de l'ordre des choses sont méthodiquement mises en œuvre. » (ibid. p.7)

Le caractère instable et imprévisible de l'action résulte des contingences auxquelles elle est confrontée et auxquelles elle doit faire face. Donc, aucune action n'obéit à une planification de départ. L'alternative ne peut être donc que l'improvisation.

1.2. L'action dans l'éducation

Selon cette théorie, il revient à l'auteur de l'action le pouvoir de lui en attribuer un sens. Cependant, l'expérience et l'observation peuvent permettre au témoin de l'action d'y apporter des éléments d'explications.

J.- M. Baudoin & J. Friedrich rajoutent, en s'appuyant sur les travaux de Schutz¹⁸ : « *Les réflexions de Schütz vont en effet dans la direction d'une théorie de l'action dans laquelle le concept d'intention est complété par celui de « constitution de l'action dans le temps* ». En d'autres termes, le concept d'action intentionnelle est associé à celui d'« *action au cours de son déroulement.* » (J.- M. Baudoin & J. Friedrich, 2001 : 94)

Pour la compréhension d'une action, il est donc impératif de prendre en considération le paramètre de « l'intention » de son auteur mais également celui de la « situation » dans laquelle s'est produite cette action, comme le précise B. Lahire :

« L'action est donc toujours le point de rencontre des expériences passées individuelles qui ont été incorporées sous forme de schèmes d'action (schème sensori-moteur, schèmes de perception, d'évaluation, d'appréciation, etc) d'habitudes, de manières (de voir, de sentir, de dire et de faire) et d'une situation sociale présente. » (B. Lahire, 1998 in. J-P. Durand, 1999 : 776-777)

1.3. L'action en pédagogie

L'action a toujours fait partie de la pédagogie, déjà de par son étymologie, la pédagogie est liée à la notion de conduite.

Considérés comme des « praticiens-théoriciens de l'action éducative » (Houssaye J. in. Soetard M., 2011 : 52), les pédagogues considèrent que l'enseignement se fait à travers l'action (teaching by doing).

Selon la théorie de l'action, le rôle du pédagogue consiste à trouver des moyens (techniques, méthodes, matériels,..) qui faciliteraient l'apprentissage à l'apprenant, qu'elle appelle « l'éducatable » (Soetard M., 2011 : 62), de lui fournir les moyens pour qu'il mette en place des actions propres et d'atteindre son autonomie. Ces moyens sont au centre de la réflexion sur l'action pédagogique.

Même si l'action pédagogique se veut d'atteindre des objectifs tangibles (lire, écrire, comprendre et parler) néanmoins, elle reste de nature transitive dans la mesure où sa finalité première est l'autonomie de l'apprenant.

¹⁸ Auteur de la théorie de la *typification* 1998, c'est-à-dire la catégorisation des actions.

1.4. L'action dans l'enseignement

Pour atteindre ses objectifs de départ, l'enseignant met en œuvre des actions qui ont suscité l'intérêt de plusieurs chercheurs et qui ont tenté d'en comprendre l'origine et le fonctionnement. Les théories de l'action ont fait de l'action enseignante un de leurs objets d'étude et ont beaucoup apporté au domaine didactique comme le précise J-P. Bronckart :

« Les didactiques scolaires, après s'être engagées dans des entreprises d'adaptation et de rationalisation des programmes et des projets d'enseignement, ont au cours de ces dernières années prolongé leur démarche vers l'analyse des propriétés du travail des enseignants, tel qu'il est observable en situation de classe, et tel qu'il est représenté dans les textes de prescription ou dans les discours des acteurs concernés. » (J.-P. Bronckart, 2004 : 16)

L'action de l'enseignant dans sa complexité suscite l'intérêt et devient ainsi un objet d'investigation.

Dans le domaine de l'enseignement des langues plus particulièrement, la théorie de l'action est définie comme étant

« un courant de réflexion qui porte sur la vie mentale des enseignants et qui interroge les modes de décisions, les croyances, les représentations, les jugements produits de façon sous-jacente par les acteurs enseignants au moment d'un cours »¹⁹(F. Cicurel, 2011 : 115)

Le domaine de l'enseignement des langues a suscité l'intérêt des théories de l'action et la pratique enseignante en a été la priorité alors qu'elle avait été reléguée jusque là au second plan, tant la plupart de ses réflexions portaient essentiellement sur l'apprenant et ses manières d'agir face au savoir.

2. Les motifs de l'action

Schutz A. (1998) définit l'action à partir des motifs qui l'entourent. Il en dégage deux : le motif « en vue de » et le motif « parce que ».

2.1. Le motif « en vue de »

Il s'agit de l'objectif que se fixe l'auteur.

¹⁹ Cette définition découle des travaux de F. Cicurel qui cite plusieurs chercheurs : Woods, 1996 ; Freeman & Richards, 1996 ; Cambra Giné 2003 ; Borg, 2006.

Exemple : L'enseignant pose à ses apprenants une question ouverte. Cette action a pour objectif de favoriser la production orale des apprenants, l'interaction en classe ou l'investissement du savoir acquis.

2.2. Le motif « parce que »

Il s'agit de l'origine de l'action ou ce qui a fait que l'auteur ait agi de la sorte.

Exemple : La même action citée dans l'exemple précédent peut avoir un motif « parce que » dans le sens où l'action de poser des questions ouvertes et non fermées aux apprenants a donné à ce même enseignant de bon résultats dans le passé.

Une même action peut donc avoir les deux motifs de A. Schutz :

« Les deux strates de motifs de l'action se combinent étroitement : le motif parce que appuyé sur une connaissance basée sur ce que l'enseignante a observé et expérimenté et le motif en vue de, fortement marqué dans une action d'enseignement dont la principale raison d'être est de provoquer un accroissement du savoir de l'autre. » (F. Cicurel, 2011 : 123)

Connaitre les motifs d'une action permet d'en comprendre son intentionnalité et son fonctionnement.

3. L'agir professoral

La classe de langue est un lieu aux scénarios divers et où les participants enseignants déploient différentes stratégies qui faciliteraient la transmission du savoir et permettraient ainsi l'appropriation de la langue. Pour pouvoir déceler et identifier ces stratégies, il est nécessaire de procéder à l'observation et à l'analyse du comportement de l'enseignant en classe, ses ressources, ainsi que ses pratiques de transmission. En d'autres termes observer et analyser son agir professoral dans sa globalité. Cependant, comprendre et traduire l'agir de l'enseignant n'est pas une tâche aisée. Elle prend appui sur de nombreux courants de recherche²⁰, sur l'observation et l'analyse des échanges pédagogiques et didactiques et nécessite des entretiens avec les sujets concernés. Selon V. Bigot :

« On peut certes tenter de démonter les séquences, refaire les scénarios, interroger les auteurs de l'action, et s'aventurer à interpréter le sens de l'action en fonction de ces données. Comme l'action reste énigmatique, on

²⁰ Dans notre présent travail, nous ne retiendrons que celui des théories de l'action mené notamment par Schutz, Friedrich, Bronckart, etc.

s'appuie sur la capacité et la manière dont les individualités interprètent eux-mêmes leurs comportements.»(<http://www.univ-paris3.fr/recherches-de-l-idap-theorie-de-l-action-142491.kjsp>)

En philosophie on met l'accent sur la difficulté voire l'impossibilité de donner un sens objectif à l'action. Selon P. Ricoeur :

« Aucune détermination, ni linguistique, ni praxique, ni narrative, ni éthico-morale de l'action, n'épuise le sens de l'agir »
(P. Ricoeur, 1990, in. A. Jarro, 2006: 1)

En psychologie cognitive, Bandura (2003) parle de pratiques d'enseignement, selon lui :

« Toute pratique humaine peut se caractériser par trois dimensions en interrelation : les facteurs personnels internes, les comportements et l'environnement. Ces facteurs sont en perpétuelle interaction et s'influencent mutuellement pour construire l'individu ainsi que ses pratiques. » (Bandura, 2003, in.L. Tablot, 2012 : 65)

Dans le cadre de leur recherche sur les interactions didactiques et l'agir professoral, V. Bigot et son équipe considèrent les recherches sur l'agir professoral comme étant

« Le début d'une investigation qui se penche sur le professeur non pas seulement pour le considérer comme le "producteur d'un discours" ou l'interactant d'une classe, mais aussi comme l'auteur d'actions qui ont leur format et leur finalité et qui sont destinées à infléchir le comportement ou le savoir d'un autre. C'est aussi considérer que le discours qu'il tient pendant et après, et peut-être avant l'action, est la source d'un savoir à théoriser. »<http://www.univ-paris3.fr/recherches-de-l-idap-theorie-de-l-action-142491.kjsp>

Etant à l'origine de ce concept, Cicurel²¹ précise que pour le définir il est important de prendre en considération plusieurs paramètres, à savoir : la culture éducative²² de l'enseignant, sa personnalité, sa formation, le contexte, le public, etc. Après avoir recueilli le témoignage de plusieurs enseignants (ce qui représente son objet d'analyse) elle le définit comme :

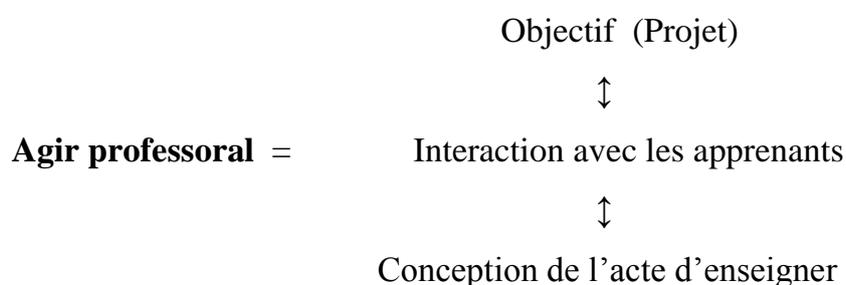
²¹ Pour ces recherches sur l'Agir Professoral, F. Cicurel a effectué des entretiens auprès de plusieurs enseignants de langues qui, après avoir visionné les vidéos du déroulement de leurs cours, ont accepté de revenir sur leurs actions et de s'exprimer sur leurs pratiques de classes.

²² C'est une culture commune à tous les enseignants même ceux d'origines et cultures différentes. Selon Cambra Giné (2003) elle est : « constituée de stratégies professionnelles, de scénarios d'action, de formes de discours, de systèmes de valeurs de codes communs. » (M. Cambra Giné 2003, cité par Cicurel 2011 : 150)

« L'ensemble des actions verbales et non verbales préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Lorsqu'on parle d'agir, on met l'accent sur le fait que pour accomplir son métier d'enseignant, le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité. Ces actions ont la particularité d'être non seulement des actions sur autrui mais aussi d'être destinées à provoquer des actions de la part d'un groupe d'individus puisqu'elles veulent provoquer des transformations de savoirs et parfois de comportements. » (Cicurel F., 2011 : 119)

L'intentionnalité à laquelle l'auteure fait référence, se traduit par l'ensemble des stratégies mises en œuvre par l'enseignant afin d'aboutir à ses objectifs de départ, et qui font partie intégrante de l'agir professoral. Nous y reviendrons, plus en détails, un peu plus loin dans ce chapitre.

L'agir professoral est le résultat d'une combinaison entre : l'objectif ou le projet de l'enseignant (pédagogique ou didactique) l'interaction avec ses apprenants (avec lesquels il s'impose une certaine distance ou au contraire développe une relation basée sur la confiance et la connivence) et enfin sa façon de concevoir l'acte d'enseigner :



3.1. Les catégories de l'agir professoral

C'est en enquêtant auprès d'enseignants et de formateurs, que Cicurel a élaboré un ensemble d'actions qui définissent un agir professoral et qu'elle énumère de la sorte :

- **Une action obéissant à une contrainte de temps :**

L'enseignant dispense un cours ou une leçon en étant conditionné par un temps donné qu'il se doit de respecter. Cependant, lors d'un cours de langue, rien n'est prévu à l'avance et plusieurs facteurs peuvent intervenir perturbant ainsi son déroulement et

c'est donc à l'enseignant que revient la responsabilité de gérer ces imprévus en ne perdant pas de vue le facteur temps.

- **Une action qui tisse un lien éducatif :**

Ce sont toutes ces actions, gestes ou comportements qui contribuent à construire ce que Cicurel (2011) nomme : *une relation éducative*, relation bâtie sur une confiance mutuelle voire une certaine connivence, ce qui rendrait l'apprentissage plus aisé.

- **Une action dans laquelle la langue a une place privilégiée :**

Ce sont les actions que mettent en œuvre les enseignants afin de transmettre au mieux les savoirs en lien direct avec l'objet langue.

- **Une action qui demande que soit assurée l'intercompréhension :**

C'est-à-dire toute action qui ferait que l'enseignant comprend ses apprenants et que ces derniers le comprennent à leur tour.

- **Une action susceptible de provoquer des émotions :**

C'est une action qui provoque une émotion de la part des apprenants et c'est à l'enseignant que revient le choix de la maîtriser ou au contraire de l'ignorer.

- **Une action soumise à des normes sociales :**

L'enseignant a la responsabilité de veiller à ce que ses apprenants adoptent un comportement qui obéit aux normes.

- **Une action qui demande une médiation matérielle :**

Toute action qui s'appuie d'un support matériel et qui permettrait la transmission du savoir.

3.2. Style d'agir professoral

Il s'agit de manières de faire particulières qui caractérisent et individualisent des pratiques singularisant ainsi leur auteur.

Dans le domaine de l'enseignement, F. Cicurel le définit comme « *Le style est à entendre comme un ensemble de traits qui représentent les façons de faire de l'enseignant.* » (Cicurel F., 2011 : 148)

Après avoir effectué une enquête²³ auprès d'enseignants de langues, F. Cicurel est arrivée à la conclusion qu'il existe des paramètres qui relèvent à la fois de la vie professionnelle et de la vie personnelle des enseignants, et qui influencent leurs manières d'agir en classe :

3.2.1. Le répertoire didactique

Il s'agit des moyens sur lesquels un enseignant s'appuie lors de son exercice d'enseignement. Il est, selon Cicurel

« formé par un ensemble de ressources diversifiées- modèles, savoirs, situations- sur lesquels un enseignant s'appuie. Il se constitue au fil des rencontres avec divers modèles didactiques (un professeur que l'on a connu, par exemple), par la formation académique et pédagogique, par l'expérience d'enseignement qui elle-même modifie le répertoire. Lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue, c'est le répertoire verbal tout entier qui peut constituer une des ressources didactiques. » (F. Cicurel, 2011 :149- 150)

Les enseignants qu'elle a interrogés traduisent ces moyens et ressources par les éléments suivants :

- Le genre d'enseignement et les expériences qu'ils ont eus, en étant apprenants.
- Les rencontres avec d'autres enseignants et dont l'influence peut être positive ou négative.
- Les formations auxquelles ils ont participé en tant qu'enseignants.
- Le milieu social (le niveau intellectuel de l'entourage et son rôle dans la transmission du savoir).
- L'influence des collègues enseignants.
- Le matériel pédagogique.
- La littérature didactique de référence.
- Le niveau de savoir du public d'apprenants.
- Le contexte d'enseignement et les connaissances acquises après inspection.
- leurs connaissances personnelles sur la langue.

²³ Cette enquête a été effectuée dans le cadre d'un séminaire de Master2 intitulé : « Didactique du Français et des langues ». Elle consistait à interroger les participants enseignants sur les moyens et ressources dans lesquels ils puisent pour parvenir à leurs objectifs didactiques et pédagogiques.

- L'aspect théorique de la langue ou ce que nomme Beacco « *Les savoirs savants* »
(J.-C. Beacco 2010 in F. Cicurel 2011:152)
- Les idées et les opinions qu'ils se font de l'acte d'enseigner.
- *Les stratégies et tactiques qu'ils mettent en œuvres pour atteindre leurs objectifs* et venir à bout des problèmes qu'ils rencontrent dans leur exercice.

Prendre donc connaissance du répertoire didactique permet de mieux cerner les pratiques de transmission des enseignants.

3.2.2. Les pratiques de transmission

Ou *les manières de faire*. Elles sont, selon F. Cicurel « *Un métissage entre des traditions héritées et des modes communicatifs survenant avec la modernité ou le renouvellement de pratiques pédagogiques* » (F. Cicurel, 2002 : 145-156)

Elle les définit aussi comme étant

« Des pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et des pratiques interactionnelles qu'un locuteur expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoirs faire. Ces pratiques dépendent de la culture d'origine, de la formation de l'enseignant, de son expérience et de sa personnalité. Les activités didactiques formalisées, inscrites dans une tradition éducative donnée (traductions, commentaires de textes, jeux, etc.) aussi bien que des pratiques pédagogiques plus libres font parties des pratiques de transmission. » (F. Cicurel, 2011 : 156)

Il existe autant de pratiques de transmission que d'enseignants et c'est cette diversité de pratiques qui fait le style de chacun.

Ces pratiques se traduisent : par des façons d'encourager et de motiver les apprenants afin qu'ils participent, par des modes d'organisation des tours de parole, par le recours ou non à la langue maternelle, etc. Des pratiques qui allient, donc, des stratégies et des tactiques et auxquelles nous tenterons, un peu plus loin, d'apporter plus d'éléments de précision.

Les pratiques de transmission exigent des compétences de transmission qui sont donc les capacités dont dispose l'enseignant, à transmettre le savoir et qui sont influencées

par ses expériences professionnelles et personnelles, sa culture d'enseignement²⁴ ainsi que par l'ensemble de comportements relatifs au contexte pédagogique. Elles englobent :

- ❖ **La compétence planificatrice :** C'est l'habileté à maintenir le fil du déroulement du cours et avoir la capacité d'y revenir si un élément interne ou externe vient à le perturber.
- ❖ **La compétence linguistico-pédagogique :** il s'agit de
« la capacité à organiser le matériau verbal, à l'expliquer, à le rendre accessible, à procéder à des comparaisons, des récapitulations, etc. ces pratiques sont à mettre en relation avec ce qui, dans le répertoire didactique, peut être appelé une compétence métalangagière. » (F. Cicurel, 2011 : 162)
- ❖ **La compétence qui intègre des savoirs sur le groupe :** C'est l'aptitude à s'appuyer sur les connaissances qu'a un enseignant sur ses apprenants (leur personnalité, leurs habitudes, leur comportement face à l'apprentissage...) afin d'identifier les erreurs relatives à chacun d'entre eux et tenter d'y remédier. Il s'agit selon Cicurel (2011), d'une sorte de « personnalisation des erreurs ».
- ❖ **La compétence culturelle :** C'est l'aptitude à expliquer un mot ou une expression en s'appuyant sur des exemples culturels ou historiques et sur ce qui facilite le processus de mémorisation des apprenants.

L'observation et l'analyse des pratiques de classe des enseignants aident à déceler les stratégies auxquelles ils ont recours pour atteindre leurs objectifs.

3.2.3. La manière d'interagir sur quatre plans

Selon F. Cicurel, on ne peut définir le style d'un enseignant sans passer par l'observation de sa manière d'interagir, et ce sur ces quatre plans :

- **Le plan de la langue :** Il s'agit du rapport qu'a l'enseignant à la langue, son degré d'implication, les stratégies qu'il met à l'œuvre, tous les efforts qu'il

²⁴Culture professionnelle ou culture d'enseignement c'est ce qu'ont les enseignants en commun.

déploie afin de permettre et de faciliter à ses apprenants le processus d'acquisition de cette langue.

- **La planification (organisation des tâches) :** L'enseignant arrive en classe accompagné d'un plan de son cours qu'il a conçu préalablement. Cependant, la théorie du plan a fortement été critiquée dans la mesure où, dans un cours de langue rien n'est prévu à l'avance et l'enseignant peut vite se retrouver face à des imprévus qui se traduisent, par exemple, par une question inattendue d'un apprenant, ce qui provoque alors une déviation débouchant sur un tout autre thème et perturbant ainsi le déroulement du cours. L'enseignant peut faire le choix d'accepter ou non cette digression et c'est l'option qu'il choisit qui détermine son style d'agir.

- **L'interaction avec les apprenants :** A ce sujet F. V. Tochon déclare :

« Le professeur a « un double agenda » à tenir : la maîtrise simultanée des contenus à enseigner et celle des interactions avec les apprenants. » (F. V. Tochon, 1993 in F. Cicurel, 2011 : 169)

L'enseignant se doit de donner à ses apprenants l'occasion de s'exprimer, d'interagir avec lui ou avec leurs camarades et ces interactions ne portent pas essentiellement sur des contenus didactiques mais peuvent aussi porter sur les expériences personnelles des apprenants, leur vécu, leurs émotions, etc.

Le fait qu'un enseignant privilégie l'aspect humain de l'interaction par rapport à son aspect didactique (sans le négliger pour autant) est déterminant non seulement pour la perception de son style mais aussi pour l'apprentissage d'une langue. A ce sujet, C. Tagliante déclare :

« La langue française a la réputation de ne pas être « une langue facile », c'est donc la relation pédagogique et affective qui s'instaure entre l'enseignant et ses élèves qui joue un rôle déterminant dans le succès ou le rejet de cet apprentissage » (C. Tagliante, 2006 : 47) voir aussi Boggards

- **L'introduction du « moi » dans l'interaction :** Il s'agit de l'implication personnelle, émotionnelle, affective, voire physique de l'enseignant dans ses interactions avec son public d'apprenants. Il peut s'agir de donner des exemples tirés de sa vie personnelle, de témoigner son émotion face à la réplique d'un apprenant, d'user de termes affectifs pour nommer l'un d'entre eux, de

s'impliquer physiquement pour expliquer un mot ou une expression en les mimant par exemple. Cet ensemble de comportements subjectifs contribue à mettre en confiance son auditoire jusqu'à construire une certaine connivence nécessaire à l'enseignement d'une langue.

4. Les stratégies d'enseignement

Force est de constater que l'on parle plus souvent de stratégies d'apprentissage que de stratégies d'enseignement et les études et recherches sur les stratégies d'apprentissage se sont longtemps focalisées davantage sur l'apprenant que sur l'enseignant et ce sont les études et les analyses effectuées sur les stratégies de communication qui, en plus de s'intéresser à l'apprenant, se sont penchées également sur l'enseignant ses engagements et ses implications lors de son activité enseignante. Les stratégies dites d'enseignement sont ces procédés verbaux, paraverbaux et/ou non-verbaux auxquels l'enseignant a recours pour faciliter et rendre accessible le processus d'acquisition de la langue étrangère. Cependant, lorsqu'il s'agit d'acquisition d'une compétence interactionnelle, la situation de communication détermine le type de stratégie.

4.1. Les stratégies communicatives d'enseignement

Chercheurs, pédagogues et enseignants s'accordent à dire que c'est en communiquant que l'on apprend à utiliser une langue. Cependant, pour arriver à faire communiquer ses apprenants en langue cible, l'enseignant use de stratégies définies comme étant des stratégies communicatives d'enseignement (SCE) susceptibles de l'amener à atteindre cet objectif.

Les nombreuses recherches et lectures que nous avons effectuées concernant les stratégies en général, les stratégies d'acquisition d'une langue étrangère, les stratégies d'aide à la production orale, nous ont permis de faire un travail de synthèse et d'établir une typologie des ces stratégies que nous tenterons, dans la deuxième partie de cette recherche, d'en déceler et d'en analyser les formes et les fonctions.

La notion de stratégies communicatives d'enseignement revient à M. Causa (2002) qui la définit comme étant

« l'ensemble des conduites pédagogiques permettant à l'enseignant de maximaliser la bonne transmission des savoirs et des savoir-faire en langue cible chez les apprenants. » (Causa M., 1998, 2002 in Olleik Z., 2009 : 83).

M. Causa a proposé deux types de stratégies : les stratégies verbales et les stratégies non verbales. Elle a ensuite dégagé une typologie des stratégies verbales en ayant comme critère de classification la langue utilisée par l'enseignant lors de son activité d'enseignement, ce qui a donné lieu à des stratégies communicatives d'enseignement monolingues (SCEM) et des stratégies communicatives d'enseignement bilingues (SCEB).

4.1.1. Les stratégies communicatives d'enseignement monolingues (SCEM)

Elles se caractérisent par l'usage de la langue cible uniquement. Il s'agit de :

a. Les stratégies de sollicitation : Poser des questions à ses apprenants afin de provoquer une production orale de leur part est un dispositif répandu chez les enseignants de langues. Le questionnement est une stratégie de sollicitation qui contribue à l'animation de la classe et qui peut entraîner des interactions avec les apprenants. A ce propos Cicurel déclare :

« un enseignant de langue ne peut se limiter à un rôle de descripteur de l'objet à enseigner, il est aussi et surtout quelqu'un qui doit générer la parole orale et écrite. Pour ce faire, il a recours à un ensemble de sollicitations dont le questionnement est la forme la plus fréquente. » (Cicurel F., 1990 in Olleik Z., 2009 : 115)

La question se caractérise par une intonation montante qui se produit à la fin et qui sollicite une réaction de l'autre et qui se traduit par une éventuelle²⁵ réponse. Il existe quatre types de questions :

- **Les questions ouvertes :** ce sont celles qui entraînent un ou plusieurs énoncés en guise de réponse. L'apprenant est donc invité, à travers sa réponse, à s'exprimer plus amplement et sa production orale est plus ou moins dense.
- **Les questions fermées :** elles entraînent une production orale restreinte et qui se traduit, en général, par un OUI ou un NON.
- **Les questions répétées :** consistent à répéter la même question.

²⁵ L'autre peut faire le choix de ne pas répondre.

- **Les questions individualisées :** notion empruntée à L. Ricci (1996) qui considère que :

« Dans le cadre de l'enseignement d'une langue, il y a identité entre l'objet étudié et l'instrument d'étude. » (Ricci L., 1996 : 9)

La question est individualisée dans la mesure où l'enseignant la pose à un apprenant en particulier, soit en le nommant soit en lui faisant un appel du regard.

Selon Ricci :

« les apprenants sont incités à parler de leur vécu mais la préoccupation de l'enseignant est autre : améliorer la forme de l'expression. » (idem p.10)

La question, selon sa nature, peut remplir plusieurs fonctions ; l'enseignant à travers elle peut : attirer l'attention de l'apprenant, demander une information, vérifier la compréhension et l'acquisition d'un savoir ou l'évaluation de pré-requis. Une question peut également avoir pour objectif d'expliquer une autre question posée préalablement.

b. Les stratégies de facilitation : la demande d'achèvement ou l'achèvement interactif en est une. Cette stratégie se produit dans les deux sens : enseignant ↔ apprenant et consiste soit à fournir aux apprenants une sorte d'amorce qui se traduit par des mots ou des phrases inachevés marqués par des allongements vocaliques. L'enseignant décide d'interrompre volontairement ces mots ou ces phrases afin que les apprenants les achèvent. Il peut ainsi vérifier leur compétence lexicale. Aussi, lorsque l'apprenant bute sur un mot ou une phrase, l'enseignant peut décider d'intervenir en poursuivant et achevant le mot ou la phrase.

c. Les procédés métalinguistiques :

- **Les stratégies de réduction :** Elles interviennent, en général, en début d'apprentissage auprès d'un public novice. Il s'agit de procédés visant à réduire la langue cible à plusieurs niveaux. Causa (2002) en dénombre quatre :

1- La réduction formelle : Elle concerne les formes systématiques de la langue cible afin de les rendre les plus simples possible et de ce fait plus accessibles.

2-La réduction fonctionnelle :

« L'enseignant construit son discours autour des fonctions communicatives déjà acquises par les apprenants. » (Olleik Z., 2009 : 83)

En d'autres termes, il simplifie son discours et l'adapte au niveau et aux connaissances de ses apprenants.

3- La réduction métalinguistique : C'est le fait de recourir à des termes du langage familier ou courant lors d'une explication :

« C'est notamment le cas du verbe « être » dont l'usage est majoritaire par rapport à des verbes sémantiquement métalinguistiques tels que « vouloir dire », « signifier ». » (Olleik Z., 2009 : 84)

4- la réduction culturelle : Comme le fait de réduire un groupe culturel à un stéréotype.

- **Les stratégies d'amplification :** Par opposition aux stratégies de réduction, les stratégies d'amplification se caractérisent par *« un usage redondant de la langue cible, ce qui implique la mise en œuvre de procédés linguistiques et métalinguistiques comme la dénomination, l'exemplification et la reformulation paraphrastique. » (ibid.)*

4.1.2. Les stratégies communicatives d'enseignement bilingues (SCEB)

Il s'agit de stratégies qui consistent à recourir à une autre langue (la langue maternelle dans la plupart des cas) afin de rendre plus aisé le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

L'alternance codique est considérée comme une stratégie communicative d'enseignement. C'est un phénomène linguistique qui consiste à passer d'un code à un autre. Dans ce domaine, nous nous sommes intéressée aux travaux de Causa (1996, 2002) sur *l'alternance codique dans le discours de l'enseignant*, car cette auteure considère ce phénomène comme une stratégie à part entière et son analyse a été effectuée au niveau linguistique afin de déceler les formes de l'alternance codique, et aux niveaux discursif et interactionnel afin d'en déterminer ses fonctions.

Cette étude a permis de dégager deux types de stratégies : les stratégies contrastives et les stratégies d'appui.

- Les stratégies contrastives :** *« La mise en rapport explicite des deux systèmes linguistiques en présence pour en relever les points communs et les différences. »*

De ces deux types, l'un est déjà intériorisé chez les uns et les autres, puisqu'il s'agit de leur langue maternelle (...). Quant à l'autre système, il est soit appris antérieurement (...), soit en voie d'apprentissage (...) » (M. Causa, 1996, 2001 : 3) Un enseignant peut, par exemple, expliquer une règle de grammaire d'une langue cible en la comparant à une règle équivalente de la langue maternelle, soit en s'exprimant en langue cible, soit en langue maternelle.

b. La stratégie d'appui :

« Il s'agit de l'utilisation de la langue du public par l'enseignant(...). La différence avec la stratégie contrastive est que les passages d'une langue à l'autre (...) ne relèvent pas uniquement de la langue à apprendre mais aussi du discours « naturel » tel qu'on le retrouve dans les interactions ordinaires. » (ibid. p.4)

Si le recours à la langue maternelle chez l'apprenant répond à des problèmes de communication qu'il rencontre à cause d'une mauvaise maîtrise de la langue cible, chez l'enseignant, il est un moyen de facilitation de l'apprentissage de la langue cible et une aide à la compréhension et la production orale des apprenants. Cette stratégie apparaît sous forme de :

- **Répétitions :** Il s'agit de répéter en langue maternelle une séquence émise antérieurement, en langue cible « *sans qu'aucune modification linguistique n'affecte le verbal* » (Vion, 1992 in. Causa M., 1996 : 6) Il s'agit, selon Causa, de traduction « mot à mot ».
- **Les reformulations :** Contrairement aux répétitions, les reformulations sont une reprise « avec modification(s) de propos antérieurs tenus » (ibid. p.8)
- **Les achèvements ou auto-achèvements :** Il s'agit du passage à la langue maternelle après une pause ou une hésitation dues au fait que l'enseignant ne trouve pas un exemple pertinent afin d'appuyer ses propos.
- **Le parler bilingue :** Il comporte :
Les exclamations auxquelles Causa attribue les fonctions d'évaluation positive, d'ouverture ou de fermeture d'une thématique. Elles peuvent, selon elle, servir à exprimer un état d'âme face au quotidien de l'apprenant. Les incisives et l'alternance codique « pure » qui au niveau pédagogique, se produit de manière spontanée pour créer, éventuellement, une certaine connivence entre les interlocuteurs.

L'observation de la pratique enseignante permet de comprendre l'agir du professeur de langue et d'analyser les actions qui le caractérisent, les réussites et les échecs qu'il suscite, ce qui amène à mieux cerner les ressources sur lesquelles il s'appuie, et c'est ce que nous avons tenté de mettre en évidence lors de notre analyse.

5. Analyse des stratégies communicatives d'enseignement

L'objectif de tout enseignant est de transmettre savoirs et connaissances à ses apprenants. Pour ce faire, chaque enseignant recourt à un ensemble de procédés, méthodes ou stratégies susceptibles de le faire parvenir à un tel objectif.

Pour l'enseignant de langue étrangère, amener ses apprenants à s'exprimer en langue cible lui demande de mettre en œuvre des stratégies adaptées à un tel objectif, à savoir l'acquisition d'une compétence interactionnelle.

Les stratégies communicatives d'enseignement sont un concept établi par M. Causa (2002), qu'elle oppose aux stratégies communicatives d'apprentissage :

« (...) chez l'apprenant il s'agit d'atteindre des objectifs de production, de réception et d'appropriation de la langue étrangère, alors que chez l'enseignant, les objectifs sont avant tout des objectifs de transmission de connaissances et de savoir-faire en langue étrangère (...) » (Causa M., 2002 : 59)

Selon cette auteure, il s'agit d'un ensemble de procédés auxquels l'enseignant a recours afin de transmettre des savoirs et savoir-faire en langue cible. Ce modèle propose deux types de stratégies : le premier présente les stratégies communicatives d'enseignement monolingues qui englobent les stratégies de sollicitation comme les questions, les stratégies de facilitation, à savoir, les demandes d'achèvement ou l'achèvement interactif et enfin les procédés métalinguistiques qui se traduisent par des stratégies de réduction et/ou des stratégies d'amplification.

Le deuxième type de stratégies représente les stratégies communicatives d'enseignement bilingues dans le sens où le recours à la langue maternelle ou à une autre langue devient un procédé que l'enseignant peut utiliser afin de rendre plus aisé le processus d'apprentissage de la langue cible. Ce type de stratégies consiste en des stratégies contrastives et des stratégies d'appui.

Dans cette partie, nous nous appuyons sur le modèle de M. Causa afin de mettre en exergue les stratégies utilisées par les enseignantes observées lors d'activités langagières pour amener leurs apprenants à prendre la parole et à interagir.

L'analyse des formes et des fonctions de ces stratégies nous permettra d'avancer des éléments de réponses quant à leur contribution dans le processus d'acquisition d'une compétence interactionnelle.

5.1. Analyse des stratégies communicatives d'enseignement monolingue

Ces stratégies se caractérisent par l'usage d'une seule langue qui est la langue cible. Il s'agit de stratégies de sollicitation, de stratégies de facilitation et de procédés métalinguistiques.

5.1.1. Les stratégies de sollicitation

Les stratégies de sollicitation se traduisent par des procédés qui ont pour objectifs de solliciter l'intervention de l'apprenant, de l'amener à prendre la parole et créer ainsi un climat d'échanges et d'interactions nécessaire pour l'acquisition d'une compétence interactionnelle.

« La sommation » à s'exprimer peut se manifester sous plusieurs formes ; l'enseignant peut, en effet, solliciter la prise de parole d'un apprenant en particulier en le désignant du regard ou en l'appelant par son nom ou son prénom. Les extraits qui suivent sont des exemples de désignation par le prénom observés chez l'enseignante du groupe d'apprenants de niveau intermédiaire (P2) :

Extrait 1:

35-P : très bien très bien voilà ././ donc il me faut deux clients euh ././ et un serveur donc c'est l'activité treize ././ donc euh les clients consultent le menu donc il nous faut un menu ././ donc le serveur fait des recommandations et on a déjà eu ce mot et prend la commande à la fin du repas ././ les clients font des commentaires ././ alors on commence ././ deux clients > (elle tape des mains en signe d'encouragement) il nous faut deux clients pour la scène allez > j'ai

préparé la table voilà enfin elle est pas ././ mais bon elle fait l'affaire c'est pas grave /.../ allez clients et serveur allez y Hayet > cliente ././ Kenza >

36- Kenza : cliente

37- P : prenez place ././ voilà ././ serveur ou serveuse> allez ././ voilà /.../ un serveur ou une serveuse > Seif > monsieur le serveur allez

Cet extrait s'inscrit dans le cadre d'une activité langagière dont la consigne est d'imaginer une scène dans une brasserie et d'incarner les rôles de serveur et de clients. L'objectif est d'apprendre à faire des recommandations, passer une commande et faire enfin des commentaires sur le repas. Pour les aider à réaliser cette tâche, l'enseignante prépare la scène où va se dérouler le jeu de rôle. Elle débarrasse l'une des tables de la classe, l'entoure de deux chaises pour faire office de salle de restaurant. Elle désigne ensuite deux apprenantes : Hayet et Kenza pour jouer le rôle des clientes et finit par désigner l'apprenant Seif pour le rôle du serveur.

Ce procédé de sollicitation se répète plus loin dans la séquence où l'enseignante n'attend pas que les apprenants se portent volontaires (chose qu'ils ne font pas), elle sollicite de nouveau un second groupe et lui demande de jouer le jeu de rôles. Elle utilise la sommation pour interpeler les apprenants par leurs prénoms respectifs :

Extrait 2:

179- P : merci euh ././ Ibtissem ././ Amel (elle désigne les prochains participants au jeu de rôles) ././ c'est pas grave

Un enseignant peut également désigner un apprenant en particulier lorsqu'il constate une certaine passivité de sa part par rapport à l'ensemble du groupe.

Extrait 3 :

38-P : être patient oui ././ umhum ././ qu'est ce qu'il faut pour un enseignant pour un professeur >

39-Kenza : il faut être patient compétent euh sérieux surtout euh compétent

40-P : compétent ././ umhum c'est tout >

41-Kenza : compréhensif

42-P : oui /.../ oui compréhensif ./ Amira > qu'est ce qu'il faut pour un enseignant > il doit être comment cet enseignant >

43-Amira : il doit être simple

44-P : umhum

45-Amira : comment il explique couramment il explique euh le cours

Après avoir écouté des annonces d'offres d'emplois dans le document audio, les apprenants devaient relever les profils et critères recherchés par les recruteurs.

En effet, dans cet extrait il s'agissait de dire quelles sont les qualités requises pour le métier d'enseignant de langue. Constatant que les échanges se faisaient avec les mêmes apprenantes et face à la passivité d'une d'entre elles, l'enseignante décide dans E42 de lui adresser la question et la somme d'y répondre en la désignant par son prénom : « oui /.../ oui compréhensif ./ Amira > qu'est ce qu'il faut pour un enseignant > il doit être comment cet enseignant > » cette question lui étant directement et explicitement adressée, oblige l'apprenante à prendre la parole et à donner une première réponse qui satisfait l'enseignante. Elle proposera même plusieurs autres réponses par la suite.

Dans ces tours de parole extraits d'une activité langagière dont la consigne était de faire des commentaires sur un repas pris au restaurant, l'enseignante sollicite ces apprenants à tour de rôle en les désignant à chaque fois par leurs prénoms :

Extrait 4:

10- P : très bien ./ euh Kaouter

11- Kaouter : monsieur le propriétaire j'aimerais bien vous présenter mes satisfactions envers le service de votre restaurant il est vraiment impeccable le lieu et la décoration sont parfaits également ainsi que cette ambiance intimiste me plaisait ./ par contre les plats que vous présentez ne sont pas à la hauteur ils sont un p'tit peu dégoûtant et infectés mais quand même merci pour votre accueil chaleureux

12- P : parfait ./ parfait Amel >

13- Amel : nous sommes allées hier euh diner au restaurant [el bik] moi et euh lbtissem euh pour le lieu et le restaurant nous le trouve excellent avec des lumières fins et des sièges très con euh confortables avec un décor exceptionnel ././ pour le service euh il est très rapide les serveurs sont bien accueillants et très calmes ././ pour les plats c'est variés c'est très délicieux avec dessert avec une sorbe spéciale ././ bon on a trouvé une am une ambiance spéciale chez eux euh pour les prix c'est très cher mais il vaut l'coup pour euh un restaurant chic

14- Ep : xxx

15- P : Fatima

16- Fatima : après mon diner au restaurant je trouve le service est très rapide et très sympathique malgré ya trop de monde euh trop de bruit trop de monde mais j'adore le décor de cette restaurant ././ pour le pour la nourriture je trouve délicieux surtout les entrées chaudes ././ le dessert est très bon

17- P : parfait euh ././ Amel Amel 2 pas encore > ././ Amira

Comme il apparaît dans cet extrait, l'enseignante ne se contente pas de solliciter qu'une seule apprenante mais donne la parole à plusieurs en les nommant à chaque fois, et celles-ci acceptent cette invitation à prendre la parole et se prêtent au jeu en proposant leurs réponses. Dans E8 et devant une apprenante qui n'est pas prête à donner de réponse, l'enseignante accepte ce refus provisoire et sollicite une autre apprenante, à savoir *Amira*.

La sollicitation par le prénom de l'apprenant est un procédé que nous avons également relevé chez l'enseignante du groupe d'apprenants de niveau débutants (P1) :

Extrait 1 :

214- P : alors vous avez une liste de monuments d'endroit à visiter ././ petit b vous allez ././ lmen lis petit b qu'est-ce qu'on vous demande >

Dans cet extrait, l'enseignante sollicite une apprenante en particulier pour lire l'énoncé de l'activité, en la désignant par son prénom.

Extrait 2 :

269- P : passez à l'activité 3 s'il vous plait ././ qui n'a pas parlé> c'est Achraf ././ Achraf activité 3 lis

Extrait 3 :

112-P : allez > Imen ././ Bouchra ././ d'autres problèmes > Walid > est ce qu'il ya d'autres problèmes>

Ces extraits nous permettent de constater que l'enseignante prête une attention particulière aux apprenants les plus passifs dans la mesure où elle sollicite constamment leur participation. Dans l'extrait 2 par exemple, l'enseignante désigne un apprenant par son prénom et justifie son choix en déclarant : « *qui n'a pas parlé c'est Achraf ?* ». Dans l'extrait 3, l'enseignante sollicite tous les apprenants qui n'ont pas participé en les désignant chacun par son prénom et en les encourageant à prendre la parole. Nous constatons que l'enseignante sollicite les apprenants les moins actifs et les encourage à prendre la parole en les désignant par leurs prénoms.

Extrait 4 :

407-P : alors > qui parle>

408-Imen : un journaliste

409-EA : journaliste journaliste

410-P : ne parlez pas tous en même temps s'il vous plait ././ allez Keltoum

411-Keltoum : euh euh jou le le journaliste à Pantoise qui parle euh qui parle

Cet extrait est l'exemple de l'importance qu'accorde l'enseignante aux réponses individuelles qui permettent une meilleure évaluation des compétences de chaque apprenant. En effet, dans E4 elle émet l'injonction de ne pas parler tous en même temps et désigne une apprenante en particulier (Keltoum) pour donner la réponse attendue. De plus, la sollicitation par les prénoms respectifs des apprenants contribue à créer une proximité entre l'enseignante et les apprenants et à instaurer un climat de confiance propice à la prise de parole et à l'interaction.

a. Les questions :

Les stratégies de sollicitation peuvent également apparaître sous forme de questions que l'enseignant pose aux apprenants de manière successive afin d'attirer leur attention, de solliciter leurs interventions et de créer ainsi un climat d'échanges. En effet, lorsque l'enseignant est confronté à des apprenants passifs, le recours à des questions successives peut devenir une stratégie de sollicitation susceptible de venir à bout d'un silence collectif. Cette stratégie a été relevée chez les deux enseignantes : comme le montrent les extraits ci-dessous :

Extrait 1 :

- 3- P : la situation parlez moi de la situation d'abord où > qui > quand >././ où >
- 4- Amine : à ././ chacun à son pays dans son pays
- 5- P : la situation d'abord où se passe la scène si vous voulez >
- 6- Amine : la scène à la euh à paris
- 7- P : à paris oui où >
- 8- Khaoula : France
- 9- Amine : de sur euh un chaine télévision
- 10-P : dans une chaine oui
- 11-Amine : dans une télévision une chaine télévision
- 12-P : oui
- 13-Amine : qui s'appelle tv5
- 14-P : oui ././ alors qu'est ce qui se passe dans cette chaine > sur un plateau
- 15-Amine : un jeu euh
- 16-P : vous avez dit la dernière fois vous avez dit tous seuls sur le plateau d'une chaine de télévision tv5 d'accord
- 17-Amine : pour gagner un voyage à paris
- 18-P : oui en faisant quoi >
- 19-Amine : on fait un jeu
- 20-Keltoum : un jeu concours

21-P : un jeu un jeu concours d'accord ././ qui sont les personnages > combien sont étaient ils >

22-Amine : quatre

23-Les filles : quatre

Après avoir écouté un document audio qui mettait en scène un jeu télévisé, l'enseignante tente de faire deviner aux apprenants la situation de communication de ce document. Pour ce faire, elle procède par questions successives qu'elle pose à chacune de ses interventions (sur ces 9 interventions, 7 sont des questions) et qu'elle précise à chaque fois afin d'orienter ses apprenants et de les amener à donner les bonnes réponses, ce auquel elle parvient d'ailleurs.

Extrait 2 :

7-P : umhum d'accord ././ Amel

8- Amel : euh la maison de mes parents >

9- P : um

10- Amel : c'est une grande maison ././ c'est presque la même euh

11- P : tu me dis c'est presque la même comme si qu' je qu' je connais chez toi ././ je n'connais ni la maison de tes parents ni ta maison

12- Amel : bon le la maison de mes parents c'est une grande maison bien sur avec une p'tite jardin ././ et la maison c'est une appartement

13- P : un appartement

14- Amel : un appartement trois pièces et cuisine

15- P : et comment a été l'installation dans ce logement >

16- Amel : les difficultés >

17- P : non comment comment tu t'es installée ././ c'est-à-dire euh ././ est ce que bon est ce qu'il ya eu des changements des /

18- Amira : un peu pas tellement pas tellement /

19- P : un peu comme/./ donc lorsque tu étais arrivée comment c'était >

20- Amel : euh elle était petit un peu euh petit /

21- P : bon c'était petit ouais /

22- Amel : dans rez-de-chau rez-de-chaussée

23- P : umhum

24- Amel : j'ai pas adoré les premiers temps mais maintenant j'ai habitué

25- P : tu t'es habituée et euh est ce que tu as fait des changements des changements

26- Amel : non

27- P : pas d'changements ./ d'accord ./ ok pour Kenza>

Dans cet extrait qui s'inscrit dans le cadre d'une activité langagière autour du thème de *la maisonet* dont la consigne était de décrire l'installation dans un nouveau logement, l'enseignante n'obtient pas de la part de son apprenante, la réponse qu'elle cherche à lui faire produire. Elle enchaîne donc avec des questions auxquelles elle apporte des éclaircissements. En effet, on constate que dans T9, T11, T13 et T19 l'enseignante, à travers ses questions, tente tant bien que mal de faire parler son apprenante qui, comme on le voit dans T4, manifeste une mauvaise volonté à s'exprimer sur le sujet et à s'engager ainsi dans l'échange.

La stratégie des questions successives de l'enseignante semble fonctionner puisque, comme on le voit dans T10, T12, T14 et T20, elle parvient à faire parler son apprenante, l'amène à répondre à chaque fois et de ce fait à s'exprimer.

Même si les questions successives permettent à l'enseignante de lancer une discussion, de maintenir une interaction et de créer des alternances régulières de prises de parole entre elle et ses apprenants, leur usage à répétition est une stratégie qui a tendance à s'essouffler rapidement car elle crée des structures ternaires et fermées qui ne favorisent pas toujours l'expression des apprenants.

Poser des questions est le procédé le plus courant chez les enseignants. Chacun peut avoir une méthode d'enseignement particulière, un style d'enseignement propre à lui mais tous les enseignants ont recours à la question comme procédé de sollicitation ou de vérification d'un savoir ou d'un savoir-faire.

L'enseignant de langue étrangère ne fait pas l'exception, bien au contraire : poser des questions en classe de langue est un procédé très présent voire exclusif dans la mesure où la question agit telle une amorce sur des apprenants souvent timides, pas

suffisamment engagés ou qui ont simplement peur de s'exprimer en langue étrangère. Les questions les amènent donc à intervenir en prenant la parole et en apportant des éléments de réponses.

Notre analyse des questions se base sur le modèle de L. Ricci (1996) qui distingue quatre types de question : les questions ouvertes, les questions fermées, les questions répétées et les questions individualisées.

- **Les questions ouvertes :**

Elles sont selon L. Ricci, catégorisées en questions inductrices et en questions catégorielles. Les premières sont des questions dont la thématique ouvre le champ à une expression libre. Quant aux deuxièmes elles sont introduites par qui, quoi, où, comment, etc. Les deux ont pour objectif de provoquer une production orale libre de la part des apprenants.

Dans cette séquence extraite d'une activité langagière autour du thème de l'écologie, l'enseignante (P2) pose une question ouverte inductrice qui déclenche immédiatement la parole des apprenants :

Extrait 1:

- 1- P : niveau trois < ././ donc d'après vous qu'est c'qu'on veut dire par se mettre au vert >
- 2- Hocine : changer le style de vie de /
- 3- P : changer le style de vie /
- 4- Hocine : d'être euh
- 5- P : d'être ... oui> changer le style de vie ... /.../ d'être ... qu'est ce qu'on veut dire par se mettre au vert > ././ déjà nous avons expliqué le mot néo-ruraux et j'vous ai dit j'vous ai dit euh euh ruraux ou zone rurale ce n'est pas la rue mais c'est plutôt la campagne d'accord > à travers ce texte là on peut euh vous avez remarqué que ces personnages ont quitté j'insiste sur les personnes qui ont quitté la la la ville donc euh pour s'installer à la campagne donc c'est clair en principe ././ comment on va définir se mettre au vert >
- 6- Seif : se mettre à la nature

- 7- P : se mettre ...
- 8- Seif : à la nature
- 9- P : à la nature et où est ce qu'on trouve la nature
- 10- Seif : la montagne euh
- 11- Kenza : à la campagne
- 12- P : à la campagne voilà donc se mettre au vert c'est quitter quoi > qu'est ce qu'on va quitter >
- 13- Hocine : la ville
- 14- P : quitter la ville quitter la vie urbaine et ... s'installer ...
- 15- Kenza : à la campagne
- 16- P : à la campagne voilà euh nous avons euh un autre euh enfin une autre phrase qui l'indique c'est désertier les espaces euh urbains voilà /./ alors maintenant /./ euh s'il vous plait donc euh on écoute donc on va écouter euh Florence et Damien sont euh interviewés pendant l'émission /./ écoutez et répondez /./ dites en quoi ils euh correspondent /./ à la définition de néo-ruraux /./ repérez les questions du journaliste /./ donc vous avez compris la consigne /./ je reprends donc on va dire Damien euh et Florence en quoi correspondent à la définition de néo-ruraux pourquoi ils correspondent /./ donc repérez les questions du journaliste on va repérer les questions du journaliste /./ donc il ya une personne qui va poser des questions à Damien et Florence on écoute

On remarque dans cet extrait que la question de l'enseignante : « *qu'est-ce qu'on veut dire par se mettre au vert ?* » Déclenche plusieurs réponses de la part de l'apprenant Hocine en T2 et de l'apprenant Seif en T6. Comme les réponses n'étaient pas assez satisfaisantes, l'enseignante décide d'enchaîner en posant d'autres questions ouvertes de type catégoriel comme l'illustrent T5, T9, et T12 et qui provoquent à leur tour des prises de parole de la part des apprenants : *Kenza, Seif et Hocine* qui tentent tant bien que mal d'expliquer le concept de *se mettre au vert*.

Nous avons également relevé dans une activité langagière autour des rapports de voisinage, un exemple de question ouverte posée à une apprenante en particulier :

Extrait 2:

64- P : (rire) regardez moi sa tête (rire) qu'est ce qui s' passe Amel > qu'est ce qui se passe avec tes voisins > qu'est ce qui s' passe >

65- Ibtissem : je pense c'est un nouveau ça

66- P : un nouveau voisin >

67- Amel : non

68- P : une nouvelle voisine>

69- Ibtissem : non c'est vrai qu'elle est nouvelle

70- Amel : non non non l'affaire euh

71- P : est récente

72- Ibtissem : oui d'habitude elle euh elle comment dit

73- Amel : [mene]ki]

74- P : elle se plaint pas

75- Ibtissem : elle se plaint pas oui

76- P : elle ne se plaint pas

77- Ibtissem : j'suis avec elle ././ elle se plaint pas de euh de la curiosité des

78- Amel : faut savoir se

A travers la question inductrice dans T64, l'enseignante invite l'apprenante à parler de ses voisins, ce qui relève de l'ordre du personnel. Elle lui donne ainsi la liberté de parler d'un vécu ou d'une expérience et d'exprimer ainsi ses émotions. Cette question n'a malheureusement pas eu l'effet attendu puisque l'enseignante se retrouve face à une apprenante qui manque d'enthousiasme et qui manifeste une sorte de résistance qui se traduit par des réponses brèves, inachevées ou par des soupirs : T67, T70, T73 et T78. Devant cette attitude, l'enseignante comprend la difficulté et le malaise de son apprenante, dûs au caractère personnel de la question. Rajouté à cela la présence de notre dictaphone que l'enseignante décide d'éteindre ce qui, par la suite, a libéré la

parole de l'apprenante Amel qui s'est exprimée sur sa difficulté de vivre en communauté.

Dans l'exemple qui suit, l'enseignante, après avoir demandé à ses apprenants d'identifier la situation (ce qui représente une question ouverte inductrice), enchaîne à travers plusieurs questions catégorielles et incite ainsi ses apprenants à donner plusieurs réponses :

Extrait 3:

- 1- P : donc activité onze page quatre vingt euh pardon page vingt-deux excusez moi ././ quatre vingt je sais pas d'où j'ai ramener la quatre vingt ././ écoutez et identifiez la situation où se passe la scène qui parle et de quoi d'accord > (.....) (rire) alors où se passe la scène>/
- 2- Amel : elle est méchante/
- 3- P : elle est méchante voilà
- 4- Ibtissem : elle me rappelle la maison de [Lla Ajni]
- 5- P : ah > (rire) Biyouna /../ donc où se passe la scène >
- 6- Amel : dans un salon de coiffure non >
- 7- P : dans un salon de coiffure donc
- 8- Ibtissem : salon d'esthétique ou/
- 9- P : oui/ euh qui parle>
- 10- EA : une euh madame /
- 11- Ibtissem : Mme Ponchon ou Patachon ou j'sais pas/
- 12- P : euh oui d'accord qui est qui est cette cette madame euh
- 13- Amel : c'est une voisine
- 14- EA : xxx
- 15- P : non par rapport au ././ salon de coiffure ././ c'est une ...
- 16- EA : cliente
- 17- P : c'est une cliente d'accord ././ elle est comment cette cliente > vous la trouvez comment >
- 18- Amel : méchante/

- 19- Kenza : elle est méchante/
20- P : méchante
21- Amel : elle est euh
22- P : donnez-moi un autre adjectif
23- Kenza : elle plaint euh
24- P : elle se plaint trop >
25- Kenza : trop oui elle se plaint trop
26- P : oui> /./ donc euh /
27- Ibtissem : elle aime critique les gens
28- P : d'accord /./ et euh de quoi elle parle>
29- Ibtissem : de la /
30- Amel : de la fête des voisins/
31- P : uniquement de la fête des voisins>
32- Ibtissem : non même le euh elle parle de de ses voisins /./ de l'immeuble euh
le le le le
33- Kenza : les nouveaux locataires /
34- Ibtissem : oui même le
35- Kenza : l'aménagement du jardin
36- Amel : l'état de /
37- Ibtissem : l'état /./ ou /./ comment on dit [ndafa]>(la propreté ?) [rahet](c'est
parti)
38- P : la propreté
39- Ibtissem : voilà
40- P : la propreté l'hygiène
41- Ibtissem : oui
42- P : donc d'une manière générale de ...
43- Ibtissem : l'immeuble

44- P : de l'immeuble donc d'une manière générale > c'est-à dire elle parle euh de la vie euh /../ c'est à di d'la vie et /../ de sa relation avec ses voisins euh dans cet immeuble

45- Amel : le comportement de ses locataires

46- P : oui exactement donc euh et vous voyez qu'elle parle positivement ou négativement>

47- EA : négativement

Après avoir demandé à ses apprenants d'identifier la situation, l'enseignante enchaîne avec plusieurs questions catégorielles comme le montrent T5, T9, T12, T17, T28 et T46. Ces questions provoquent la prise de parole de plusieurs apprenants qui donnent à chaque fois des réponses que l'enseignante répète en signe d'approbation comme dans : T4, T8, T18 et T21. Dans T24, elle reprend la réponse de l'apprenante en corrigeant la forme syntaxique.

Les questions ouvertes ont été également relevées chez l'enseignante du niveau débutant (P1) :

Extrait 1 :

1- P : vous regardez s'il vous plait les photos que vous avez en face /../ vous allez essayez de comprendre la situation ou les situations/./d'accord> /../regardez bien et vous me dites ce que vous remarquez /../uniquement/./dites moi d'abord euh

2- Khaoula : les montres euh normalement j'ai remarqué des montres oui beaucoup de /../ des montres [f] les les dessins [hedou]

3- P : la montre /../ les montres oui si tu veux /../mais quelles sont quelle est la principale situation par exemple>

4- Bouteina : c'est à l'université

5- P : oui ça se passe à l'université/./ quel est le titre>

6- Bouteina : contact/ ah euh

7- Imen : Lucas à l'université/

8- P : oui

9- EA : Lucas à l'université

10- P : Lucas à l'université/. / qu'est-ce que vous remarquez en regardant les photos> les quatre euh cinq photos/. / qu'est-ce que vous remarquez>

11- Bouteina : cafétéria/. / couloir euh

12- Imen : différentes places

13- Bouteina : les escaliers

14- P : umhu m /.../ ya quelque chose qui peut attirer votre attention

15- Khaoula : xxx d'un étudiant>

16- P : quelque chose peut attirer votre attention

17- Bouteina : la routine de Loucas à l'université>

18- P : de LUcas

19- Bouteina : LUcas

20- P : oui

Cette séquence s'inscrit dans le cadre d'une activité langagière dont le support visuel est une bande dessinée qui illustre la routine d'un étudiant, *Lucas*. L'enseignante procède par une série de questions ouvertes inductrices qui incitent les apprenants à répondre et à donner des réponses. Cette série de questions successives (4 questions successives) : « *quelle est la principale situation (...)* » ? « *quel est le titre ?* », « *qu'est-ce que vous remarquez en regardant les photos ?* », « *(...) qu'est-ce que vous remarquez ?* » crée un climat d'échange où plusieurs étudiants participent et tentent de donner les réponses attendues par l'enseignante.

Extrait 2 :

112-P : voilà /. / très bien /. / pour une inscription /.. / donc on peut faire une phrase /. / pour résumer euh si vous voulez pour décrire la photo /. / une seule phrase /.. / vous savez que ça se passe dans une médiathèque /. / il s'agit d'un employé et d'une étudiante et et et pour une inscription donc où >

qui > à qui > et pourquoi > ././ là je peux faire une phrase avec ces ces questions /.../ vas y

113-Bouteina : ah euh ça passe euh cette scène à la médiathèque

114-P : ça passe >

115-Bouteina : euh pardon pardon une minute

116-P : tout simplement C'EST et tu continue la phrase ././ c'est ou bien il s'agit comme vous voulez ././ c'est ... c'est qui >

117-Imene : c'est une étudiante

118-P : c'est une étudiante oui >

119-Imene : dans une euh médiathèque

120-P : dans une médiathèque oui si tu veux

121-Imene : pour une inscription

Cet extrait s'inscrit dans le cadre d'une activité langagière dont l'objectif est d'identifier la situation de communication d'un dialogue du document sonore.

Dans cet extrait, nous constatons que les questions catégorielles de l'enseignante dans T112 : « où ? qui ? à qui ? et pourquoi ? », amènent les apprenantes à prendre la parole et à tenter des éléments de réponses que l'enseignante approuve à travers des évaluations positives : *oui, oui si tu veux* et dont elle corrige la forme syntaxique.

Extrait 3 :

104-Amine : madame euh [heda heda] tom est un candidat qui qui qui veut qui veut gagner le jeu pour pour aller euh au fé au festival de la musique

105-P : oui > alors si tu veux si tu veux c'est juste c'est très bien mais exprimez sa sa passion comment va-t-il dire s'il veut parler de sa passion >

106-Amine : je veux je veux aller à à paris pour euh

107-P : emploie le mot passion

108-Amine : pour passionner

109-P : NON

110-Amine : (rire)

111-P : emploie comme nous avons fait la dernière fois en dans l'aide mémoire
euh nous avons des phrases ././ on a employé des phrases pour exprimer soit
sa passion soit son rêve

112-Amine : oui oui oui

113-Imene : euh

114-P : lorsqu'on veut exprimer une passion qu'est ce qu'on dit >

115-Amine : le le le rêve de tom c'est c'est à c'est pour aller à

116-P : c'est aller

117-Amine : c'est aller à paris pour euh pour euh pour euh le festival de la
musique

118-P : oui très bien ././ le rêve de tom c'est d'aller à paris pour assister au festival
de euh à la fête de la musique ././ il peut utiliser le mot passion ././ s'il utilise le
mot passion comment va-t-il dire >

119-Imene : tom a une passion

120-P : oui>

121-Imene : la fête euh

122-P : de la ... musique

123-Imene : de la musique

Dans cette séquence, et même si elle obtient une réponse correcte de son apprenant, l'enseignante prend l'initiative de poser une question ouverte : « *comment va-t-il dire s'il veut parler de sa passion ?* ». Selon nous, cette question a une double visée : formelle et fonctionnelle. La première est d'amener l'apprenant à enrichir son vocabulaire en utilisant des mots acquis préalablement *passion, passionné, avoir une passion*. La seconde est de répondre à la consigne qui consiste à parler des rêves de chacun des personnages auditionnés. Cette initiative ne trouve pas de réponse de la part de l'apprenant qui peine à utiliser le terme *passion* dans ses tentatives de production et préfère recourir au mot *rêve* sans doute plus courant dans le parler quotidien. La réponse souhaitée par l'enseignante est finalement donnée par l'apprenante Imen que l'enseignante accompagne dans ses tentatives de réponse.

Extrait 4 :

15-P : voilà ././ donc on va chercher de qui il s'agit ././ il s'agit de qui quoi c'est ça >
qu'est ce que c'est qu'un tirage au sort d'abord > un tirage au sort > qui veut
m'expliquer ce que c'est qu'un tirage au sort puisqu'ils vont ils vont faire un
tirage au sort c'est quoi >

16-Khaoula : mélange les

17-Keltoum : mélange madame les

18-Khaoula : les boules ou bien puis on tire euh

19-Bouteina : on choisit euh

20-Khaoula : une seule

Cet extrait, illustre une activité langagière dont l'objectif est de donner les résultats d'un tirage au sort d'un concours après l'avoir écouté. Après avoir demandé à une apprenante de lire la consigne, l'enseignante décide de s'arrêter sur l'expression *tirage au sort* qu'elle demande au groupe d'expliquer. Cette sommation se traduit par une question ouverte inductrice et qui représente encore une fois une initiative de l'enseignante pour amener ses apprenants à prendre la parole et vérifier ainsi leurs acquis. Cette question amène d'ailleurs les apprenantes (*Khaoula*, *Keltoum* et *Bouteina*) à tenter des éléments de réponses qui, même insuffisants, témoignent toutefois de leur compréhension de l'expression *tirage au sort*.

Les questions ouvertes sont un outil auquel l'enseignant a recours afin de solliciter la prise de parole des apprenants et de leur laisser une certaine liberté d'expression.

La fonction de ces questions est de libérer la parole des apprenants, de leur créer des occasions de s'exprimer et d'échanger des idées.

L'analyse de notre corpus a révélé que la plupart des questions ouvertes sont issues des consignes des activités de la méthode *Alter ego+*. Cependant, nous avons constaté que l'enseignante du niveau débutant (P1), prenait souvent l'initiative de poser des questions ouvertes de forme inductrice, et de sa propre initiative, c'est-à-dire qui ne figurent pas dans les consignes des activités langagières : « *c'est quoi une médiathèque ?* », « *c'est quoi les médias ?* », « *lorsqu'on veut exprimer une passion*

qu'est ce qu'on dit ? » etc. Le fait que l'enseignante prenne l'initiative de poser des questions ouvertes à ses apprenants débutants afin de les amener à parler et à interagir, peut être expliqué par sa longue expérience dans l'enseignement (35 ans) ce qui lui permet, a priori, d'être plus pertinente dans ses choix de stratégies d'enseignement.

- **Les questions fermées :**

Elles peuvent être de forme propositionnelle introduite par *est-ce que ?* ou à alternative dans le sens où un choix de réponses est proposé dans l'énoncé même de la question.

Qu'elles soient propositionnelles ou à alternatives, les questions fermées ont la particularité de restreindre les réponses des apprenants à des OUI ou NON ou à des énoncés courts ; d'un ou de deux mots, comme l'illustre cet extrait tiré de l'observation de l'enseignante (P2) :

Extrait 1:

15- P : et comment a été l'installation dans ce logement >

16- Amel : les difficultés >

17- P : non comment comment tu t'es installée ./ c'est-à-dire euh ./ est-ce que bon est-ce qu'il ya eu des changements des /

18- Amira : un peu pas tellement pas tellement /

Dans cet exemple, les apprenants devaient parler de leur installation dans leur logement actuel et décrire d'éventuels travaux qui y ont été effectués. Après avoir posé la question ouverte : *comment a été l'installation dans ce logement ?*, et face à l'incompréhension de l'apprenante qui pense que l'enseignante parle des difficultés de l'installation, elle reformule sa question et opte cette fois-ci pour la question propositionnelle : « est-ce qu'il ya eu des changements ? » à laquelle elle obtient une réponse cohérente mais brève : *un peu pas tellement pas tellement*. Dans cet exemple et dans un souci de compréhension, l'enseignante reformule la question et la simplifie en optant pour une question fermée.

Les réponses aux questions fermées peuvent aussi se résumer à un simple oui ou non, comme nous le montre l'exemple ci-dessous :

Extrait 2:

25-P : tu t'es habituée et euh est ce que tu as fait des changements> des changements>

26- Amel : non

27- P : pas d'changements ./ d'accord ./ ok ./ pour Kenza>

Dans cet exemple, la réponse de l'apprenante est concise et se résume à un simple *non* ce qui traduit un refus d'engagement dans l'échange, ce qui décourage ainsi l'enseignante qui n'insiste pas et enchaine en donnant la parole à une autre.

Nous avons également relevé, dans notre corpus, l'exemple d'une question à alternative :

Extrait 3:

47-P : oui exactement donc euh et vous voyez qu'elle parle positivement ou négativement>

48- EA : négativement

49- P : donc d'une manière négative ./ok

Dans cet extrait d'activité autour du thème des voisins et après avoir écouté un dialogue entre deux voisines, l'enseignante pose une question sur la manière de parler d'un des deux personnages : « *vous voyez qu'elle parle positivement ou négativement ?* ». On constate qu'un choix de réponse se présente aux apprenants dans l'énoncé même de la question, ce qui ne favorise en aucun cas l'initiative des apprenants à construire une réponse. Ils se contentent donc de donner seulement une des réponses au choix.

L'observation que nous avons effectuée auprès de l'enseignante (P1) nous a permis de constater la très faible présence de questions fermées par rapport aux questions ouvertes et l'analyse des données recueillies n'a fait qu'infirmier notre hypothèse de départ selon laquelle plus un groupe d'apprenant est débutant plus l'enseignant recourt

à des questions fermées afin de lui faciliter la tâche et de lui éviter de faire de longues phrases. En effet, nous avons relevé très peu d'exemples de question fermée.

Extrait 1:

28-P : Ahlem>

29-Ahlem : je m'appelle Ahlem././j'ai 28ans././je travaille coiffeuse et esthéticienne

30-P : oui ././est-ce que tu as fait des études> /.../ qu'est-ce que tu as fait comme étude >est-ce que tu es ././tu n'a pas fait d'études>/

31-Ahlem : non</

32-P : tu as fait des études././ est-ce que tu es allée ././ à l'université par exemple>././est ce que tu as fait des études à l'université ou dans un lycée ././ je n'sais pas moi>

33-Ahlem : lycée euh CEM

34-P : ah CEM d'accord

Cet extrait est issu d'une activité langagière²⁶ où les apprenants devaient se présenter à tour de rôles. Face à une apprenante qui avait beaucoup de difficultés à s'exprimer l'enseignante a eu recours à la question fermée : « *est-ce que tu as fait des études ?* ». N'ayant reçu aucune réponse, l'enseignante enchaîne avec une question ouverte puis reprend avec la question fermée : « *tu n'as pas fait d'études ?* » à laquelle elle obtient un NON en gage de réponse qui ne la satisfait pas puisqu'elle reprend sa question et opte d'abord pour une question fermée propositionnelle : : « *tu es allée à l'université par exemple ?* » puis par une question fermée à alternative comme pour orienter et aider l'apprenante : « *Est-ce que tu as fait des études à l'université ou dans un lycée ?* » c'est cette dernière question à alternative qui va permettre à l'apprenante de donner un élément de réponse.

²⁶ Il s'agit d'une activité de présentation que l'enseignante a pris l'initiative de faire après l'arrivée de deux nouveaux apprenants.

Extrait 2 :

18-P : est-ce que c'est dans un bureau> si vous avez/

19-Keltoum : non/ c'est un c'est un bibliothèque/

20-P : c'est...c'est...

21-EA :xxx

22-Khaoula : c'est UNE bibliothèque

Cet extrait s'inscrit dans le cadre d'une activité langagière dont la consigne est d'identifier la situation de communication d'une illustration. Pour orienter les apprenants dans leurs réponses, l'enseignante commence par poser une question fermée propositionnelle qu'une apprenante infirme par un « *non* » avant de donner le mot « *bibliothèque* » en guise de réponse.

Extrait 3 :

91-P : oui ah très bien ././ walid est ce que tu t'es inscrit quelque part en sport ou bien >././ est ce que tu as une activité culturelle que tu aimerais faire > ou bien euh euh sportive ou bien artistique >

92-Walid : sportif

93-P : oui

94-Walid : xxx

95-P : oui qu'est ce que tu fais > est ce que tu t'es inscrit dans un club par exemple > est ce que tu fais du sport avec un club >

96-Walid : non euh

Cette séquence présente un extrait d'une activité dont la consigne est de parler d'une inscription que les apprenants ont pu faire dans une institution culturelle ou sportive. L'enseignante tente d'expliquer la consigne de l'activité à Walid en ayant recours à des questions fermées propositionnelles : « *Walid est ce que tu t'es inscrit quelque part en sport ou bien ? est ce que tu as une activité culturelle que tu aimerais faire ?* ». Puis enchaine par une question à alternative : « *ou bien euh euh sportive ou bien artistique ?* ». Même si ces questions provoquent une prise de parole de l'apprenant, sa réponse se limite à un seul mot : *sportive*, qui est proposé au préalable par

l'enseignante. Face à la difficulté à s'exprimer de l'apprenant, l'enseignante tente de l'aider à travers d'autres questions propositionnelles dont les réponses se limitent à : *non*.

Les questions fermées sont d'habitude posées à des apprenants de niveau débutant car elles ne nécessitent pas des réponses à forte production orale. Un apprenant peut y répondre en utilisant : *oui* ou *non*, ou peut avoir recours à un ou deux mots comme éléments de réponse.

Même si les questions fermées à alternative, orientent les apprenants dans leurs réponses, elles peuvent devenir problématiques pour l'enseignant qui n'a pas toujours la certitude que ses apprenants ont bien répondu parce qu'ils ont compris ou bien qu'ils ont répondu au hasard.

L'inconvénient avec les questions fermées c'est qu'elles ne favorisent pas une production orale riche, elles limitent l'expression des apprenants soit à des oui ou non, soit à des choix de réponses émises au préalable par l'enseignant dans sa question. Néanmoins, nous avons constaté lors de notre analyse que leur fréquence était faible, que l'enseignante avait plus recours à des questions ouvertes qu'à des questions fermées.

- **Les questions répétées :**

Il s'agit de questions que l'enseignant répète au moins deux fois. Ces questions peuvent être répétées telles qu'elles ou en y apportant une légère modification qui se traduit par la reformulation d'un seul mot. L'enseignant peut également développer la même question en y rajoutant quelques éléments d'explication.

Voici quelques exemples de questions répétées que nous avons relevés :

Extrait 1: enseignante du groupe de débutants (P1)

38-P : Céline très bien ./ Issa vient d'où> d'où vient-il Walid> Issa

39-Walid : Issa>

40-P : oui

41-Walid : euh

42-P : il vit où> où est-ce qu'il habite>il habite où Issa>

43-Walid : habite euh/

44-P : il habite/

45-Walid : il habite euh

46-Imen : (souffle la réponse) au Sénégal

47- Walid : au Sénégal

Cette séquence est un extrait d'une activité langagière qui a pour thème les pays et les voyages. Après avoir écouté les présentations de quatre personnages de nationalités différentes, l'enseignante demande à un apprenant en particulier (question individualisée) de lui rappeler les origines du personnage *Issa*, en posant la question : « *Issa vient d'où ?* » qu'elle répète en inversant le sujet et le verbe : « *d'où vient-il ?* ». Face à l'hésitation de l'apprenant, l'enseignante répète trois fois la question en y apportant de légères modifications : « *il vit où ?* », « *où est-ce qu'il habite ?* » et « *il habite où ?* ». Ces questions répétées ont pour fonction d'aider l'apprenant à comprendre alors que les reformulations effectuées sont des tentatives pour rendre la question plus facile à comprendre.

Extrait 2 : enseignante (P1)

28-P : Ahlem>

29-Ahlem : je m'appelle Ahlem././j'ai 28ans././je travaille coiffeuse et esthéticienne

30-P : oui ././est-ce que tu as fait des études> /.../ qu'est-ce que tu as fait comme étude >est-ce que tu es ././tu n'a pas fait d'études>/

31-Ahlem : non</

32-P : tu as fait des études././ est-ce que tu es allée ././ à l'université par exemple>././est ce que tu as fait des études à l'université ou dans un lycée ././ je n'sais pas moi>

33-Ahlem : lycée euh CEM

34-P : ah CEM d'accord

Cet extrait, qui est un exemple de questions fermées, illustre également un exemple de questions répétées dans la mesure où nous avons constaté la répétition de la question : « *est-ce que tu as fait des études ?* », cinq fois de suite, en modifiant à chaque fois

l'énoncé de la question : « *qu'est-ce que tu as fait comme étude ?* », « *est-ce que tu es ? Tu n'as pas fait d'études ?* », « *Est-ce que tu es allée, à l'université par exemple ?* » « *Est ce que tu as fait des études à l'université ou dans un lycée ?* ». Cette répétition a pour fonction de favoriser la compréhension de l'apprenante.

Les questions répétées ont été relevées également chez l'enseignante (P2) :

Extrait 1: enseignante (P2)

- 1- P : niveau trois < /./ donc d'après vous qu'est c'qu'on veut dire par se mettre au vert >
- 2- Hocine : changer le style de vie de /
- 3- P : changer le style de vie /
- 4- Hocine : d'être euh
- 5- P : d'être ... oui> changer le style de vie ... /.../ d'être ... qu'est ce qu'on veut dire par se mettre au vert > /.. / déjà nous avons expliqué le mot néo-ruraux et j'vous ai dit j'vous ai dit euh euh ruraux ou zone rurale ce n'est pas la rue mais c'est plutôt la campagne d'accord > à travers ce texte là on peut euh vous avez remarqué que ces personnages ont quitté j'insiste sur les personnes qui ont quitté la la la ville donc euh pour s'installer à la campagne donc c'est clair en principe /./ comment on va définir se mettre au vert >
- 6- Seif : se mettre à la nature
- 7- P : se mettre ...
- 8- Seif : à la nature
- 9- P : à la nature et où est ce qu'on trouve la nature
- 10- Seif : la montagne euh
- 11- Kenza : à la campagne
- 12- P : à la campagne voilà donc se mettre au vert c'est quitter quoi> qu'est ce qu'on va quitter >
- 13- Hocine : la ville
- 14- P : quitter la ville quitter la vie urbaine et ... s'installer ...
- 15- Kenza : à la campagne

Dans cette séquence, l'enseignante demande aux apprenants d'expliquer l'expression : « *se mettre au vert* » (qui est le thème de la leçon). Après avoir posé sa question en E1 et n'ayant pas eu la réponse attendue, elle la répète en T5 en y rajoutant quelques éléments d'explications, comme la référence au mot néo-ruraux pré-acquis, et censés les aider à donner une définition de l'expression. Après plusieurs tentatives de réponses, l'enseignante finit, en T12, par reformuler sa question en y rajoutant une question à alternative qu'elle répète une seconde fois : « *se mettre au vert c'est quitter quoi ? Qu'est-ce qu'on va quitter ?* »

Le fait que l'enseignante répète la même question ou l'enrichisse d'éléments d'explication a pour objectif d'étayer les réponses des apprenants et de les amener progressivement à donner la réponse attendue.

Dans l'exemple qui suit, nous constatons que la répétition d'une question peut avoir une autre fonction :

Extrait 2: enseignante (P2)

15- P : et comment a été l'installation dans ce logement >

16- Amel : les difficultés >

17- P : non comment comment tu t'es installée ./ c'est-à-dire euh ./ est ce que bon est ce qu'il ya eu des changements des /

18- Amira : un peu pas tellement pas tellement /

19- P : un peu comme/ donc lorsque tu étais arrivée comment c'était >

20- Amel : euh elle était petit un peu euh petit /

21- P : bon c'était petit ouais /

22- Amel : dans rez-de-chau rez-de-chaussée

23- P : umhum

24- Amel : j'ai pas adoré les premiers temps mais maintenant j'ai habitué

25- P : tu t'es habituée et euh est ce que tu as fait des changements> des changements>

26- Amel : non

27- P : pas d'changements ./ d'accord ./ ok ./ pour Kenza>

Dans cet extrait, il s'agissait pour les apprenants de raconter comment s'est effectuée leur installation dans leurs logements actuels. Ils devaient décrire leur maison et évoquer d'éventuels changements ou travaux qu'ils y avaient apportés. Après avoir posé à une apprenante en T15 la question : « *comment a été l'installation dans ce logement ?* », et face à sa mauvaise interprétation de la question, l'enseignante la répète en T17, la reformule légèrement : « *non comment comment tu t'es installée ?* » et finit par la changer complètement : « *est-ce que bon est-ce qu'il ya eu des changements ?* » pour optimiser au mieux la compréhension de l'apprenante qui finit par répondre.

Dans cet exemple, la question répétée n'avait pas pour but de guider les apprenants vers la réponse souhaitée, comme nous l'avons vu dans l'exemple précédent. Son objectif dans cet extrait est plutôt de rectifier une mauvaise interprétation de la question et favoriser ainsi la compréhension.

Dans certains cas, répéter une question peut avoir pour fonction de la relancer après qu'un élément intérieur ou extérieur ait perturbé la discussion :

Etrait 3: enseignante (P2)

- 180- P : (rire) alors où se passe la scène>/
181- Amel : elle est méchante/
182- P : elle est méchante voilà
183- Ibtissem : elle me rappelle la maison de [Lla Ajni]
184- P : ah > (rire) [Bijouna] /../ donc où se passe la scène >
185- Amel : dans un salon de coiffure non>

Dans cet exemple, les apprenants ont écouté un dialogue dont ils devaient identifier la situation. Au lieu de répondre à la question posée par l'enseignante en T180 : « *où se passe la scène ?* » l'apprenante fait d'abord des commentaires sur le caractère de l'un des personnages, *Mme Pinchon*, puis le compare à un personnage de la littérature maghrébine *Lella ayni* dans *La grande maison*, personnage connu pour sa méchanceté. Cette référence amuse l'enseignante, qui en T184 commente l'exemple de comparaison de son apprenante et l'appuie en donnant le nom de la comédienne ayant

incarné le rôle au cinéma *Biyouna*. Cette référence nous permet de constater que l'enseignante s'appuie sur une culture télévisuelle et non romanesque.

L'enseignante ne s'attarde pas sur la remarque de l'apprenante et enchaîne en relançant sa question de départ, estimant probablement qu'il s'agit d'une « digression intempestive » (F. Cicurel, 2011 : 50) qui risquerait de l'éloigner du sujet, même si la référence à ce personnage peut être considérée comme un procédé de décontextualisation qui prouve que l'apprenante a compris et qui met en évidence les références culturelles mobilisées par les apprenants dans leur apprentissage, ce qui s'apparente souvent à une stratégie d'apprentissage.

L'enseignante reprend donc sa question initiale qu'elle répète pour recentrer le déroulement du cours. Cette capacité à rebondir sur le sujet initial après un imprévu survenu de l'environnement intérieur de la classe ou extérieur est considérée par Cicurel (2011) comme étant une pratique de transmission qui révèle ce que l'auteure nomme « une compétence planificatrice ».

Au cours de la même activité, nous avons pu relever un autre exemple de question répétée :

Extrait 4:

10- P : oui/ euh qui parle>

11- EA : une euh madame /

12-lbtissem : Mme Ponchon ou Patachon ou j'sais pas/

13-P : euh oui d'accord qui est qui est cette cette madame euh

14-Amel : c'est une voisine

15-EA : xxx

16-A : non par rapport au ./ / salon de coiffure ./ / c'est une ...

17-EA : cliente

L'enseignante pose la question « *qui parle ?* » et cherche à faire produire à ses apprenants le mot : cliente. Face à des réponses à chaque fois insatisfaisantes, elle décide dans T16 de rajouter à sa question un élément d'éclairage qui se traduit par la référence au salon de coiffure, ce qui a permis d'orienter les apprenants dans leurs réponses comme on le voit dans T17 où ils finissent par donner la réponse attendue.

Les questions répétées peuvent aussi avoir pour fonction de solliciter les apprenants à produire plusieurs réponses et donner aussi la possibilité à une majorité d'apprenants de prendre la parole. Cet extrait en est l'exemple :

Extrait 5 : enseignante (P2)

36-P : voilà < donc capacité de travailler en équipe ./ autonomie responsabilité ./ capacité euh d'organisation euh rigueur euh sens du détail euh réactivité et respect des délais et créativité et passion pour les arts numériques ./ d'accord > voilà < ./ alors maintenant on va essayer euh d'imaginer les qualités requises pour le poste de la troisième annonce ./ donc professeur de langues anglais allemands espagnol russe italien niveau bac plus trois exigé ./ umhum ./ pour un professeur qu'est ce qu'il faut >

37-Amel : il faut être euh il faut avoir la capacité de transmettre les informations (.) euh être euh plus plus patient

38-P : être patient oui ./ umhum ./ qu'est ce qu'il faut pour un enseignant pour un professeur >

39-Kenza : il faut être patient compétent euh sérieux surtout euh compétent

40-P : compétent ./ umhum c'est tout >

41-Kenza : compréhensif

42-P : oui /.../ oui compréhensif ./ Amira > qu'est ce qu'il faut pour un enseignant > il doit être comment cet enseignant >

43-Amira : il doit être simple

Dans cet extrait, les réponses des apprenantes sont validées par l'enseignante. Cependant, elle repose la même question et la répète comme dans T38 et T42 afin d'avoir un maximum de réponses et de prises de parole.

Les questions répétées sont une stratégie de sollicitation des apprenants, elles permettent de relancer une question initiale lorsqu'un élément interne ou externe à la classe vient perturber le déroulement de l'interaction. Elles ont également pour fonctions de guider l'apprenant vers la bonne réponse ou de contribuer à la compréhension.

Une question répétée peut être relancée telle qu'elle ou légèrement reformulée. L'enseignant peut également l'enrichir en y rajoutant des éléments d'éclairage comme des exemples ou des explications.

- **Les questions individualisées :**

Dans un souci de faire participer une majorité d'apprenants, l'enseignant peut poser des questions à un apprenant en particulier et répéter ce procédé à plusieurs reprises. A partir de questions individualisées, il parviendra à obtenir une réponse de chacun des apprenants qui prendront ainsi, tous, la parole et s'exprimeront à tour de rôle.

La question individualisée est destinée à un apprenant en particulier, désigné par son nom ou son prénom :

Extrait 1: enseignante (P2)

- 1- P : niveau trois< donc activité neuf page cent soixante quatorze ././ vous habitez où euh pardon où habitez- vous > est- ce que vous avez toujours habité dans ce logement> expliquez l'historique de votre situation dans ce logement ././ arrivée installation euh donc à votre voisin ou voisine ././ vous allez expliquer euh c'est-à-dire votre installation dans ce logement ././ on profite vue que Amira vient de déménager ././ donc elle va nous expliquer ././ donc où est-ce que vous habitez ././ est ce que vous avez toujours habité dans ce logement ou bien vous l'avez changé ././ et on doit expliquer aussi l'historique que euh de notre situation dans ce logement donc l'arrivée et l'installation ././ s'il ya eu des transformations
- 2- Amira : je commence >
- 3- P : euh oui
- 4- Amira : bon euh je j'ai dimé j'ai déménagé (.) comme ça >
- 5- P : umhum
- 6- Amira : umhum ça fait euh ././ euh dep presque deux mois ././ dans notre nouvelle maison ././ elle est un peu grande par rapport l'ancienne maison ././

on a modifié un peu la salle de bain ././ on a enlevé on a enlevé la baignoire pour que qu'elle soit un peu un peu grande et on a fait le design pour le plafond du salon et le couloir le plâtre et tout euh la cuisine elle reste la même on a rien modifié même les chambres ././ c'est tout

Cet extrait s'inscrit dans le cadre d'une activité langagière dont la consigne est de décrire sa maison, de dire comment s'est effectuée l'installation dans ce logement et de parler d'éventuels travaux qui y auraient été faits. Dans T1 nous remarquons que l'enseignante s'adresse à une apprenante en particulier, *Amira*, qu'elle sollicite particulièrement afin de répondre aux questions. Ce choix n'est pas anodin puisque étant au courant du récent déménagement de l'apprenante, l'enseignante la désigne pour parler de son expérience en relation directe avec la consigne de l'activité.

Le fait que l'enseignante ait des connaissances sur la vie personnelle de son apprenante (le fait qu'elle vient de déménager) et sur lesquelles elle s'appuie afin de l'encourager à s'exprimer, traduit une manière d'interagir avec les apprenants qui ne porte pas essentiellement sur des contenus didactiques mais sur un vécu et une expérience personnelle. L'intérêt qu'un enseignant porte sur l'aspect humain de l'interaction lui permet d'atteindre un double objectif : celui de créer un climat de confiance et de connivence ce qui encourage l'apprenant à s'exprimer dépassant ainsi ses lacunes ou insuffisances linguistiques. C'est ce qui s'est passé dans T6 où l'apprenante se prête au jeu et raconte son expérience. En posant ces questions individualisées, l'enseignante avait pour objectif de faire parler son apprenante et de lui permettre ainsi de s'exprimer.

Dans l'extrait qui suit, nous allons voir que la question individualisée peut avoir une autre fonction :

Extrait 2: enseignante (P2)

36- P : voilà < donc capacité de travailler en équipe ././ autonomie responsabilité ././ capacité euh d'organisation euh rigueur euh sens du détail euh réactivité et respect des délais et créativité et passion pour les arts numériques ././ d'accord > voilà< ././ alors maintenant on va essayer euh d'imaginer les qualités requises pour le poste de la troisième annonce ././ donc professeur

de langues anglais allemands espagnol russe italien niveau bac plus trois exigé /../ umhum /../ pour un professeur qu'est ce qu'il faut >

37 - Amel : il faut être euh il faut avoir la capacité de transmettre les informations (.) euh être euh plus plus patient

38 - P : être patient oui /../ umhum /../ qu'est ce qu'il faut pour un enseignant pour un professeur >

39 - Kenza : il faut être patient compétent euh sérieux surtout euh compétent

40 - P : compétent /../ umhum c'est tout >

41 - Kenza : compréhensif

42 - P : oui /.../ oui compréhensif /../ Amira > qu'est ce qu'il faut pour un enseignant > il doit être comment cet enseignant >

43 - Amira : il doit être simple

44 - P : umhum

45 - Amira : comment il explique couramment il explique euh le cours

46 - P : umhum

47 - Amel : avoir une forte personnalité

48 - P : umhum : donc avoir une forte personnalité être compréhensif avoir une bonne méthode de méthodologie de c'est-à-dire ça fait partie de quoi >

49 - Amira : la personnalité

Dans cet extrait, il s'agit de trouver les qualités requises pour un enseignant de langue. Face à la participation des mêmes apprenantes : *Amel*, *Kenza* et *Sabrina* (qui étaient les seules à répondre) et remarquant la passivité de *Amira* l'enseignante sollicite sa réponse en lui adressant la question directement en T42. Cette initiative traduit une volonté à faire participer la majorité du groupe, voire la totalité et de faire parler les plus réservés. L'objectif de l'enseignante est atteint puisque l'apprenante non seulement répond mais ne se contente pas d'une seule réponse, elle en donne plusieurs : T43, T45, T49.

Nous avons relevé également des exemples de questions individualisées chez l'enseignante du groupe de niveau débutant :

Extrait 1 :

- 1- P : alors vous avez un livre en face de vous là././quel est le titre Amine> du livre>
- 2- Amine : euh ca ca cartographie d'une dispute de couple/
- 3- P : du couple oui/ euh de couple pardon
- 4- Amine : le secret des couples heureux

Extrait 2 :

- 38-P : Céline très bien ././ Issa vient d'où> d'où vient –il Walid > Issa
- 39-Walid : Issa >
- 40-P : oui
- 41-Walid : ././ euh
- 42-P : il vit où> où est-ce qu'il habite> il habite où > Issa
- 43-Walid : habite euh
- 44-P : il habite ...
- 45-Walid : il habite euh
- 46-Imen : (souffle la réponse) au Sénégal
- 47- Walid : au Sénégal

Dans ces deux extraits, l'enseignante adresse ses questions à des apprenants en particulier. Si dans le premier extrait elle obtient une réponse sans difficultés, dans le deuxième, et face à l'hésitation de l'apprenant, elle insiste pour obtenir de lui une réponse. Cette insistance se traduit par le recours à des questions répétées et une demande d'achèvement toutes adressées au même apprenant qui finit par donner la réponse attendue mais soufflée par une de ses camarades. Le fait que l'enseignante se soit adressée, à travers ses questions et sur plusieurs tours de paroles, à un apprenant en particulier, a pour objectif de le faire parler car conscient de ses lacunes et de ses difficultés à l'oral²⁷, il ne prend pas souvent la parole.

²⁷ Cet apprenant l'a mentionné lors de sa première séance pendant l'activité des présentations.

Extrait 3 :

31-P : d'accord./.euh qu'est-ce que vous avez remarqué lorsque vous avez euh observé les gravures>quelle est la remarque qu'on a qu'on a faite la dernière fois>

32-Khaoula : la personne

33-P : dans dans oui> vas y Khaoula ././ parle

34-Khaoula : xxx la personne

35-P : oui allez vas y Khaoula

36-Khaoula : la journée de euh

37-P : oui>

38-Khaoula : de Lucas>

39-P : très bien ././oui c'est une journée si vous voulez la journée de Lucas././Lucas qui est...././Amine qui est Lucas>

40- Amine : Lucas>

41- Khaoula : [[koun]

42- P : qui est-il> Lucas

43- Imen : un étudiant

44- P : oui c'est ...

45- Amine : un étudiant

46- P : oui c'est un étudiant et on parle de sa journée si vous voulez ././ la journée de Lucas passée à ... khaoula >

47- Khaoula : passée à l'université

48- P : voilà

Dans cette séquence, nous constatons qu'après avoir posé dans T31 une question à l'ensemble du groupe : « *Quelle est la remarque qu'on a qu'on a faite la dernière fois ?* » et reçu une tentative de réponse de la part d'une apprenante en particulier, *Khaoula*, l'enseignante adresse ses questions à cette même apprenante et l'encourage à y répondre à deux reprises sur deux tours de paroles T33 et T35 : « *vas y Khaoula parle* », « *allez vas y Khaoula* » cette sollicitation à répondre et cet

encouragement fonctionnent puisque l'étudiante répond à la question et donne la réponse attendue par l'enseignante qui l'évalue positivement : « très bien ».

L'enseignante continue ensuite en posant une seconde question individualisée, cette fois à un apprenant en particulier (Amine) dans T39 : « *Amine qui est Lucas ?* » Après qu'une apprenante lui ait soufflé la réponse et que l'enseignante ait fait une demande d'achèvement dans T44, l'apprenant finit par donner la réponse reprise par l'enseignante en signe d'évaluation positive. En fin de séquence, l'enseignante recourt à une troisième question individualisée destinée à l'apprenante qu'elle a interrogée au début de l'activité (Khaoula) : « *la journée de Lucas passée à ... khaoula ?* ». Cette question individualisée prend la forme d'un énoncé inachevé que l'apprenante achève correctement.

Les questions individualisées sont une stratégie à laquelle les enseignantes ont souvent recours, elles permettent d'optimiser la participation de l'ensemble des apprenants, les incitent à prendre la parole et à s'exprimer. Poser des questions à un apprenant en particulier permet également de vérifier sa compréhension et d'évaluer ses savoirs et savoir-faire. Ce type de question a donc aussi pour fonctions la vérification et l'évaluation individuelles.

- **Les questions display ou les pseudo-questions :**

Les questions, tout type confondu, ont un objectif commun celui d'une demande d'information. Cependant, dans une classe de langue, cette demande est très souvent un leurre dans le sens où la réponse est toujours connue par l'enseignant et que l'objectif visé par cette injonction est l'évaluation des connaissances et la vérification de la compréhension des apprenants.

Extrait 1: enseignante (P2)

64- P : voilà c'est à la fin du repas euh c'est le moment où euh le le le couple commande du café et l'addition aussi très bien ./ parfait./ on passe à l'activité dix s'il vous plaît donc réécoutez les dialogues et dites quelle addition correspond au repas justifiez votre réponse./ donc nous avons deux additions ./ vous savez c'que ça veut dire l'addition >

Dans cet extrait, l'enseignante lit aux apprenants la consigne de l'activité langagière puis, constatant que le mot *addition* se répète, décide de s'interrompre afin de vérifier s'il est connu des apprenants. Il est évidemment connu par l'enseignante et sa question à une fonction, à la fois de vérification et d'évaluation des savoirs des apprenants.

Extrait 2 : enseignante (P1)

111- P : les les 2^{ème} exercice ././ les personnes partent et prennent congé ././
qu'est –ca que cela veut dire prennent congé > je suis malade je ne vais pas
travailler > ././ c'est pas ça

Extrait 3 : (P1)

27-P : c'est une mé-dia-thèque ././ c'est quoi une médiathèque >

28-Bouteina : madame euh [saħifa taʕ] les journaux

29-P : pas seulement

30-Bouteina : pas seulement euh /.../ comme les chai les chai chaines les chaines
madame non >

31-P : dans médiathèque il y a média ././ qu'est ce que vous entendez par média >
c'est quoi les médias >

Dans le deuxième extrait, l'enseignante demande à ses apprenants ce que veut dire l'expression : « *prendre congé de quelqu'un* ». Il est évident qu'elle connaît le sens de cet énoncé et le fait qu'elle en demande la définition a pour fonction de vérifier les connaissances des apprenants. C'est aussi le cas dans le troisième extrait, lorsque l'enseignante demande en début de séquence, ce qu'est une médiathèque. Et comme elle n'obtient pas de réponse satisfaisante, elle oriente les apprenants à travers d'autres questions : « *qu'est ce que vous entendez par médias ?* », « *c'est quoi les médias ?* », des questions dont l'enseignante connaît les réponses mais qu'elle pose aux apprenants afin de vérifier leur degré de connaissances.

Les questions n'ont pas pour seuls objectifs la sollicitation à prendre la parole, ou la vérification et l'évaluation des savoirs et acquis, elles peuvent aussi permettre à l'enseignant d'attirer l'attention d'un apprenant sur les fautes qu'il commet et lui donner ainsi l'occasion de les corriger.

Ces questions se manifestent par le fait de répéter, sur un ton interrogatif, la réponse donnée par l'apprenant :

Extrait 1: enseignante (P2)

147- Kenza : moi je veux une tartelette aux fruits est c' que c'est possible>

148- Seif : et toi madame>

149- P : et toi madame> et vous

Dans cet extrait qui s'inscrit dans le cadre d'une activité langagière où les apprenants devaient jouer une scène dans une brasserie, l'apprenant qui joue le rôle du serveur tutoie la cliente pour prendre sa commande : « *Et toi madame ?* ». L'enseignante reprend alors cette question sur un ton d'évaluation négative, comme pour attirer l'attention de l'apprenant et mettre l'accent sur sa faute. Toutefois, elle n'attend pas qu'il la corrige puisqu'elle le fait elle-même en donnant la forme correcte.

Extrait 2 : enseignante (P1)

113-Bouteina : ah euh ça passe euh cette scène à la médiathèque

114-P : ça passe >

115-Bouteina : euh pardon pardon une minute

Dans cet extrait, l'enseignante reprend sur un ton interrogatif le début de la phrase de l'apprenante pour attirer son attention. Cette dernière prend conscience de sa mauvaise formulation puisqu'elle s'excuse auprès de l'enseignante et lui demande un temps de réflexion.

Comme nous l'avons relevé lors de l'analyse qualitative des données recueillies auprès des enseignantes observées, les stratégies de sollicitation peuvent se traduire par deux procédés : la sollicitation par le nom ou prénom de l'apprenant, ou la sollicitation à travers les questions.

La sollicitation par le prénom de l'apprenant est une stratégie à laquelle les enseignantes observées ont constamment recours. En effet, les enseignantes s'adressent aux apprenants par leurs prénoms respectifs ce qui témoigne d'une certaine connivence qui s'est installée entre les enseignantes et les apprenants, créant ainsi un climat de confiance favorable à une prise de parole libre et spontanée de la

part des apprenants qui se prêtent aux activités interactionnelles dépassant ainsi leur lacunes sur le plan lexical et/ou syntaxique.

La question est une stratégie très répandue chez les enseignantes qui ont fait l'objet de notre observation. Les questions posées apparaissent sous des formes diverses ; elles peuvent être ouvertes, fermées, répétées, individualisées ou être des pseudo-questions (les questions display).

Nous avons pu constater également, que le choix du type de question dépend essentiellement du profil des apprenants, dans le sens où face à des apprenants passifs par exemple, l'enseignant a plus tendance à poser des questions individualisées afin de les inciter à prendre la parole. S'ils sont de niveau débutant et ont du mal à comprendre, les questions répétées peuvent contribuer à leur compréhension. Si leur difficulté concerne l'expression, l'enseignant optera pour des questions fermées propositionnelles ou à alternatives qui ne nécessitent pas une production orale importante.

Le choix du type de question dépend également de chaque enseignant. Certains enseignants favorisent les questions fermées lorsqu'ils jugent que le niveau linguistique et l'acquis lexical d'un apprenant ne lui permettent pas de produire des réponses lexicalement riches, contrairement à d'autres enseignants qui n'hésitent pas à poser des questions ouvertes même à des apprenants de niveau débutant et ce pour les inciter à parler.

Quelle qu'en soit la forme, les questions remplissent plusieurs fonctions qui dépendent de la situation. En plus, de la demande d'information, elles peuvent avoir pour objectifs la mémorisation à travers les questions répétées, la rectification, la vérification et l'évaluation des savoirs et savoir-faire des apprenants. Lors d'une activité langagière, l'objectif principal d'une question est la sollicitation à prendre la parole et à s'exprimer. La question devient de ce fait un outil auquel l'enseignant a recours afin de créer un climat d'échanges interpersonnels, favorable à l'acquisition d'une compétence interactionnelle.

5.1.2. Les stratégies de facilitation

a. La demande d'achèvement interactif ou l'énoncé inachevé :

Il s'agit d'une stratégie de facilitation que les enseignants mettent en œuvre pour rendre aisée l'acquisition de savoirs et de savoir-faire aux apprenants de la langue cible.

Les énoncés inachevés ou les demandes d'achèvement se caractérisent par des allongements vocaliques de l'enseignant, qu'il fait suivre d'une courte pause, comme pour amorcer une suite et demander ainsi un achèvement syntaxique de l'énoncé auquel l'apprenant doit répondre. Sur le plan linguistique, il s'agit d'énoncés suspendus, c'est-à-dire que l'enseignant, de manière intentionnelle, ne les termine pas, il leur manque soit une syllabe, soit un syntagme nominal ou verbal.

Sur le plan interactionnel, la demande d'achèvement interactif est une séquence complexe où on distingue trois moments successifs : l'énoncé inachevé de l'enseignant, une tentative d'achèvement par l'apprenant et une reprise de ce dernier à des fins évaluatives.

L'intention que véhicule un tel procédé est d'arriver à faire produire aux apprenants les mots attendus et de vérifier par la même occasion leurs connaissances antérieures.

La demande d'achèvement peut venir de l'apprenant lorsqu'il bute sur un mot ou un syntagme, l'enseignant peut répondre à sa demande en achevant le mot ou lorsqu'il s'agit d'une idée, en proposant des syntagmes. Dans ce cas, l'achèvement interactif permet aux apprenants de venir à bout d'une panne lexicale.

Notre observation et analyse des stratégies d'enseignement de deux enseignantes de classes de langue en milieu extrascolaire, nous a permis de constater que celles-ci ont très souvent recours à ce type de procédé et ce avec un enjeu le plus souvent communicatif. La demande d'achèvement interactif peut avoir plusieurs formes :

- **Demande d'achèvement d'une seule syllabe :**

Il s'agit d'un procédé qui consiste à suspendre la dernière syllabe d'un mot et de laisser aux apprenants le soin de retrouver et reproduire le mot en entier. Par exemple, pour faire produire aux apprenants le mot « *forêt* », l'enseignant peut suspendre la dernière syllabe et prononcer : « *fo...* » et c'est aux apprenants de deviner la suite.

En effet, l'achèvement interactif d'une syllabe est très fréquent dans les classes d'apprenants de niveau débutant. L'enseignant y a recours pour atteindre plusieurs finalités ; il peut s'agir de corriger la prononciation des apprenants ou de les aider à trouver un mot s'ils rencontrent une panne lexicale et éviter ainsi de bloquer l'interaction.

Dans notre corpus, aucune des enseignantes observées n'a eu recours à la demande d'achèvement syllabique, cependant, nous avons pu relever d'autres formes de ce procédé :

- **Demande d'achèvement d'un mot :**

La demande d'achèvement peut concerner un mot nominal ou verbal. L'extrait qui suit illustre un exemple de demande d'achèvement d'un mot nominal et verbal :

Extrait 1: P2

32- P : oui qu'est ce qu'ils mangent donc ça veut dire il va.../. / lancer quelque chose ././une...

33- Ep : une commande

34- P : voilà voilà donc il va...

35- Ep : commander

Dans cet extrait, nous constatons le recours aux deux types d'achèvement. En effet, l'enseignante dans T32 tente au début de faire produire aux apprenants le syntagme verbal *lancer une commande* puis relance avec *lancer quelque chose* comme pour orienter les apprenants vers la réponse. Elle finit par rajouter le pronom indéfini *une* avec un ton interrogatif pour obtenir le mot *commande* qu'elle finit par faire produire à l'ensemble des apprenants en T33.

Dans T34 l'enseignante tente de faire produire la forme verbale du nom : *commande* et procède donc à une demande d'achèvement à laquelle les apprenants répondent en T35 en donnant la réponse attendue à savoir le verbe : *commander*.

Extrait 2 : enseignante du niveau débutant

22-P : une bibliothèque ou bien >

23-Imene : une médiathèque/

24-Bouteina : une médiathèque/

25-P : oui c'est une ...

26-EA : médiathèque

27-P : c'est une mé-dia-thèque ./ c'est quoi une médiathèque >

Dans cet extrait, la consigne est d'identifier la situation à partir d'une image donnée. L'enseignante, après avoir eu une réponse peu satisfaisante, procède à une demande d'achèvement d'un mot qu'elle obtient d'une de ses apprenants et, afin de faire parler l'ensemble des apprenants, réitère sa demande d'achèvement du mot « *médiathèque* » et obtient la réponse collective attendue.

- **La demande d'achèvement d'un syntagme :**

La demande d'achèvement peut également concerner un syntagme nominal ou verbal :

Extrait 1: exemple d'achèvement d'un syntagme nominal (P2)

14- P : quitter la ville quitter la vie urbaine et...s'installer...

15- KENZA : à la campagne

Extrait 2 :

6-P : il a dit je suis...

7-EA : un bon vendeur

Extrait 3 :

69-P : posée tout à fait ./ et pour euh comment il s'appelle...

70-KENZA : simon

71-P : simon simon

Ces extraits sont des exemples de demandes d'achèvement émises par l'enseignante (P2) aux apprenants et qui consistent à leur faire deviner la suite des énoncés. Dans le premier extrait, il s'agit de trouver la définition de l'expression *se mettre au vert* et après avoir donné une première définition : *quitter la ville*, l'enseignante tente d'enrichir cette acception et amorce une seconde réponse à travers le mot *s'installer* auquel elle demande une suite qu'elle obtient dans T16. A travers cette demande

d'achèvement, l'enseignante procède à la vérification de la compréhension des apprenants de l'expression : *se mettre au vert* et tente d'enrichir la première définition en demandant d'autres expressions équivalentes.

L'extrait 2, est également un exemple de demande d'achèvement d'un syntagme nominal dont l'objectif est de vérifier que les apprenants ont bien compris le document sonore où est présenté le profil du personnage.

Dans le troisième extrait, l'enseignante, à travers sa demande d'achèvement, attend des apprenants qu'ils lui rappellent le prénom du personnage (présenté antérieurement dans le document sonore). Cette demande agit comme le rappel d'une information donnée au préalable. L'objectif, dans cet exemple, est la mémorisation d'une information.

Des demandes d'achèvement de syntagmes nominaux ont été relevées également chez (P1) :

Extrait 1 :

456-P : que fait-il exactement > est-ce qu'il parle comme ça pour parler >

457-Amine : il pose/

458-Imen : il pose/ des questions sur euh

459-P : alors > on peut dire pose des questions sur ...

460-Imen : les lieux préférés de /

461-P : très bien / les lieux ...

462-Imen : les lieux/

463-Amine : les lieux préférés de chaque personne/

Dans cette séquence, l'enseignante effectue deux demandes d'achèvement de syntagmes nominaux dans T456 : « *on peut dire pose des questions sur ...* », dans T461 : « *les lieux ...* » auxquelles les apprenants répondent à chaque fois. L'apprenant Amine finit par donner dans T463 l'énoncé complet : « *les lieux préférés de chaque personne* ».

Extrait 2 :

44-P : il habite ...

45-Walid : il habite euh

46-Imen : (souffle la réponse) au Sénégal

47-Walid : au Sénégal

48-P : il habite au ...

49-Keltoum : au Sénégal

Dans cet extrait, l'enseignante tente de faire produire à un apprenant le syntagme nominal « *au Sénégal* », et pour y parvenir elle recourt à une demande d'achèvement de l'énoncé : « *il habite...* » à laquelle elle obtient une réponse, puis enchaine en répétant sa demande cette fois –ci en y rajoutant une préposition comme pour faciliter encore plus la tâche aux apprenants : « *il habite au ...* ».

Les extraits qui suivent sont des exemples d'achèvement de syntagmes verbaux relevés chez les enseignantes observées :

Extrait 1 : (P1)

464- P : des personnes ././ alors on peut dire pose des questions ou bien carrément il ...

465- Bouteina : questionne

466- P : questionne ou interroge

Dans cet extrait, après avoir donné un exemple de réponse, l'enseignante demande aux apprenants de trouver le verbe qui résumerai sa phrase : « *pose des questions* » elle procède donc dans T464 par une demande d'achèvement d'un syntagme verbal qu'elle introduit par le sujet *il*. Elle obtient une tentative de réponse d'une apprenante dans T465 qu'elle reprend dans T466 en signe d'approbation et rajoute un autre élément de réponse le verbe *interroger* comme pour dire qu'il s'agit du verbe qu'elle souhaitait recevoir comme réponse.

Extrait 2 : enseignante (P2)

73- Seif : son père espagnol/

74- P : oui qu'est ce qu'elle a dit > mon père ...

75- Khaoula : est espagnol et sa mère française

Cet extrait s'inscrit dans le cadre d'une activité dont la consigne consiste à retrouver des informations sur le parcours personnel et professionnel d'un personnage. Nous remarquons qu'après la réponse de l'apprenant dans T73, « *son père espagnol* » à laquelle il manque un verbe, l'enseignante demande à l'apprenant dans T74 de reproduire les propos du personnage : « *qu'est-ce qu'elle a dit ?* » puis poursuit avec une demande d'achèvement de la réplique du personnage : « *mon père...* ». La réponse correcte a été, finalement, donnée par une autre apprenante.

Les demandes d'achèvements analysées, se révèlent généralement toutes efficaces puisque à chaque fois les apprenants achèvent correctement l'énoncé des enseignantes.

Dans l'analyse de notre corpus, nous avons identifié plusieurs fonctions de l'achèvement interactif :

Du point de vue interactif, il a la fonction d'un stimulus qui provoque presque instantanément une réaction de la part des apprenants. Cette réaction se traduit par des prises de parole spontanées qui témoignent d'une volonté à participer à l'interaction lorsque la demande se manifeste au début de l'échange ou à la poursuivre lorsqu'elle apparaît au milieu de l'échange. La demande d'achèvement incite ainsi les apprenants à prendre la parole, à s'exprimer en langue cible et, ainsi, à participer à l'interaction. De plus, la co-construction de l'interaction et la collaboration qu'il implique de la part des participants, attribuent à l'achèvement interactif une visée interactionnelle dans le sens où il assure le maintien de l'interaction évitant ainsi le blocage ou la rupture de l'échange.

Du point de vue syntaxique, le recours à la demande d'achèvement interactif peut avoir pour objectif d'attirer l'attention de l'apprenant sur une erreur commise dans sa réponse ce qui lui attribue ainsi une valeur évaluative.

Extrait 1: enseignante (P1)

18-P : est ce que c'est un bureau >si vous avez/

19-Keltoum : non c'est un bibliothèque/

20-P : c'est ... c'est ... c'est ...

21-Ep : xxx

22-Khaoula : c'est une bibliothèque

Dans cet extrait, l'enseignante reprend le début de la réponse de l'apprenante et procède à une demande d'achèvement qu'elle répète à trois reprises comme pour attirer l'attention de l'apprenante, mettre l'accent sur son erreur et l'orienter vers la forme correcte qu'une autre apprenante finit par donner.

Du point de vue lexical, l'achèvement interactif peut parfois avoir pour objectif d'enrichir le vocabulaire des apprenants. Il leur permet, non seulement, d'apprendre des éléments nouveaux de la langue cible mais contribue également à leur mémorisation. L'enseignant, grâce à cette stratégie, peut procéder à la vérification des acquis lexicaux des apprenants, ce qui donne à la demande d'achèvement une fonction de vérification et d'évaluation.

La stratégie de l'énoncé inachevé dans l'interaction en classe de langue, est un procédé de facilitation auquel les enseignantes observées ont eu recours dans toutes les activités langagières observées. Nous avons également constaté qu'aucune demande d'achèvement syllabique n'apparaît dans les classes observées, les enseignantes ont eu plus tendance à recourir à des demandes d'achèvement de syntagmes verbaux et nominaux.

Ce recours à l'achèvement interactif a permis une réaction de la part des apprenants, qui s'est traduite par des prises de parole spontanées. Les demandes d'achèvement sont, de ce fait, des procédés qui créent des occasions de prendre la parole et d'échanger en langue cible. Ils contribuent aussi au maintien de l'interaction, ce qui leur attribue une valeur interactionnelle, leur facilite l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir faire et leur donne une valeur acquisitionnelle.

5.1.3. Les procédés métalinguistiques

Dans le cadre d'une interaction en classe de langue, l'apprenant peut être confronté à des difficultés ayant trait au code pouvant devenir un obstacle à la compréhension du message. Le rôle de l'enseignant dans cette situation est de mettre en œuvre des procédés susceptibles de faciliter la compréhension du système de la langue en adaptant ce que Cicurel (1994) appelle « un schéma facilitateur » qui consiste à ajuster son discours en fonction de la compétence linguistique de l'apprenant.

Il s'agit, selon Causa (2002), de stratégies qui permettent, lors d'activités langagières notamment, d'assurer de manière simultanée, la compréhension et la production orale des apprenants d'une part, et de leur transmettre des savoirs linguistiques d'autre part.

En effet, amener les apprenants à parler en langue cible passe inévitablement par la compréhension du fonctionnement de cette langue.

Cette bifocalisation (Bange 1996), sur la forme et le contenu du message présente l'une des tâches de l'enseignant en classe de langue, comme nous le montre cet extrait d'une activité langagière où les apprenants sont censés faire des commentaires sur un restaurant qu'ils ont testé :

Extrait 1 :

18-Amira : après mon diner avec Ibtissem au la nou /

19-P : à la /

20-Amira : à la nouvelle restaurant

21- P : ah > au au

22- Amira : tellement

23- P : au nouveau restaurant

24- Amira : au nouveau >

25- P : oui /../ on dit un restaurant

26- Amira : au nouveau restaurant qu'elle l'a tellement voulu voulu l'essayer j'au
trouve le décor par/

27- P : qu'elle a tellement voulu/

28- Amira : voulu

29- P : participe passé du verbe vouloir du verbe vouloir donc c'est voulu

30- Ibtissem : j'ai voulu [wella] je voulu

31- P : j'ai voulu passé composé

32- Amira : avec S à la fin >

33- P : u >

34- Amira : l'essayer ./ je trouve le décor parfait ./ des tables bien installées où tu peux parler à l'aise sans que les autres entendent ta discussion ./ et l'accueil est très chaleureux ./ le service est efficace et pour la nourriture nourriture je trouve l'entrée et le dessert é es... es...

35- P : exquis

36- Amira : esquis exquise

37- P : exquis le dessert

38- Amira : l'entrée et le dessert exquis

39- P : toujours le masculin toujours le masculin qui

40- Amira : mais j'aime pas le riz je le trouve dégoûtant et alors pour l'addition euh l'addition j'en parle pas c'est très cher

Dans cet extrait, nous remarquons que la dynamique interactionnelle, même si elle est focalisée sur une thématique prédéfinie, prend, à des moments, une autre tournure et se trouve orientée, par les participants, à l'interaction vers la forme des énoncés produits par une apprenante, et que l'enseignante tente de corriger en faisant un rappel en T29, et en T39 par exemple, d'une règle grammaticale.

L'interaction est focalisée, pour un moment, sur l'aspect formel de la langue que l'enseignante tente de faire acquérir à l'apprenante sans qu'il n'y ait de rupture du contenu thématique de l'interaction qui reprend son cours à chaque fois, comme nous le montrent les tours de parole 26, 34 et 40.

Extrait 2 : enseignante (P1)

511- Bouteina : euh le journaliste euh il zinterroge (fait la liaison)

512- P : alors y a un seul journaliste / donc tu dis pas ils interrogent

513- Bouteina : le journaliste /

514- P : le journaliste interroge

515- Bouteina : le journaliste interroge euh des gens

516- P : oui >

Dans cette séquence, la thématique de l'interaction concerne la situation de communication du document audio que la classe venait d'écouter. En tentant une réponse, l'apprenante *Bouteina* effectue dans T511 une liaison inappropriée qui change ainsi le sujet : *il* (le journaliste) du singulier au pluriel *ils*. L'enseignante intervient donc dans T512 en rappelant qu'il s'agit d'un journaliste et met l'accent sur l'écart de l'apprenante « *il y'a un seul journaliste donc tu ne dis pas ils interrogent* ». L'apprenante tente de reprendre sa phrase en T513 et l'enseignante l'aide en lui donnant dans T514 la forme correcte du verbe : « *le journaliste interroge* ». L'apprenante reprend la parole dans T515 et répète, en signe de compréhension la forme correcte du verbe : *interroge*, puis termine sa phrase et reçoit une évaluation positive de la part de l'enseignante. Nous constatons dans cet exemple que lors de cet exercice d'identification d'une situation de communication, l'enseignante ne se focalise pas seulement sur le contenu de la réponse mais également sur la forme.

Le recours à des procédés métalinguistiques lors de l'interaction permet à l'enseignant, d'une part de veiller à ce que les apprenants fassent un bon usage de la langue, et d'autre part, d'assurer leur compréhension et de leur transmettre ainsi des savoirs linguistiques nécessaires à l'acquisition d'une compétence interactionnelle.

Ces procédés se traduisent selon Causa (2001) par des stratégies de réduction et des stratégies d'amplification de la langue.

a. Les stratégies de réduction ou de simplification :

Il s'agit d'un discours grammatical simplifié par l'enseignant afin d'optimiser la compréhension aux apprenants et de favoriser ainsi leur production orale. Cicurel (1994 : 2) parle de « discours para-grammatical » dans la mesure où l'enseignant, dans son discours opte pour des catégories grammaticales simplifiées pour rendre le message plus accessible et compréhensible par les apprenants.

L'analyse de notre corpus nous a permis de mettre en exergue plusieurs exemples de réduction de la langue. Les extraits qui suivent mettent en évidence des séquences où l'enseignante procède intentionnellement à une réduction de la langue cible dans son

discours afin de faciliter la compréhension à ses apprenants et provoquer des prises de parole :

Extrait 1 : enseignante (P2)

186- P : ok ././ alors pour la première personne> ././ donc l'appréciation sur euh /

187- Kenza : le service/

188- P : sur le service donc euh ././ comment il est ce client >

189- Ep : mécontent

190- P : voilà ././ pour la deuxième personne>

Dans cet exemple, après avoir demandé à ses apprenants de donner les appréciations des clients sur le restaurant et anticipant une incompréhension du terme : appréciation, l'enseignante procède à une réduction formelle et fonctionnelle de la langue cible et procède dans E6 à une substitution du mot « *appréciation* » par l'expression : « *comment il est ce client ?* ». Le recours à une forme métalinguistique plus familière et faisant partie du langage courant des apprenants facilite leur processus de compréhension qui se traduit par une réponse collective immédiate.

Extrait 2 : enseignante (P2)

2- P : alors si on essaye d'identifier les moments>

3- EA : (silence)

4- P : d'après vous il s'agit de quels moments là>

5- E1 : diner

6- P : oui bon ils vont diner d'accord mais >

7- E2 : dîner

8- P: quand on va au restaurant ya toujours euh quelque chose ././ après././ quelque chose././ et après quelque chose et après autre chose voilà j'essaye de faire avec mes gestes avec mes mains<

9- E1 : l'entrée euh

10- P : voilà parfait donc>

11- E2 : on a l'entrée et /

12- P : avant l'entrée d'abord qu'est c'qu'on va faire>

Dans cet extrait, les apprenants ont écouté un enregistrement audio d'échanges entre des clients et un serveur. Le document sonore mettait en scène trois moments que les apprenants devaient identifier à savoir : prendre une commande, donner des appréciations sur le repas et demander l'addition. Pour aider les apprenants à retrouver ces trois moments, l'enseignante procède à une réduction formelle de son discours dans E8, recourt à des catégories linguistiques simplifiées et va jusqu'à mimer chacun des moments cités plus hauts pour faciliter la compréhension et ainsi la production orale des apprenants.

Extrait 3 : enseignante (P1)

113- Bouteina : ça passe cette scène à la médiathèque

114- P : ça passe >

115- Bouteina : euh pardon pardon ./ une minute

116- P : tout simplement C'EST et tu continue la phrase ./ c'est ou bien il s'agit comme vous voulez ./ c'est c'est qui >

117- Bouteina : c'est une étudiante

118- P : C'EST une étudiante oui

Dans cet extrait, la forme incorrecte de la réponse donnée par l'apprenante fait réagir l'enseignante qui reprend sur un ton interrogatif la réponse de l'apprenante pour attirer son attention sur l'erreur commise, puis elle propose dans T116 un exemple de réponse en insistant sur le fait qu'il s'agit de la forme la plus simplifiée du verbe être : « *tout simplement c'est et tu continue la phrase* ». Cette réduction formelle de la langue est suivie d'un procédé d'amplification dans la mesure où l'enseignante suggère un autre verbe : « *c'est ou bien il s'agit* », mais, consciente des connaissances métalinguistiques insuffisantes des apprenants, l'enseignante finit par revenir au verbe être qu'elle utilise à travers une question catégorielle pour orienter l'apprenante vers la réponse correcte qu'elle donne dans T117.

Extrait 4 :

- 1- P : dans médiathèque il ya média ././ qu'est-ce que vous entendez par média>
c'est quoi les médias>

Dans cet extrait, nous constatons que l'enseignante procède à une reformulation de sa questions initiale jugée complexe : « *qu'est-ce que vous entendez par* » et procède à une réduction formelle et fonctionnelle de son discours dans la mesure où elle simplifie sa question et l'adapte au niveau de ses apprenants (débutants) en ayant recours à des éléments métalinguistiques simplifiés et connus par les apprenants : « c'est quoi ».

Le recours à une forme para-grammaticale simplifiée s'effectue souvent lorsque l'enseignant est face à des apprenants dont l'acquit grammatical est encore insuffisant. Selon Causa « *la simplification est proportionnelle au niveau de compétence linguistique des apprenants. Sa valeur n'est donc pas constante.* » (Causa M., 2001 : 7)

b. Les stratégies d'amplification :

Comme nous l'avons mentionné antérieurement, l'amplification de la langue cible peut être effectuée à travers plusieurs procédés : la définition, la dénomination, l'exemplification ou la reformulation paraphrastique. Voici dans ce qui suit quelques exemples de ces procédés que nous avons relevés dans notre corpus :

- La dénomination :

La dénomination est un procédé métalinguistique auquel l'enseignant a recours et qui consiste à donner à un mot ou une expression inconnus des apprenants, un équivalent connu de ces derniers et ce en langue cible. Ce procédé intervient dans plusieurs situations. Dans l'extrait qui suit, la dénomination intervient après un usage inapproprié d'un mot par un apprenant :

Extrait 1: enseignante (P2)

20- P : donc qu'est ce qu'ils ont fait ils ont ...

21- Kenza : Damien il abandonné le

- 22- Réda : aménagé à la
- 23- P : aménagé >
- 24- Kenza : déménagé
- 25- Réda : dé
- 26- P : aménagé >
- 27- Réda : normal'ment
- 28- P : on aménage un appartement
- 29- Réda : ah d'accord
- 30- P : mais on déménage /
- 31- Réda : on déménage/
- 32- P : donc on quitte ./ / umhum

Dans cet extrait, l'apprenant *Réda* utilise de façon erronée le mot « *aménagé* » pour parler d'un couple qui a quitté la vie urbaine pour s'installer à la campagne. L'enseignante en T25 et T28 reprend le mot tel qu'il a été prononcé par l'apprenant, en adoptant un ton interrogatif comme pour en faire une évaluation négative, elle enchaine ensuite dans T30 par un procédé d'exemplification en plaçant le mot utilisé par l'apprenant dans son contexte : « *on aménage un appartement* ».

Cette contextualisation du mot donné par l'apprenant, lui permet de différencier entre les mots de la même racine *déménager* et *aménager* sources de confusion chez l'apprenant. Elle donne ensuite en T32 le mot adéquat et tente en T34 d'enrichir le paradigme lexical des apprenants comme pour mieux les orienter et donne au mot « *déménager* » un synonyme : le verbe « *quitter* ».

L'exemple qui suit met en relief une autre situation où peut intervenir le procédé de dénomination :

Extrait 2 : (P2)

- 64-P : (rire) regardez moi sa tête (rire) qu'est ce qui s' passe Amel > qu'est ce qui se passe avec tes voisins > qu'est ce qui s' passe>
- 65- Ibtissem : je pense c'est un nouveau ça
- 66- P : un nouveau voisin >

- 67- Amel : non
- 68- P : une nouvelle voisine>
- 69- Ibtissem : non c'est vrai qu'elle est nouvelle
- 70- Amel : non non non l'affaire euh
- 71- P : est récente
- 72- Ibtissem : oui d'habitude elle euh elle comment dit
- 73- Amel : [menechkiche](je ne me plaint pas)
- 74- P : elle se plaint pas
- 75- Ibtissem : elle se plaint pas oui
- 76- P : elle ne se plaint pas

Cet extrait s'inscrit dans le cadre d'une activité où les étudiants devaient parler de leurs rapports de voisinage. Dans cet exemple, l'enseignante s'est adressée à une apprenante en particulier, *Amel*, constatant son malaise à parler du sujet en question, ce qui a amené sa camarade *Ibtissem* qui est aussi son amie, à intervenir dans T72 et à essayer d'expliquer le pourquoi de son attitude, et dans sa tentative elle s'est heurtée dans T72 à une panne lexicale : « *oui d'habitude elle euh elle comment dit* » et qui l'empêchait de s'exprimer sur l'attitude de son amie.

L'apprenante en question finit dans T73, par dire qu'elle est du genre à ne pas se plaindre en utilisant l'arabe algérien, ce qui amène l'enseignante dans T74, à traduire ce syntagme en donnant son équivalent en français et que les deux apprenantes ignorent, à savoir le verbe *se plaindre* dans sa forme conjuguée : « *elle se plaint pas* » la réponse de l'enseignante est reprise par l'une des apprenantes qui omet le : *ne* de la négation que l'enseignante viendra rajouter dans T76 en déclarant : « elle ne se plaint pas ».

Extrait 3 : enseignante (P1)

- 1- P : tu as compris > alors lorsqu'un journaliste ./ écoutez-moi bien ./ lorsqu'un journaliste interroge les gens dans la rue ./ il y'a un nom pour ça
- 2- Keltoum : interview
- 3- P : que fait-il >

- 4- Bouteina : un journaliste>
- 5- P : oui
- 6- Bouteina : euh
- 7- P : lorsqu'un journaliste va dans la rue et il pose des questions aux gens qui passent ./ comment appelle-t-on ça >
- 8- Amine : interview [a] madame euh
- 9- P : non
- 10- Amine : documentaire > non non non
- 11- P : si vous voulez ./ pour faire un documentaire
- 12- Amine : pour faire un documentaire
- 13- P : mais quand il interroge les gens dans la rue on appelle ça un micro/ trottoir micro trottoir c'est comme ça que ça s'appelle lorsqu'un journaliste de la télévision d'un journal vas dans la rue [chera3 barra] et il interroge les gens qui passent les passants ./ il les interroge sur n'importe quoi ./ sur la politique sur l'économie sur la ville etcetera on appelle ça ...
- 14- Bouteina : micro trottoir
- 15- P : un micro trottoir

Lorsqu'on apprend une langue étrangère on apprend à nommer des objets ou des aspects de la réalité. Dans cette séquence, l'enseignante demande aux apprenants de lui fournir le mot qui correspond au fait qu'un journaliste interroge les gens dans la rue : « *lorsqu'un journaliste interroge les gens dans la rue, il y'a un nom pour ça* ». Après deux tentatives de réponses, l'enseignante réitère sa question : « *comment appelle-t-on ça* » et face à des réponses peu convaincantes, elle finit par donner la réponse dans T15 qu'elle introduit par l'expression présentative « on appelle ça », pour mettre l'accent sur le dénominatif.

On retrouve ce procédé chez la même enseignante (P1) lorsqu'elle tente d'expliquer l'expression « *prendre congé* » :

Extrait 4 :

111- P : les les 2^{ème} exercices ./ les personnes partent et prennent congé ./
qu'est-ce que ça veut dire prennent congé > ./ ça ne veut pas dire
prennent congé je suis malade je ne vais pas travailler ./ c'est pas ça

112- Ea : (xxx)

113- P : non> personne ne sait ./ prendre congé de quelqu'un prendre congé de
quelqu'un c'est partir quitter la personne avec qui on discutait ou on parlait
./lorsqu'on quitte la personne on part c'est prendre congé ./ l'expression
prendre congé c'est écrit ici ils prennent congé ./ quand je prend congé de
quelqu'un cela veut dire je pars je quitte je lui dis au revoir ./ c'est clair>

114- Imen : oui

Dans cet extrait, l'enseignante demande aux apprenants le sens de l'expression : « *prendre congé* » qu'elle différencie dès le départ de l'expression « *prendre un congé de maladie* » pour éviter que les apprenants confondent entre les deux. Constatant que l'expression est méconnue, l'enseignante l'explique en procédant par dénomination et donne comme équivalents de l'expression : « *prendre congé* » les verbes *quitter* et *partir* qu'elle introduit par le présentatif « *c'est* ». Son explication est une définition qui se traduit par l'usage de « cela veut dire » mais dont le contenu se résume aux verbes cités auparavant, *partir* et *quitter*, auxquels elle rajoute l'expression « *dire au revoir* ».

- La définition :

Les extraits qui suivent sont des exemples de procédés de définition auxquels les enseignantes ont eu recours :

Extrait 1: enseignante (P2)

64- P : voilà c'est à la fin du repas euh c'est le moment où euh le le le couple
commande du café et l'addition aussi très bien ./ parfait./ on passe à
l'activité dix s'il vous plait donc réécoutez les dialogues et dites quelle
addition correspond au repas justifiez votre réponse./ donc nous avons deux
additions ./ vous savez c'que ça veut dire l'addition >

65- E3 : oui

66- P : l'addition c'est la facture qu'on paye d'accord > je euh une sorte de facture

Dans ce court extrait, après avoir demandé aux apprenants s'ils connaissaient la définition du mot « *addition* » (question à laquelle ils répondent positivement), l'enseignante procède dans T66 à une explication sémantique de ce mot en donnant un signifié voisin qui est le mot « *facture* » introduit par : « *c'est une sorte de* ».

Dans l'extrait qui suit, et contrairement à l'exemple précédent, le procédé de définition est co-construit par l'enseignante et ses apprenants :

Extrait 2 : enseignante (P2)

5- P : d'être ... oui> changer le style de vie ... /.../ d'être ... qu'est ce qu'on veut dire par se mettre au vert > /.../ déjà nous avons expliqué le mot néo-ruraux et j'vous ai dit j'vous ai dit euh euh ruraux ou zone rurale ce n'est pas la rue mais c'est plutôt la campagne d'accord > à travers ce texte là on peut euh vous avez remarqué que ces personnages ont quitté j'insiste sur les personnes qui ont quitté la la la ville donc euh pour s'installer à la campagne donc c'est clair en principe /.../ comment on va définir se mettre au vert >

6- Seif : se mettre à la nature

7- P : se mettre ...

8- Seif : à la nature

9- P : à la nature et où est ce qu'on trouve la nature

10- Seif : la montagne euh

11- Kenza : à la campagne

12- P : à la campagne voilà donc se mettre au vert c'est quitter quoi> qu'est ce qu'on va quitter >

13- Hocine : la ville

14- P : quitter la ville quitter la vie urbaine et ... s'installer ...

15- Kenza : à la campagne

Dans cet extrait, le procédé de définition s'étale sur plusieurs tours de parole et est co-construit par l'enseignante et les apprenants qui tentent, à tour de rôle, de donner des éléments définitoires à l'expression « *se mettre au vert* ». Cette collaboration à l'explication sémantique de l'expression, se traduit par des questions à alternatives et des énoncés inachevés de la part de l'enseignante auxquels les apprenants tentent de répondre, ce qui donne lieu à des prises de parole des apprenants qui tentent de donner des éléments de réponses et crée ainsi un climat d'interactions et d'échanges.

Extrait 3 : enseignante (P1)

- 1- P : vous écoutez bien les dialogues ./ vous relevez les euh expressions qui euh les formules si vous voulez ./ qu'on utilise d'abord pour saluer et les formules pour prendre congé ./ vous écoutez le dialogue vous allez noter et moi au fur et à mesure je vais les écrire au tableau ./ donc d'abord les FORMULES c'est-à-dire qu'est-ce qu'on dit lorsqu'on salue quelqu'un ./ quelles sont les formules qu'on a utilisées dans les différents dialogues./ d'accord >

Après avoir donné la consigne de l'activité aux apprenants et dans laquelle revient souvent le mot : « *formule* », l'enseignante prend l'initiative de l'expliquer et d'en donner une définition qu'elle introduit par : « *c'est-à-dire* ».

Extrait 4:

- 171-P : EXCUSEZ-MOI ça c'est un terme de politesse ./ excusez-moi ./ peut être qu'il était en train d'écrire ./ peut être qu'il s'occupait d'autres choses ./ alors quand on ABORDE quelqu'un cela veut dire lorsqu'on parle à quelqu'un ./ et lorsqu'elle a parlé à cet employé elle a elle a dit excusez-moi ./ c'est clair> et ensuite elle a ./ dit autre chose

Dans ce tour de parole extrait d'une activité où les apprenants devaient relever les formules de politesse utilisées par les personnages, l'enseignante dans son discours utilise un mot en ayant conscience qu'il est inconnu de son public puisqu'elle le prononce, d'abord, à haute voix comme pour attirer l'attention des apprenants sur ce nouveau mot, puis, poursuit en donnant sa définition qu'elle introduit à l'aide de l'expression : « *cela veut dire* ».

- **L'exemplification :**

Cette opération métalinguistique peut intervenir dans des contextes différents. En effet, dans l'extrait ci-dessous, le recours à l'exemple intervient après un obstacle lexical ou une hésitation :

Extrait 1 : enseignante (P2)

135- Seif : euh et comme euh dessert dessert qu'est c'que vous désirez>

136-Hayet : vous proposez quoi comme dessert >

137-Seif : il ya euh (.)

138-P : la mousse au chocolat

139-Seif : oui il ya la mousse au chocolat

Cet extrait s'inscrit dans le cadre d'une activité langagière dont l'objectif communicatif est d'amener les apprenants à apprendre comment passer une commande dans un restaurant. Après avoir simulé une scène dans un restaurant et endossé les rôles de clients et serveur, les apprenants devaient appliquer la consigne qui consiste à passer une commande après avoir fait un choix dans un menu. Le serveur devait faire des recommandations aux clients mais devant la question de sa camarade en T136 : « *vous proposez quoi comme dessert ?* » l'apprenant manifeste une hésitation lié à un obstacle lexical et c'est à ce moment que l'enseignante intervient en donnant un exemple de dessert : « *la mousse au chocolat* » que l'apprenant reprend en T139.

Dans l'extrait qui suit, l'enseignante procède à l'exemplification dans une situation autre :

Extrait 2 : enseignante (P2)

190-Réda : comme euh la chambre d'amis

191-Amel : la chambre d'amis

192- Réda : ya pas de euh

193- P : on a pas de chambre d'amis >

194- Réda : général sauf euh

195- P : nous avons tous une pièce qui ne s'appelle pas chambre d'amis mais réellement elle est pour les invités

196- Amel : oui um

197- Réda : on général c'est le salon

198- P : pas le salon salon

199- Amel : non

200- P : l'autre pièce avec des banquettes et des matelas

Cet extrait s'inscrit dans le cadre d'une activité dont la consigne est d'observer le plan d'une maison occidentale et dire quels sont les différences et ressemblances avec les maisons algériennes. La première remarque faite par les apprenants concerne la pièce « *chambre d'amis* » qui selon un apprenant n'existe pas dans la culture algérienne. L'enseignante reprend la remarque de l'apprenant sur un ton interrogatif comme pour témoigner son désaccord et continue en donnant l'exemple d'une pièce que tout Algérien possède et qui, selon elle, ne porte pas le nom de chambre d'amis mais qui en a la fonction.

L'apprenant ayant confondu entre chambre d'amis et salon, l'enseignante tente de l'éclairer en rajoutant dans T200 des noms d'objets qu'on retrouve dans cette pièce mais en utilisant leurs équivalents en langue française : *banquettes* pour [bnak] et *matelas* pour [mtaraḥ]. Ces mots appartenant à la culture algérienne sont représentatifs et descriptifs d'une pièce qu'on retrouve dans la majorité des maisons algériennes. L'exemplification dans cet exemple a une connotation culturelle dans la mesure où, dans l'objectif de transmettre un savoir aux apprenants, l'enseignante a fait appel à leur culture d'origine comme dans l'exemple. Cet extrait met donc en évidence des dimensions intraculturelles /interculturelles auxquelles se réfère l'enseignante pour transmettre un savoir relatif à la langue étrangère.

Extrait 3 : enseignante (P1)

173-P : elle a employé le mot s'il vous plait ././ quoi aussi > excusez-moi ././ s'il vous plait et ...

174-Khaoula : je voudrais des informations

175-P : très bien khaoula je VOUDRAIS elle a dit je voudrais des informations elle n'a pas dit je VEUX ./ elle n'a pas utilisé le présent ./ je veux./ parce que quand on dit ça c'est comme si on donnait un ordre ./ je veux ./ elle c'est pas son but elle veut parler poliment à l'employé ./ elle lui dit je voudrais s'il vous plait ./ lorsqu'on veut parler poliment à quelqu'un lorsqu'on aborde quelqu'un pour la première fois on emploie ce genre de mot ./ c'est une marque de politesse ./ c'est la politesse c'est le respect c'est clair > très bien on continue

Dans cet extrait, l'enseignante tente d'expliquer aux apprenants qu'une des marques de politesse peut se traduire par l'usage du conditionnel. Or il s'agit d'un mode et d'un temps inconnu des apprenants, elle commence donc par distinguer l'expression : « *je voudrais* » de l'expression : « *je veux* » et l'appuie de l'exemple : « *c'est comme si on donnait un ordre* » qu'elle introduit par le comparatif « *comme* » pour marquer l'équivalence. Elle poursuit en donnant un exemple de situations où il est recommandé d'utiliser des termes de politesse : « *lorsqu'on veut parler poliment à quelqu'un lorsqu'on aborde quelqu'un pour la première fois on emploie ce genre de mot* ».

- **La paraphrase :**

Ou la reformulation paraphrastique est une opération métalinguistique qui consiste à donner à un énoncé source un équivalent sémantique plus accessible pour les apprenants, et ce sans sortir du contexte d'origine. Il ne s'agit pas pour l'enseignant de donner les synonymes de l'énoncé d'origine mais de procéder à sa reconstruction de manière plus simplifiée. Lors d'une activité langagière, la paraphrase permet à l'enseignant de faciliter la compréhension nécessaire à la production orale des apprenants.

Extrait 1 : enseignante (P2)

1- P : niveau trois< donc activité neuf page cent soixante quatorze ./ vous habitez où euh pardon où habitez- vous > est- ce que vous avez toujours habité dans ce logement> expliquez l'historique de votre situation dans ce logement ./ arrivée installation euh donc à votre voisin ou voisine ./ vous

allez expliquer euh c'est-à-dire votre installation dans ce logement ././ on profite vue que Amira vient de déménager ././ donc elle va nous expliquer ././ donc où est-ce que vous habitez ././ est ce que vous avez toujours habité dans ce logement ou bien vous l'avez changé ././ et on doit expliquer aussi l'historique que euh de notre situation dans ce logement donc l'arrivée et l'installation ././ s'il ya eu des transformations

Cet extrait représente la consigne d'une activité langagière autour du thème du logement. Dans sa tentative d'explication de la consigne, l'enseignante recourt à un procédé paraphrastique de la consigne qu'elle tente de faire comprendre aux apprenants. Nous relevons dans ce tour de parole plusieurs paraphrases de l'énoncé source à savoir : « *expliquez l'historique de votre situation dans ce logement* ». En effet, l'enseignante reformule la consigne de plusieurs façons : « *vous allez expliquer euh c'est-à-dire votre installation dans ce logement* », « *arrivée et installation donc* », « *on doit expliquer aussi l'historique que euh de notre situation dans ce logement donc l'arrivée et l'installation* ». Nous remarquons que dans cet exemple, les reformulations sont accompagnées de marqueurs de reformulations paraphrastiques comme : *c'est-à-dire, donc*.

La reformulation paraphrastique peut se traduire également par un procédé de « parallélisme syntaxique » (Gulich et Kotschi 1986) qui consiste à donner des synonymes à l'énoncé source et ce de manière successive :

Extrait 2 : enseignante (P2)

42 - P : oui /.../ oui compréhensif ././ Amira > qu'est ce qu'il faut pour un enseignant > il doit être comment cet enseignant >

43 - Amira : il doit être simple

44 - P : umhum

45 - Amira : comment il explique couramment il explique euh le cours

46 - P : umhum

47 - Amel : avoir une forte personnalité

48 - P : umhum : donc avoir une forte personnalité être compréhensif avoir une bonne méthode de méthodologie de c'est-à-dire ça fait partie de quoi >

49 - Amira : la personnalité

50 - P : non mais plutôt la pédagogie ././ voilà mais plutôt la pédagogie être un bon pédagogue voilà aussi donc euh parce qu'il doit être à l'écoute il doit traiter chaque cas à part etcetera donc ça fait partie de la pédagogie euh la disponibilité aussi il doit être disponible ././ euh vous avez parlé de patience donc euh c'est très très important et aussi avoir surtout pour euh un enseignant de langue donc anglais allemand espagnol russe italien etcetera donc euh voilà un excellent niveau dans la langue enseignée donc il doit avoir un excellent niveau c'est-à-dire euh ././ on peut pas ././ donner cette responsabilité à n'importe qui (rire) voilà < parfait très bien ././ donc ensuite on passe à l'activité 7

Dans cet extrait, l'enseignante demande aux apprenants quelles qualités doit-on retrouver chez un enseignant de langue. Après une multitude de réponses qu'elle obtient, l'enseignante tente de faire produire l'expression « *bon pédagogue* » qu'elle commence à paraphraser au début par l'expression : « *avoir une bonne méthode* », puis par : « *doit être à l'écoute* », « *doit traiter chaque cas à part* ». Elle bascule ensuite vers une autre catégorie métalinguistique du mot pédagogue et opte pour le nom pédagogie : « *ça fait partie de la pédagogie* ». Dans sa tentative d'explication et de simplification de l'expression : « *bon pédagogue* », l'enseignante procède à un « parallélisme syntaxique » et qui consiste à reformuler de manière successive et répétitive l'énoncé d'origine. On constate également le recours à plusieurs marqueurs paraphrastiques comme : c'est-à-dire, c'est, donc.

Extrait 3: (P1)

204- P : voilà donc c'est ././ c'est tous les moments de la journée à peu près ././ le matin l'après midi et le soir

205- Ea : matin l'après midi et le soir

Dans cet extrait, l'expression paraphraser de l'enseignante est « *tous les moments de la journée* » qu'elle explicite en recourant aux termes : *matin, après-midi* et *soir*. Cette succession de mots renvoie à l'expression source « tous les moments de la journée » que l'enseignante a voulu expliquer aux apprenants qui reprennent mot à mot la phrase en signe de compréhension.

Extrait 4 : (P1)

334- P : oui ././ ça aussi c'est une form euh formule qu'on utilise pour saluer et ce sont il s'agit d'une relation ... formelle ././d'accord > lorsque c'est une relation formelle ././ je je vous rappelle qu'une formation euh une situation formelle c'est lorsque euh une relation formelle c'est lorsque la personne est âgée ou on connaît pas ou une personne qu'on respecte voilà la formule qu'on utilise ././ bonjour madame bonsoir monsieur ././ bonjour mademoiselle ././ bonsoir monsieur ././ comment allez vous > vous allez bien > voilà les mots qu'il faut utiliser les les /

335- Keltoum : le respect/

336- P : les phrases qu'il faut utiliser ou les formules ././ pour SALUER oui ././ bien ././ et lorsqu'on veut prendre congé> partir > qu'est ce qu'on dit >

Dans cet extrait qui s'inscrit dans le cadre d'une activité d'apprentissage des formules de politesse, l'enseignante tente d'expliquer les différentes manières de saluer, selon la situation formelle ou informelle. Tout au long de son exercice d'explication, l'enseignante insiste sur le sens d'une situation formelle qu'elle explique en ayant recours à la paraphrase et utilise les expressions : *c'est lorsque la « personne est âgée* », « *on connaît pas* », « *personne qu'on respecte* ». Elle poursuit en reformulant l'expression formules de politesse par : « *phrases qu'il faut utiliser pour saluer* »

Les procédés métalinguistiques sont une stratégie à laquelle les enseignantes ont eu recours dans l'objectif de rendre un message compréhensible et plus accessible par les apprenants. Pour ce faire, elles optent soit pour des formes de discours plus simplifiées et recourent ainsi à des réductions formelles et fonctionnelles du message. Elles décident d'enrichir le paradigme lexical des apprenants en optant pour des procédés

d'amplification comme la dénomination, la définition, l'exemplification ou bien la paraphrase, qui, tout en favorisant la compréhension des apprenants, leur permettent d'acquérir des connaissances lexicales et sémantiques nécessaires pour acquérir une compétence interactionnelle. Toutefois, notre analyse des stratégies de réduction et d'amplification n'a pas été aisée dans la mesure où nous nous sommes heurtée à une difficulté déjà mentionnée par Causa (2001) et qui concerne des tours de parole où procédés de réduction et d'amplification apparaissent de manière simultanée et se chevauchent rendant leur distinction parfois impossible. Notre choix s'est donc porté sur des séquences où stratégies de réduction et d'amplification apparaissent, plus ou moins de manière claire.

Les stratégies communicatives d'enseignement monolingue se traduisent par des procédés auxquels les enseignants ont recours afin de transmettre des savoirs et des savoir-dire aux apprenants et qui ont, comme leur nom l'indique, pour particularité d'user uniquement de la langue cible.

Pour atteindre des objectifs interactionnels, l'enseignant peut avoir recours à une langue autre que la langue cible. Il s'agit, le plus souvent en classe de langue, de la langue commune aux apprenants et à l'enseignant. Ce recours à une seconde langue se traduit selon les propos de Causa (1996-2002), par des stratégies communicatives d'enseignement bilingue qui consistent en des stratégies contrastives et des stratégies d'appui.

5.2. Analyse des stratégies communicatives d'enseignement bilingue (SCEB)

Lors d'activités langagières, il arrive que l'enseignant recoure à la langue maternelle s'il constate l'incompréhension des apprenants, ce qui conduit au blocage de l'interaction et l'interruption de l'échange. L'usage de la langue maternelle dans ce cas répond à un besoin communicationnel de l'apprenant et se traduit par le recours par l'enseignant à des stratégies contrastives ou à des stratégies d'appui.

L'analyse des données recueillies nous a permis de constater que les enseignantes observées ont eu recours à l'alternance codique mais qui apparaît de manière différente chez chacune d'entre elle. En effet, chez les enseignantes des niveaux intermédiaire et avancé l'usage de la langue maternelle se fait plus rare que chez l'enseignante du

groupe d'apprenants débutants. Nous allons dans ce qui suit, tenter d'analyser les formes et les fonctions de l'alternance codique que nous avons relevées chez les enseignantes observées.

L'analyse des formes d'alternance codique auxquelles ont recours les enseignantes, nous permet de mieux comprendre les processus communicatifs et interactionnels mis en œuvre en classe de langue et qui permettraient l'acquisition d'une compétence interactionnelle. Toutefois, les observations que nous avons effectuées nous ont permis de constater, de prime abord, que les stratégies communicatives d'enseignement bilingue et le recours à l'alternance codique apparaissent plus souvent voire majoritairement chez l'enseignante du groupe de niveau débutant. Cette constatation s'est vue, par la suite, confirmée lors de notre analyse des données puisque peu d'exemples d'alternance codique ont été retrouvés chez l'enseignante du niveau intermédiaire.

5.2.1. Les stratégies contrastives

Selon Causa il s'agit d'« équivalences métalinguistiques » qui permettent d'établir des équivalences entre un élément ou des éléments de la langue cible et un ou des éléments de la langue maternelle. Ces équivalences sont souvent introduites par le verbe *être*. Par exemple, un apprenant peut demander à l'enseignante de lui donner l'équivalent d'un mot français en langue maternelle ou à l'inverse, lui demander comment on dit tel mot arabe (algérien ou scolaire) en français.

L'analyse des données recueillies nous a permis de relever quelques exemples de cette stratégie chez les enseignantes et apprenants observés :

Extrait 1: enseignante (P2)

52- P : ya pas beaucoup d'espace pour les jardins et les piscines

53- Amel : oui ils le font ils le font très trop p'tit

54- P : d'accord

55- Réda : il y'a et il y'a

56- P : il ya et il ya (rire) comme en arabe ././ traduction euh en arabe ././ Réda traduit mot à mot ././ il ya et il y'a

57- Ibtissem : non il y'a [w](et) il y'a

58- P : [w](et) (rire) d'accord euh donc pour euh la chambre ou les chambres d'enfants>

Dans cet extrait qui s'inscrit dans le cadre d'une activité langagière dont la consigne est de comparer les logements algériens aux logements français, nous constatons qu'après qu'un apprenant ait procédé à une traduction littérale d'une expression algérienne : [keyen w keyen] « il y'a [w] il y'a » l'enseignante, d'un air amusé, reprend l'expression de l'apprenant en rappelant qu'il s'agit là d'une formule « algérienne » que *Réda* a pris l'initiative de traduire en français, comme pour sous entendre qu'elle n'existe pas dans la langue française et qu'il ne s'agit que d'une traduction de la part de cet apprenant.

Extrait 2 : enseignante (P2)

64 - P : (rire) regardez-moi sa tête (rire) qu'est-ce qui s' passe Amel> qu'est-ce qui se passe avec tes voisins> qu'est-ce qui s' passe>

65 - Ibtissem : je pense c'est un nouveau ça

66 - P : un nouveau voisin >

67 - Amel : non

68 - P : une nouvelle voisine >

69 - Ibtissem : non c'est vrai qu'elle est nouvelle /

70 - Amel : non non non l'affaire euh/

71 - P : est récente

72 - Ibtissem : oui d'habitude elle euh elle comment dit >/

73 - Amel : [meneʃkiʃ](je ne me plains pas)

74 -P : elle ne se plaint pas

75 -Ibtissem : elle se plaint pas oui

76 - E : elle ne se plaint pas

Dans cette séquence, l'équivalence métalinguistique est déclenchée par une apprenante qui n'arrive pas à trouver les mots pour décrire l'état de son amie et camarade, elle

exprime ses lacunes lexicales et appelle à l'aide l'enseignante à travers l'expression inachevée : « *comment dit euh* » que sa camarade concernée vient compléter par un syntagme en arabe [meneʃkiʃ]. Une fois le mot à traduire donné, l'enseignante procède à une traduction puisqu'elle donne aux deux apprenantes l'équivalence métalinguistique attendue qu'elles répètent comme indice d'acquisition : Ce type de stratégie est également présent dans la pratique de l'enseignante du niveau débutant comme l'indique l'extrait qui suit :

Extrait 3: enseignante (P1)

47-Walid : euh [nebdehelek bel français wenʔallas bel ʃarbijja] (je commence en français et je finirai en arabe) pa'ce quou [maqrif w...](j'ai pas fait d'études)/

48-P: oui tu peux/

49-Walid : [ħabbestʃ fel sebʃa] (j'ai arrêté en septième année) je m'appelle walid euh j'ai 26ans euh [nouskoun ena fi massinissa]/ (j'habite moi à massinissa)

50-P : j'habite oui/

51-Walid : [hiħ] (oui) j'habi à massinissa

52-P : j'habite

Dans cette séquence, un nouvel apprenant *Walid* devait se présenter à l'ensemble du groupe. Il commence par prévenir l'enseignante qu'il avait arrêté ses études très tôt : [maqrif] [ħabbestʃ fel sebʃa] (7^{ème} année) et que cela l'oblige à alterner entre langue maternelle et langue cible : [nebdehelek bel français wenʔallas bel ʃarbijja] ce qui n'a pas dérangé l'enseignante qui n'a pas émis d'objection et a manifesté son approbation en lui déclarant : « *oui tu peux* ».

Après avoir tenté une réponse en langue cible nom, prénom et âge, l'apprenant bascule vers la langue maternelle pour donner son adresse, à ce moment l'enseignante intervient pour traduire le verbe introducteur du lieu de vie : [nouskoun] et donne son équivalent à l'apprenant en langue cible qu'elle répète sur deux tours de parole vu la prononciation incorrecte de l'apprenant.

Cette stratégie contrastive qui consiste à donner à A (en langue maternelle) son équivalent B (en langue étrangère) a une fonction acquisitionnelle dans la mesure où l'apprenant va mémoriser et donc acquérir un mot en langue cible.

5.2.2. Les stratégies d'appui

Il s'agit, comme nous l'avons mentionné plus haut, de passages qui relèvent du discours ordinaire auquel l'enseignant a recours dans ses interactions avec les apprenants et qui apparaît sous plusieurs formes : répétitions, reformulations, achèvement ou auto-achèvement et parler bilingue qui comporte des formules d'ouverture ou fermeture d'une thématique, formules d'évaluation positive ou d'alternance codique pure (Causa 2002).

a. Les répétitions :

Extrait 1 : enseignante (P1)

179- P : [nʔallikom ma ma nqallaqkomʃ bezzeʃ /. nʔallikom](je vous laisse je vous dérange pas je vous laisse) vous observez /. vous écoutez[bessaħ] (mais) si vous voulez répondre vous me demandez /. d'accord> [nʔallikom saʃ ħaʔta ʔwelfou saʃ](je vous laisse vous habituer d'abord) avec vos camarades [ʔwelfou bel euh bel](vous vous habituez avec) l'atmosphère [bel dʒew] comme on dit et après [bessaħ leken ʃandkom] (mais si vous avez) une réponse allez y répondez

Dans ce tour de parole, l'enseignante tente, à travers un parler bilingue de mettre à leur aise deux nouveaux apprenants afin de faciliter leur intégration au groupe-classe, dans sa tentative, elle recourt à la répétition bilingue du mot *atmosphère* qu'elle associe au mot arabe : [dʒew]. Cette stratégie d'appui à laquelle procède l'enseignante facilite aux apprenants le processus de compréhension et leur permet d'effectuer des associations de mots (français-arabe) qui contribuent au processus de mémorisation par association.

Extrait 2 : (P1)

580- P : si vous voulez /. pour FAIRE un documentaire /. mais quand il interroge les gens dans la rue on appelle ça un micro ...trottoir micro trottoir c'est comme ça que ça s'appelle lorsqu'un journaliste de la télévision ou d'un journal va dans la rue [jereʃ barra] et il interroge les gens qui passent les passants il les interroge sur n'importe quoi /. sur la politique sur

l'économie sur la la ville etcetera on appelle ça ...micro un micro trottoir /
pourquoi > parce que micro et dans euh sur le trottoir on appelle ça un ...
micro trottoir

581-Bouteina : micro trottoir /

Dans cet extrait, l'enseignante procède à une stratégie d'appui qui est la répétition bilingue du mot *rue* qu'elle répète, en premier lieu, en arabe classique : [ʃereʃ] (rue) puis en arabe algérien : [barra] (dehors). Ces répétitions en langue maternelle ont un objectif interactionnel dans la mesure où elles permettent à l'enseignante d'assurer la compréhension des apprenants, mais aussi un objectif acquisitionnel dans la mesure où ces associations contribuent à faciliter le processus de mémorisation par association.

Extrait 3 : enseignante (P1)

62-P : oui> je suis vendeur j'ai arrêté mes études en septième année ./c'est touteuh c'est pas un problème ./ ça ne fait rien c'est pas grave l'essentiel puisque tu as repris les études c'est que tu as envie de de d'apprendre [ʃajnek ʃetʃallem]

63-Walid : [hih] (oui)

64-P : et bein c'est bien ./ c'est déjà bien

65-Walid : [hih] (oui)

66-P : [weʃed jʃawed jmarki wej ʃawed jaqra](quelqu'un qui se réinscrit et qui reprend ses études) c'est que [ʃajnou jətʃallem](il a envie d'apprendre)

Dans ce tour de parole l'enseignante recourt à une répétition bilingue du syntagme : « *tu as envie d'apprendre* » par l'expression en arabe algérien : [ʃajnek ʃetʃallem]. Cette répétition à laquelle procède l'enseignante en plus de garantir l'intercompréhension, a un objectif affectif ou émotionnel dans la mesure où l'enseignante tente d'encourager l'apprenant qui, selon elle, fait preuve de beaucoup de volonté puisqu'il a fait le choix de reprendre ses études et d'apprendre une langue étrangère, elle rajoute : [weʃed jʃawed jmarki wej ʃawed jaqra] c'est que [ʃajnou jətʃallem] que l'on peut traduire par : « quelqu'un qui se réinscrit et reprend ses études c'est qu'il veut apprendre ».

b. Le parler bilingue :

Parmi les exemples de parler bilingue que nous avons le plus retrouvés ; l'alternance codique pure (Causa 2002) qui se traduit par l'alternance entre deux codes de façon naturelle et à laquelle ont eu recours les deux enseignantes lors de leurs interactions avec les apprenants même si cette stratégie apparaît le plus souvent chez l'enseignante du groupe de débutants.

Extrait 1 : enseignante (E1)

177-P : euh allez amine ./ (en s'adressant aux deux nouveaux apprenants) je vous interroge pas aujourd'hui /

178-Amine : c'est l'après midi /

179-P : [nʔallikom ma ma nqallaqkomʃ bezzef ./ nʔallikom](je vous laisse je vous dérange pas je vous laisse) vous observez ./ vous écoutez[bessaʔ] (mais) si vous voulez répondre vous me demandez ./ d'accord> [nʔallikom saʃ ʔaʔʔa ʔwelfou saʃ](je vous laisse vous habituer d'abord) avec vos camarades [ʔwelfou bel euh bel](vous vous habituez avec) l'atmosphère [bel dʒew] comme on dit et après [bessaʔ leken ʃandkom] (mais si vous avez) une réponse allez y répondez

180-Walid : [hiʃ](oui) d'accord madame

Cette séquence est extraite d'une séance à laquelle deux nouveaux apprenants (*Walid* et *Achraf*) ont assisté pour la première fois. Lors de leur présentation, ces deux apprenants ont informé l'enseignante qu'ils avaient arrêté très tôt leurs études et qu'ils avaient donc beaucoup de difficultés à manipuler la langue française. C'est donc dans ce contexte que l'enseignante, après s'être adressée à eux en français, a basculé vers un parler bilingue pour s'assurer de leur compréhension. Cette alternance codique pure (Causa 2002) que l'enseignante a effectuée tout au long de cette séquence avait pour objectifs pédagogiques de détendre le climat formel de la classe qui avait tendance à intimider les deux apprenants. Elle déclare : [nʔallikom ma ma nqallaqkomʃ bezzef ./ nʔallikom] et que l'on pourrait traduire par : « *je vous laisse tranquille je ne vous embête pas trop* » et créer avec eux un lien de confiance. D'un point de vue

acquisitionnel, le recours à la langue maternelle dans cet extrait prend la forme d'un discours méta-organisationnel auquel l'enseignante recourt afin d'expliquer aux apprenants le déroulement de la séance et d'assurer leur compréhension. En effet, constatant leurs difficultés à s'exprimer en langue cible et à la comprendre, elle recourt à cette stratégie dans l'objectif d'optimiser la compréhension et l'intégration dans le groupe, de ces nouveaux apprenants : [nħallikom saħ ħaħħa twelfou saħ] avec vos camarades [twelfou bel] euh [bel] l'atmosphère [bel dʒew] ce qui équivaut en français à : « *je vous laisse d'abord vous habituer à vos camarades et à l'atmosphère* ». Elle clôturera ensuite en encourageant les deux apprenants à tenter des éléments de réponses dans le cas où ils en ont.

Extrait 2 : enseignante (P1)

179-P : alors on va répondre euh aux questions euh allez lis euh achraf

180-Achraf : (rire)

181-P : [maħedħak ma walou nħebbelkoum fi zoudʒ](ne ris pas)(rire)je vais vous rendre fou les deux) parce que vous êtes venus les derniers et vous voulez apprendre à parler donc ././ hein >

Dans cet extrait et comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, c'est le degré de compétence des apprenants qui amène l'enseignante à recourir au parler bilingue. En effet, dans le souci de se faire comprendre par ses apprenants, l'enseignante alterne les codes (arabe et français) pour assurer la transmission du message. Dans cette séquence, l'apprenant *Achraf* éprouve une difficulté à répondre à la question et recourt au rire qui traduit une sorte de gêne que l'enseignante tente d'estomper en ayant recours à son tour au rire ainsi qu'au parler bilingue : [maħedħak ma walou nħebbelkoum fi zoudʒ] qui a un double objectif : d'abord celui de détendre l'atmosphère et mettre ces deux nouveaux apprenants à leur aise, puis rappeler aux apprenants qu'ils sont là pour apprendre et que son rôle à elle est d'y veiller en sollicitant leur participation.

Extrait 3 : enseignante (P1)

- 1- Walid : salut achraf
- 2- Achraf : salut walid
- 3- Walid : tu vas bien >
- 4- Achraf : ça va
- 5- Imene (souffle à son camarade) : et toi >
- 6- P : oui > ça va merci [wella] et toi > [leken řebbiř xxx]
- 7- Achraf : ça va tu vas bien >
- 8- E : ça va et toi > c'est pas la peine [t3awed] tu vas bien > ./ parce que [houwa guellek] tu vas bien [ki řgoullou] et toi > [mařneħa] tu vas bien > c'est pas la peine [řřawedħa] et toi
- 9- Achraf : ça va et toi >
- 10- Walid : ça va bien
- 11- E : maintenant prendre congé ./ ça y'est vous vous êtes salués [dorka] vous allez vous quitter ./ qu'est ce que vous allez dire > relation informelle [rakom řħab ./ řdarřou] bon [řdarřou weř li řdarřou] et bien maintenant vous allez vous séparer [weř řgoulou>]
- 12- Achraf : au revoir
- 13- E : au revoir salut [řadřa seħla] puisque c'est une relation informelle [řaqdrou řgoulou řili řħabbou] au revoir salut à demain etcetera ./ bien

Dans cet extrait, les apprenants simulent lors d'un jeu de rôles, une rencontre entre deux amis. L'objectif visé est d'amener les apprenants à utiliser les formules de salutation selon la nature de la relation, formelle ou informelle.

Pour permettre aux apprenants d'acquérir un tel savoir et vu leur niveau de débutants, l'enseignante recourt tout au long de la séquence au parler bilingue et alterne les deux langues à savoir le français et l'arabe algérien.

Cette alternance se traduit soit par des termes comme [wella] (où), [dorka] (maintenant), soit par des expressions comme : [leken řabbiri] (si tu veux) [řaqdrou řgoulou řili řħabbou] (vous pouvez dire ce que vous voulez), [řadřa seħla](chose

facile), qui permettent, sur un plan pédagogique, de détendre le climat formel de la classe et d'encourager les apprenants à prendre la parole, même en ayant un minimum d'acquis lexical. L'enseignante procède également à la reformulation en langue arabe du concept de relation informelle qu'elle modifie sans en changer le sens et dit : [rakom sfjab] (vous êtes amis) toujours dans le souci de faciliter la compréhension.

Extrait 4 : enseignante (P2)

86- P : voilà ensuite ils ont fini par ...

87- Ep : xxx

88- P : voilà voilà donc euh il n'y avait de fraises aussi [wella] non>

89- Ep : si il ya des fraises pas de framboises

90- P : d'accord pas d'framboises

Extrait 5 : enseignante (P2)

183- Amel : bon je choisis un plat du riz avec un steak de la viande

184- P : un steak c'est bon ça suffit

185- Ibtissem : et maintenant je propose les boissons /../ euh vous buvez quelque chose >

186- Amel : je veux boire un jus d'orange /.../ deux bouteilles de vin/

187- P : DEUX BOUTEILLES DE VIN>deux bouteilles de vin deux bouteilles de vin [mefi] deux verres /../DEUX BOUTEILLES/ (rire)

Dans ces deux séquences nous constatons un recours à un parler bilingue de la part de l'enseignante, qui se traduit par l'emploi des mots : [wella] dont l'équivalent français est la conjonction de coordination « ou » et le mot [mefi] qui exprime la négation et qui équivaut à [pas] en français ce qui rejoint les propos de Causa qui les qualifie de conjonctions ou de formules d'ouverture ou de clôture ou de récapitulation. Ces termes en langue maternelle apparaissent, à l'intérieur de séquences et de manière isolée, l'enseignante n'a pas d'objectifs acquisitionnels, toutefois, cette stratégie donne à l'interaction un caractère ordinaire voire social, ce qui contribue à faire oublier, aux apprenants le statut formel de l'enseignant, à créer une connivence entre eux, et à

donner à l'interaction un aspect informel voire naturel les encourageant ainsi à prendre la parole et s'exprimer en toute confiance.

L'analyse des stratégies communicatives d'enseignement bilingue chez les enseignantes observées nous a permis de constater que le recours à la langue maternelle lors des échanges avec les apprenants dépend essentiellement du niveau de compétence de ces derniers.

En effet, l'enseignante du groupe de niveau intermédiaire n'a presque pas eu recours à la langue maternelle puisque cette stratégie, comme nous l'avons constaté lors de notre analyse, est apparue sous forme de parler bilingue qui s'est traduit par l'usage de quelques mots du discours naturel lors d'un jeu de rôles et dont l'objectif n'était pas acquisitionnel puisque l'enseignante, à travers ces mots, ne procédait pas à une traduction qui permettrait la mémorisation ou la compréhension. Le recours à ce parler bilingue a été inconscient et sans objectif apparent mais a donné à l'interaction un caractère naturel la rapprochant ainsi d'une interaction sociale, ce qui a contribué à instaurer un climat de confiance qui a encouragé les apprenants à libérer leur parole et à s'exprimer. A l'inverse, le recours à la langue maternelle a été plus apparent et plus fréquent chez l'enseignante du niveau débutant, qui a eu très souvent recours à cette stratégie vu les difficultés qu'avaient ses apprenants à comprendre et à s'exprimer en langue française. Le recours à la langue maternelle lors de ses échanges avec les apprenants, s'est traduit la plupart du temps par des stratégies de répétition et par un parler bilingue qui à chaque fois avait pour objectifs la compréhension et l'acquisition de la langue cible à travers le recours à des équivalences métalinguistiques et des traductions en langue maternelle.

L'analyse des stratégies communicatives d'enseignement bilingues et monolingues nous a permis de constater que si les enseignantes qui ont fait objets de cette recherche, se rejoignent sur certains de leurs procédés d'acquisition de la compétence interactionnelle, elles se différencient sur d'autres paramètres de leur pratique enseignante qui nous ont paru importants d'analyser puisqu'ils s'inscrivent dans un « style d'agir » propre à chaque enseignante et ce, dans l'objectif d'en dégager l'impact sur l'acquisition de la compétence à interagir des apprenants.

6. Quel style d'enseignement de la compétence interactionnelle ?

Dans notre tentative de définir le style d'enseignement de la compétence interactionnelle de chacune des enseignantes observées, nous nous sommes appuyée sur le modèle de Cicurel (2011). En effet pour définir un « style d'agir professoral », il est important de mettre en exergue certains paramètres comme : le répertoire didactique de l'enseignant, ses pratiques de transmission ainsi que ses manières d'interagir sur quatre plans qui se traduisent selon l'auteure par : le plan de la langue, l'organisation des tâches, l'interaction avec l'apprenant et l'introduction du « moi » dans l'interaction. C'est donc à partir de l'analyse de ces paramètres ainsi que les informations fournies par les enseignantes elles-mêmes lors des entretiens, que nous tenterons d'identifier le style d'enseignement de la compétence interactionnelle de chacune d'entre elles.

Déterminer le style d'enseignement lorsqu'il s'agit de faire acquérir aux apprenants la prise de parole, l'expression et l'échange, demande de la part du chercheur l'observation et l'analyse des stratégies qui agissent sur le côté humain de l'interaction. En effet, il s'agit de procédés que l'enseignant met en œuvre et qui permettent de créer un rapport de confiance et de connivence entre lui et les apprenants et qui les amènent à dépasser leur peur, leur timidité ou leurs lacunes, les encourageant ainsi à interagir. Pour mettre en exergue ces stratégies, nous nous sommes intéressée à la manière qu'ont les deux enseignantes observées, à interagir avec les apprenants et comment apparaît leur implication personnelle dans leurs interactions avec leur groupe.

6.1. Les pratiques de transmission

a. Enseignante du niveau débutant (P1):

Mises à part les pratiques métalinguistiques qui impliquent les compétences planificatrices, linguistico-pédagogiques que nous avons analysées préalablement, notre intérêt se porte ici, sur les pratiques pédagogiques voire interactionnelles que les enseignantes mettent en œuvre et qui contribuent à créer un climat moins conventionnel qu'est le contexte de la classe, et lui attribuer un caractère naturel et

social, ce qui favoriserait une production orale plus spontanée de la part des apprenants et faciliterait ainsi l'échange et l'interaction entre pairs.

Parmi les pratiques de transmission que nous avons relevées dès notre premier contact avec l'enseignante et son groupe : la manière qu'elle a de placer les apprenants en binômes où l'un est plus ou moins compétent que l'autre. Ce procédé permet, selon l'enseignante, une collaboration horizontale et une co-construction des savoir et savoir-faire entre pairs :

Extrait :

P : tu peux l'aider Bouteina parce que tu es son binôme hein

Ces pratiques se traduisent aussi, selon Cicurel (2011), par des manières de motiver et d'encourager les apprenants et que nous avons souvent relevées chez l'enseignante du niveau débutant. En effet nombreux sont les : *très bien* que l'enseignante utilise et qui ont pour fonction d'évaluer positivement les productions des apprenants mais également de les encourager. En effet, les encouragements apparaissent aussi sous plusieurs formes comme nous le montrent les extraits suivants :

Extraits :

P : d'accord ././ allez

P : oui > vas y khaoula parle

P : évite (rire) s'il te plait évite de parler l'arabe hein surtout que tu te te tu te débrouilles pas mal donc fais un effort pour euh ././ parler le le français

P : voilà tout simplement ././ plus tard tu m'diras autres choses ././ quand tu apprendras mieux le français ././ tu diras d'autres phrases d'autres euh tu m'donneras d'autres détails sur euh sur toi ././ d'accord>

P : oui alors ././ je sais j'ai compris ce qu'il veut dire mais essaye de t'exprimer de dire exactement ce qu'il ce qu'il a dit ././ quelle est la formule qu'il a employée>

Nous constatons à travers ces exemples que l'enseignante tente de décomplexer les apprenants en difficulté afin qu'ils dépassent leurs obstacles d'ordre lexical et

participent aux échanges. C'est justement ce qu'elle a déclaré lors de l'entretien : « (...) je les encourage à s'exprimer sans complexe. »

Toujours dans un souci de faciliter l'apprentissage aux apprenants et à encourager la participation du plus grand nombre, l'enseignante autorise, lors des jeux de rôles, la lecture des dialogues préparés au préalable :

Extraits :

P : (...) je vous donne euh deux minutes si vous voulez pour réfléchir à ce que vous allez dire et ensuite je vous interroge ././ allez y ././ alors vous allez même le lire si vous voulez././ est ce que vous avez compris > au début ././ je vous permet d'écrire le dialogue et de le lire mais la prochaine fois vous pouvez l'écrire mais vous me le dites vous le lisez pas

P : non les débuts ça ne fait rien je peux tolérer ça vous écrivez le dialogue vous lisez vous jetez un coup d'œil à vos notes mais une fois euh ././ qu'on s'habitueras à ce genre de euh de scène ././ à ce moment là vous vous pouvez l'écrire vous êtes libres de l'écrire mais moi je veux l'écouter j'veux ././ vous vous le dites uniquement ././ d'accord>

Parmi les pratiques de transmission que l'enseignante a mises en œuvre, le recours à la langue maternelle, d'abord, comme procédé de facilitation de la compréhension :

Extraits :

P : c'est une relation formelle si elle te dit est ce que VOUS avez [nta teni te7teremha tgoullha](toi aussi tu la respecte tu lui dis) VOUS [tgoullha](tu lui dis) TENEZ

P : voilà [ɤandek](tu as) un formulaire [jaɤtihoulek beɤ ɤɤamrou](il te le donne pour que tu le remplisses) tout simplement ././

P : [kejna] la musculation [fel] centre [ɤaɤek]

P : vous avez une sale habitude [bokkol ɤandkom sanɤa maɤi mliɤa] le e [ɤaɤ]la fin [ɤgouloulou] é././ je travaillé il travaillé euh non ././ on vient de dire troisième personne du singulier ou bien première personne du singulier on prononce de la même manière je gagne je travaille je je prépare E

Dans cet exemple, le recours par l'enseignante à la langue maternelle avait pour objectif d'attirer l'attention des apprenants sur une faute collective qu'ils avaient tendance à commettre (surgénéralisation d'une règle de grammaire) et de mettre l'accent sur cette mauvaise manipulation du code par les apprenants. L'usage de l'arabe permet ainsi à l'enseignante d'assurer la compréhension de l'ensemble de la classe.

Recourir à la langue maternelle peut également remplir comme fonction d'encourager les apprenants à prendre la parole et à dépasser ainsi leurs difficultés, comme nous le montrent les passages suivants :

Extraits :

P: (...) walid [ani ʕlebeli bik mefhemtʃ /. / ma taħjemʃ goulli ʕla roʃek ani maffhemʃ madame nʕawedlek] (je sais que tu n'as pas compris/. / n'aies pas honte dis moi je n'ai pas compris madame je te répéterai) je suis là pour ça [ani hna] (je suis là) pour ça [meniʃ euh](je suis pas euh) [wma ʔeʔqallaqʃ ak ma ʔqallaqniʃ ki ʔgoulli /. / yaʕdʒebni lħal ki ʔgoulli maffhemʃ ʔir men ki ʔouskouʔ] (et ne t'inquiète pas tu ne me déranges pas quand tu me demandes /. / ça me plaît quand tu me dis que tu n'as pas compris c'est mieux que lorsque tu te tais)

P: (...) [gouʔlek ki ma ʔefhemʃ ħadʒa goulli /. / ma ʔaħjem ma welou](je t'ai dit quand tu ne comprends pas dis moi /. / n'aies ni honte ni rien)

P: au revoir /. / salut [ħadʒa seħla] (chose facile) puisque c'est une relation informelle [ta9drou ʔgoulou chili t7ebbou](vous pouvez dire ce que vous voulez) au revoir salut à demain etcetera /. / bien

P: [ma ʔedħak ma welou (rire) nħabbelkoum fi zoudʒ] parce que vous êtes venus les derniers et vous voulez apprendre à parler donc /. / hein >

P: voilà /. / d'accord /. / alors tous les deux vous n'avez rien fait vous n'avez pas compris> [ʕleħ ma gouʔoulif madame maffhemna weelou kima gouʔħeli dork> /. / gouʔli madame](pourquoi vous m'avez pas dit madame on a rien compris comme tu me l'as dit maintenant >/. / tu m'as dit madame)

P : (...) [wmenzidʃ nesmaʃkom ʔgoulouli ani maʃrafne] /./ mandirouf hakda ma ʔeʃalmouf hedouk swaradkom kelli tajaʔouhom mel taqa kif kif] (d'accord> [manʃabbef nesmaʃkom ʔgoulouli /./ noss ʃabijja noss français /./ euh madame madame meffhemnef madame kifef ngoulou lkelma hedik /./ wena nʃawenkom]

(et je ne veux plus vous entendre me dire on n'a pas su /./ si on fait pas comme ça vous n'apprendrez pas votre argent c'est comme si vous l'aviez jeter par la fenêtre c'est pareil)(je ne veux pas vous entendre dire /./ moitié en arabe moitié en français euh madame madame on a pas compris madame comment on dit ce mot et moi je je vous aide)

Afin d'optimiser la prise de parole des apprenants, et d'instaurer un climat d'échange l'enseignante tolère l'usage de la langue maternelle par les apprenants comme le montre sa réponse à la question 9 de l'entretien : « *Dans votre cours, de façon générale, à quelles techniques avez-vous recours pour favoriser un climat d'échanges et d'interaction ?* ». Et dont la réponse a été : « *je permets aux apprenants de parler le plus librement du monde euh ils peuvent utiliser l'arabe* »

Parmi les solutions proposées par cette enseignante aux difficultés liées à l'enseignement de l'oral du FLE, le recours à la langue maternelle en est une comme le montre sa réponse : « (...) comme proposition euh l'utilisation de supports pédagogiques comme les vidéos /./ images etcetera et euh leur permettre d'utiliser l'arabe »

6.2. L'interaction avec les apprenants

L'âge de l'enseignante (66 ans) et son expérience n'ont pas été un obstacle à la communication entre elle et ses apprenants. Au contraire, cet écart d'âge a permis de créer une relation affective dans la mesure où l'enseignante se voulait être rassurante par rapport à ses apprenants, les encourageant souvent à prendre la parole et à dépasser leur peur ou leurs lacunes. Elle leur donne également souvent l'occasion de s'exprimer sur des sujets personnels et d'exprimer leurs émotions, même s'ils devaient recourir à la langue maternelle, comme elle le déclare dans l'entretien : « *je permets*

aux apprenants de parler le plus librement du monde euh ils peuvent utiliser l'arabe par exemple euh raconter des anecdotes parfois leur vie privée euh voilà »

L'extrait qui suit corrobore ses propos :

Extrait :

- 1- P : oui> qu'est ce que tu fais comme sport> tu t'es inscrite en sport >
- 2- Bouchra : madame oui madame
- 3- P : par exemple >
- 4- Bouchra : madame gymnastique
- 5- P : la gymnastique
- 6- Bouchra : oui madame
- 7- P : oui très bien et toi amine tu fais pas de sport >
- 8- Amine : ah le sport non
- 9- P : et qu'est ce que tu fais > est ce que tu t'es inscrit quelque part pour euh une activité quelconque >
- 10-Amine : non ./ la musique [weħdi hekka f euh weħdi feddar](comme ça tout seul, tout seul à la maison)
- 11-P : essaye de exprime toi en français s'il te plait
- 12-Amine : la musique c'est un don euh tout seul euh

Dans cet extrait, l'enseignante tente, à partir d'une initiative personnelle, de connaître les passions de ses apprenants qui n'hésitent pas à en parler, comme nous l'avons vu avec Bouteina et Amine, ce dernier, qui, après s'être exprimé en arabe, réitère ses propos en langue cible.

6.3. L'introduction du « moi » dans l'interaction

Il s'agit selon Cicurel (2011) de tout comportement subjectif qu'adopterait un enseignant et qui contribuerait à créer une connivence avec les apprenants. En effet, l'écart d'âge important entre l'enseignante (P1) et les apprenants a contribué à créer un lien affectif entre elle et eux et l'implication affective de l'enseignante s'est traduite par l'intérêt qu'elle porte, à titre d'exemple, à leur humeur :

Extrait 1 :

P : allez Bouteina deuxième question bouteina::: eh eh où est ce que tu es >

Extrait 2 :

- 1- P : (...) Bouteina > eh eh elle est pas là Bouteina
- 2- Bouteina : non j'suis là madame
- 3- P : non t'es pas là du tout (...)

Extrait 3 :

P : elle est toujours dans les nuages je sais pas ce qui la préoccupe en ce moment

Dans ces trois extraits, l'enseignante fait référence à la même apprenante, *Bouteina*, qui est souvent distraite, et qu'elle rappelle à chaque fois à l'ordre. Ce comportement traduit l'intérêt que porte l'enseignante au paramètre humain de l'interaction qui permet de mettre l'apprenant en confiance et l'encourage ainsi à faire plus d'efforts dans son processus d'apprentissage.

L'observation de classe et l'analyse interactionnelle effectuée sur les données recueillies, nous ont permis de constater que l'enseignante n'a fait que deux fois référence à elle et à sa vie personnelle dans ces interventions :

Extrait 1 :

P : xxx 24 février mais c'est une euh /../ c'est euh le le l'u g t a et il y'a aussi la nationalisation du pétrole

Dans cet extrait et après que ses apprenants lui aient demandé sa date de naissance, l'enseignante n'hésite pas à la leur donner en soulignant qu'il s'agit aussi de la date de nationalisation du pétrole et de la création de l'UGTA (Union Générale des Travailleurs Algériens).

Extrait 2 :

P : vous croyez que c'est une jeune dame> comme moi >

Dans cet exemple et pour attirer l'attention des apprenants sur l'âge du personnage de la bande dessinée, l'enseignante la compare à elle : *comme moi* ? Cette introduction du

« moi » a permis aux apprenants de faire la distinction entre : une dame (l'enseignante) et « une jeune dame » (le personnage).

c. Enseignante du niveau intermédiaire (P2):

▪ **Les pratiques de transmission :**

Comme nous l'avions déjà constaté antérieurement, l'enseignante P2 recourt rarement à la langue maternelle dans sa pratique enseignante et ce comportement amène les apprenants à en faire autant. Toutefois, si elle tolère par moments le recours à la langue maternelle par ses apprenants, le plus souvent, elle les rappelle à l'ordre comme le montrent les extraits suivants :

Extrait 1 :

53- Seif : [ahdri bark ahdri bark]

54- P : non mais parle s'il vous plaît mais parlez en français (rire)

Extrait 2 :

101- Seif : désolé il n'y a pas de poulet (rire) ici dans mon dans mon restaurant/
[mekef]

102- Hayet : ya pas de pouli

103- P : [mekef] n'est pas un mot français

104- Hocine : n'existe pas [mekef] [mekef]

105- Seif : n'est pas disponible

Comme l'illustrent ces deux exemples, l'enseignante rappelle à l'ordre les apprenants en les sommant dans le premier extrait, de parler en français. Dans le deuxième extrait, elle répète le mot : [mekef] prononcé par l'apprenant, en soulignant qu'il n'existe pas dans la langue française ce qui amène l'apprenant en question, *Seif*, et un autre, *Hocine*, à donner des équivalents en langue cible : « *indisponible* », « *n'existe pas* ».

C'est également dans ce sens qu'elle a tenu les propos suivants lors de l'entretien : « y'a certain apprenants qui qui n'arrivent pas à à mener toute une phrase en français à à prononcer correctement parfois parce qu'ils n'y arrivent pas donc ils balancent en

arabe arabe dialectal etcetera donc au début je les laisse à l'aise je les laisse à l'aise ils peuvent parler ils peuvent balancer un mot par ci par là etcetera mais après ça viendra euh oui voilà »

▪ **L'interaction avec les apprenants :**

L'analyse de nos données recueillies auprès de l'enseignante P2, a révélé que lors de ses interactions avec les apprenants, apparaît « une relation pédagogique et affective » (Tagliante C., 2006 : 47) entre l'enseignante et les apprenants et qui se traduit tout d'abord, de manière flagrante, par le fait de s'adresser à eux par leurs prénoms respectifs et non pas par leurs noms, comme nous l'avions déjà mentionné lors de l'analyse des stratégies de sollicitation. Sa volonté d'instaurer un climat de confiance va jusqu'à leur demander de l'appeler par son prénom comme le montrent ces propos lors de l'entretien : « (...) déjà je commence déjà d'enlever déjà [hedek] le euh pardon d'enlever le coté formel je m'appelle Lina ya pas de madame (...) ».

Ensuite, par l'usage du tutoiement lors de ses échanges avec les apprenants. A cela s'ajoute l'importance que donne cette enseignante à l'aspect humain de l'interaction dans la mesure où, par moments, elle sort du contexte didactique et donne aux apprenants la liberté de s'exprimer sur des sujets issus de leur vie et leurs expériences personnelles :

Extrait 1 :

9- P : non > et pour euh c' qu'on appelle le programme voisins solidaires >

10- Ibtissem : oui on peut le trouve

11- P : on peut le trouver

12- Ibtissem : oui

13- P : um dans quel sens > dans quel sens >

14- Ibtissem : dans quel sens euh ././ dans les ././ comment on dit les ...

15- Amel : les moments difficiles

16- Ibtissem : oui les moments difficiles même les heureux les mariages et tout on

- 17- Amel : comme une fête une fête ça n'existe pas mais c'est c'est des habitudes
[wella] comme on dit
- 18- Seif : les occasions
- 19- P : d'accord
- 20- Amel : ce sont des des des des des des qualités chez les mu chez les
musulmans
- 21- Ibtissem : les musulmans
- 22- P : d'accord
- 23- Amel : car nous sommes des musulmans on a ces ces caractères
- 24- P : cette culture
- 25- Amel : cette culture
- 26- Ibtissem : on trouve cette culture chez nous
- 27- P : oui nous l'avons /../ on s'entraide on
- 28- Ibtissem : même si euh
- 29- Kenza : un voisin malade on peut l'aider
- 30- P : oui
- 31- Kenza : c'est pas sauf les décès ou le mariage
- 32- P : oui
- 33- Kenza : même il est besoin de quelques choses
- 34- P : on dit il a besoin
- 35- Kenza : quand il a besoin de de quelque chose ou je sais pas quoi il euh peut
trouver l'aide euh de son voisin
- 36- P : d'accord
- 37- Amel : ça dépend c'est /../ c'est euh c'est pas parce que on est on est des
musulmans ça dépend le personne
- 38- P : la personne
- 39- Amel : la personne
- 40- Ibtissem : la personne
- 41- Amel : c'est humain

42- P : c'est humain >

43- Amel : oui

44- Ibtissem : moi je trouve c'est humain c'est pas euh

45- P : mis à part les convictions ou bien la religion il faut juste être euh humain

46- Ibtissem : oui

47- P : voilà ./ il faut euh avoir /

48- Amel : et pas curieux /

49- P : et pas curieux oui ./ elle a un problème avec la curiosité Amel aujourd'hui
./ elle souffre

50- Ibtissem : xxx

51- P : elle te l'a dit on sort du sujet à Constantine tout l'monde est curieux c'est
vrai>

52- Amel : [hif]

53- Ibtissem : et bien moi je suis pas curieuse

54- Kenza : contrairement des Algérois

55- Amel : quelqu'un qui habite euh

56- Ibtissem : en face d'elle

57- Amel : en face euh de moi ou bien la famille ./ c'est pas n'importe qui de
passagers [wella] des amis ça dépend le le

58- P : c'est le voisin et

59- Ibtissem : xxx avec toi ./ ya des gens qui sont curieux curieux

60- Amel : les voisins euh

61- P : la pauvre (rire)

62- Ep : (rire)

63- Ibtissem : elle trouve pas le mot

64- P : (rire) regardez moi sa tête (rire) qu'est ce qui s' passe Amel > qu'est ce qui
se passe avec tes voisins > qu'est ce qui s' passe>

65- Ibtissem : je pense c'est un nouveau ça

66- P : un nouveau voisin >

67- Amel : non

68- P : une nouvelle voisine>

69- Ibtissem : non c'est vrai qu'elle est nouvelle

70- Amel : non non non l'affaire euh

71- P : est récente

72- Ibtissem : oui d'habitude elle euh elle comment dit

73- Amel : [meneʃkiʃ]

74- P : elle se plaint pas

75- Ibtissem : elle se plaint pas oui

76- P : elle ne se plaint pas

77- Ibtissem : j'suis avec elle ./ elle se plaint pas de euh de la curiosité des

78- Amel : faut savoir se

79- Ibtissem : [hih] elle a

80- P : tu la ressens>

81- Amel : à force à force [ki ʃɔl] (soupire)

82- P : bon j'vais arrêter le dictaphone (l'enseignante décide d'arrêter le dictaphone jugeant qu'il empêche l'apprenante de s'exprimer librement)

Dans cet extrait qui s'inscrit dans le cadre d'une activité dont la thématique est la fête des voisins, et où les apprenants devaient dire si ce genre de célébration existe dans leur culture, nous remarquons qu'à partir du tour de parole T48, l'interaction prend une autre tournure dans la mesure où l'enseignante s'arrête à la réponse de *Amel* : « (...) elle a un problème avec la curiosité Amel aujourd'hui, elle souffre ».

En effet, l'attitude de l'apprenante incite l'enseignante à tenter, à travers des questions et sur plusieurs tours de parole, d'en savoir plus sur ce qui contrarie son apprenante tout en ayant conscience du changement de sujet : « elle te l'a dit on sort du sujet à Constantine tout l'monde est curieux c'est vrai ». L'intérêt que porte l'enseignante à l'attitude de l'apprenante comme le montre ce tour de parole : « regardez moi sa tête (rire) qu'est ce qui s' passe Amel ? qu'est ce qui se passe avec tes voisins ? qu'est ce qui s' passe ? », témoigne de l'importance qu'accorde l'enseignante à l'aspect humain de l'interaction c'est-à-dire le côté émotionnel que

l'apprenante laisse transparaître dans ses prises de parole. L'enseignante va jusqu'à éteindre le dictaphone, constatant qu'il empêche l'apprenante d'en dire plus. Le fait de privilégier l'aspect humain de l'interaction par rapport à son aspect didactique (sans le négliger) apparaît également dans l'extrait qui suit :

Extrait 2 :

42-Kenza : j'ai jamais passé un entretien comme ça ././ jamais poser les mêmes cette question

43- P : (rire)

44- Kenza : tu as le permis>

45- P : oui

46- Kenza : euh les questions [li faɣouli fl'entretien catastrophe ki noɤrodʒ ɣlabali belli ma fifeɣ ././ ɣlebelek belli ɤatra dɤelɤ beh nɣagueb entretien ././ la question lewla baɣd hezziɤ saki weɤrodʒɤ]

47- P : pourquoi>

48- Kenza : des questions [hekda] de bol [mɤaltine hekda lewraq ././ ɤhezzi wɤaqraj]

49- P : d'accord>

50- Kenza : [lqiɤ] la question [meɣi] la spécialité [taɣi ɤlas gouɤlou ma guelli weɣiɤta gouɤlou meɣi] la spécialité [taɣi ././ zidi hezzi ././ zedɤ hezziɤ ɤeni meɣi] la spécialité [taɣi gouɤlou mouɤel rajɤine sobɤa kemel wena nhez fel wraq ɤeɤɤa nelgua] la spécialité [taɣi gouɤlou] je m'excuse [guelli ɣatalɤkom fi waɤɤkom ././ gouɤlou ɣattalɤ roɤy ɤeni ././ hezziɤ baɣdaja waɤrodʒɤ]

51- P : d'accord (rire) ok ok ok alors > on passe à l'activité xxx donc l'activité 5 réécoutez l'entretien soyez attentifs à la manière de parler du recruteur et du candidat ././ dites quelle est la différence /...../ alors>

Dans cet extrait, après avoir écouté un document audio qui mettait en scène une simulation d'entretien d'embauche à *Pôle emploi*, les apprenants devaient répondre à

des questions de compréhension posées par l'enseignante. L'intervention de l'apprenante KENZA dans T42, réoriente l'interaction et lui attribue une dimension plus personnelle : « *j'ai jamais passé un entretien comme ça !* ». Cette remarque de l'apprenante amuse l'enseignante dont la réaction encourage l'apprenante à développer sa pensée et à partager son expérience personnelle et son vécu avec l'ensemble de la classe en alternant langue maternelle et langue étrangère. L'enseignante n'émet aucune objection face à cette alternance codique et manifeste même un intérêt à l'écoute du récit de l'apprenante qui se traduit par des questions et des acquiescements « *pourquoi ?* », « *d'accord, ok* ».

▪ **L'introduction du « moi » :**

Comme nous l'avons mentionné préalablement, l'implication de l'enseignant dans l'interaction peut se traduire de plusieurs manières, plus ou moins affectives, de s'adresser à un apprenant :

Extrait1 :

49- P : non biyouna c'est biyouna la plus méchante non > pas toi KENZA tu m'excuses (rire) parc'qu'il me dit [l'ella çajni] j'ai dit biyouna la plus méchante (rire) pas toi oh> tu es belle mille fois plus gentille

Après avoir comparé le comportement de son apprenante lors d'un jeu de rôles, à celui d'une comédienne algérienne réputée pour jouer des rôles de personnages odieux (Ayni dans : « *la grande maison* » de M. Dib) l'enseignante, dans ce tour de parole, se rattrape et décrit l'apprenante comme étant belle et gentille afin de ne pas la vexer ou la froisser. Ce comportement affectif de l'enseignante traduit une certaine « proximité » entre elle et l'apprenante.

L'enseignant peut également introduire dans l'interaction des éléments issus de sa vie personnelle :

Extrait 1:

142-P : ah oui dommage ./ euh pour la salle à manger>

143-Réda : il manque deux chaises

144-Ep : xxx (rire)

145-P : tu vas m'ajouter Réda >

146-Ep : xxx

147-Réda : ya quatre chaises normalement six/

148-P : ah oui une chaise pour moi/

149-Kenza : pourquoi pas/

150-P : une chaise pour moi et une pour ma mère ./ et une pour ma mère chez

lui voilà ./ rajoute deux chaises parce que tu m'inviteras un jour je sais

151-Réda : oui

152-P : tu comptes m'inviter je sais pour manger du bon couscous

153-Réda : [n[allah]

154-P : parce que apparemment madame elle elle fait du bon couscous

155-Réda : ah oui

156-P : je l'sais je le sais (rire)

Cet extrait, est un autre exemple qui illustre la proximité et la complicité qu'a cette enseignante avec les apprenants. En effet, dans cette activité dont la consigne consistait à décrire oralement l'intérieur et l'extérieur d'une maison que les apprenants pouvaient apercevoir sur leur manuels, l'enseignante sur le ton de l'humour, propose à un des apprenants de lui rajouter deux chaises (une pour elle, l'autre pour sa mère) : « *une chaise pour moi et une pour ma mère* » afin de venir déguster un plat traditionnel que son épouse aura préparé.

L'enseignante dans son discours, s'appuie sur des informations de la vie personnelle de l'apprenant (fournies par l'apprenant lui-même antérieurement) : « *parce que apparemment madame elle elle fait du bon couscous* », « *je l'sais je le sais* ». L'enseignante partage un côté de sa vie personnelle avec les apprenants, qui se traduit par l'évocation de sa mère, son goût pour le plat traditionnel évoqué et son désir de partager ce repas en famille. Sortit de son contexte, cette séquence laisserait penser qu'il s'agit d'un échange produit en milieu social entre participants d'un même statut.

Extrait 2 :

141-P : voilà voilà euh tu me dois 200 da Réda

142-Réda : oui sans problème

143-P : voilà je n'veux pas 200 da mais je veux du chocolat

144-Réda : d'accord

145-P : voilà c'est mieux

Extrait 3 :

137-Réda : la plante

138-P : oui elle est belle elle me plaît la plante ./ j'la veux (rire) elle me plaît

139-Ea : (rire)

140-P : non parce que si vous la voyez ici (montre son manuel) elle est très belle
(rire) en couleur elle est plus belle

Dans les extraits 2 et 3, l'enseignante exprime implicitement ses goûts et ses émotions. Dans l'extrait 2 et après avoir gagné un pari fait avec un de ses apprenants sur la bonne réponse, l'enseignante, sur le ton de l'humour, exige de l'apprenant du chocolat : « *je veux du chocolat* ». Dans l'extrait 3, elle s'arrête sur la réponse d'un apprenant pour donner une appréciation subjective sur l'objet en question (une plante) et son désir de l'acquérir : « oui elle est belle, elle me plaît, je la veux, elle me plaît » le fait de partager avec ses apprenants, des émotions et/ou des appréciations, témoigne de l'implication personnelle émotionnelle ou affective de l'enseignante dans l'échange. L'observation et l'analyse des données recueillies auprès de cette enseignante, nous a permis de relever un procédé auquel elle recourt fréquemment qui est l'humour. En effet, nous avons pu relever plusieurs exemples dans lesquels l'enseignante intègre de l'humour à son discours :

Extrait 1 :

51-Amel2 : j'ai acheté un appartement à l'état brut ./ donc euh je j'ai fait des travaux suivant c'que je voulu

52- P : j'voulais

53- Amel2 : j'ai voulu j'ai voulu

54- P : non je voulais

55- Amel2 : j'ai voulu

56- P : je voulais ./ l'imparfait

57- Amel2 : ah l'imparfait [hif] j'ai voulu

58- Ep : (rire)

59- P : ça va je sais qu'elle est pharmacienne mais tu n'as rien pris avant de venir>
(rire)

60- Amel2 : (rire) non rien j'ai tellement trop d'charge/ [wella] je suis désolée

61- P : j'imagine j'imagine /

Dans cet extrait, l'enseignante s'amuse du cafouillage, sur plusieurs tours de paroles, de l'apprenante et plaisante en lui demandant si ses hésitations ne seraient pas dues à une prise de médicament en faisant référence à son métier de pharmacienne.

Extrait 2 :

192- Amel : je voudrais une mousse euh mousse au chocolat au chocolat

193- Ibtissem : je vous propose quelque chose par par exemple pour la ./ vous prenez euh/

194-Amel : non non merci/ (en lui coupant la parole)

195-Ep : (rire) xxx

196-P : vous prenez ./ non merci (rire) (imitant ses apprenantes)

197-Ep : (rire) xxx

198-P : vous voulez ./ non merci (rire) (imitant toujours ses apprenantes)

199-Hocine : madame c'est l'effet de de le vin

200-P : du vin

201-Ibtissem : elle voudrait que du vin

202-P : c'est tout

203-Ibtissem : pas plus

204-P : donc elle est venue pour boire c'est tout (rire)

205-Ibtissem : nous avons des euh des salades variées euh des des omelettes
aussi comme entrées euh est c'que vous désirez >

206-P : euh des frites

207-Ibtissem : des frites> donc direct

208-Ep : xxx

209-Ibtissem : (s'adressant à Sabrina l'autre cliente) madame>

Dans cet exemple qui est un extrait d'un jeu de rôles où les apprenants devaient simuler une scène dans un restaurant entre un serveur et des clients, l'enseignante joue l'attitude des deux clientes (les apprenantes) et va jusqu'à les imiter, ce qui amuse les apprenants et crée ainsi en classe une ambiance détendue et conviviale, ce qui n'empêche pas les apprenants, par la suite, de reprendre au sérieux leur jeu de rôles.

Cette tendance qu'a l'enseignante à faire de l'humour ou à ironiser lors d'interventions de certains apprenants, socialisant ainsi l'interaction, ne les freine pas dans leurs productions et expressions orales. Ils reprennent à chaque fois le déroulement de l'activité et l'interaction reprend naturellement son statut didactique.

Cette analyse de l'« agir » de l'enseignante nous a permis de mettre en exergue des procédés qui, selon nous, contribuent à faciliter l'acquisition de la compétence interactionnelle dans la mesure où le fait de tutoyer les apprenants, de les appeler par leurs prénoms, de leur permettre, par moments, de recourir à la langue maternelle, de les laisser s'exprimer sur des sujets qui relèvent du personnel et de partager avec eux des émotions et des éléments de son propre vécu, ont contribué à :

- réduire la distance entre les apprenants et l'enseignante et oublier son statut institutionnel qui peut être un obstacle à la prise de parole et à la participation des apprenants les plus timides ou les moins compétents ;
- créer une complicité entre l'enseignante et les apprenants à travers l'humour ou la dérision, qui permettent aux apprenants d'oublier le statut officiel de la classe et de tenter de s'exprimer naturellement sans avoir peur de se tromper ;
- installer un climat de confiance mutuelle en abordant des sujets issus d'expériences personnelles et du vécu des participants à l'interaction.

La forte complicité constatée entre les apprenants et l'enseignante est, selon nous, due en majeure partie à l'âge de l'enseignante (24 ans) qui est approximativement celui des apprenants et qui contribue à faciliter le contact entre eux.

Ce contexte et ces pratiques ont permis aux apprenants de mettre de côté le statut formel de la classe de prendre ainsi la parole et de s'exprimer librement. Certes leurs productions orales laissent apparaître, parfois, des insuffisances syntaxiques et lexicales, néanmoins leur volonté de s'exprimer est manifeste.

Dans ce chapitre nous avons analysé certaines stratégies des deux enseignantes observées afin d'amener les apprenants à prendre la parole et à interagir. Le modèle de stratégies communicatives d'enseignement de Causa (2002), représente notre grille d'observation. Cette analyse nous a permis de constater que les enseignantes mettent en œuvre plusieurs stratégies favorisant ainsi la prise de parole des apprenants. Chacune des enseignantes adopte les stratégies qui lui paraissent les plus adaptées au profil des apprenants ainsi qu'aux objectifs de communication qu'elle souhaite atteindre. Dans ce chapitre nous avons également mis en relief le profil interactionnel de deux enseignantes et qui nous semble favorable à l'acquisition de la compétence interactionnelle.

Cette analyse ne s'est pas donnée pour objectif de faire un travail comparatif entre deux pratiques enseignantes, mais de mettre en exergue les stratégies qui favorisent la prise de parole des apprenants et qui leur permettent d'interagir.

Conclusion générale

Conclusion générale

L'interaction verbale, en plus d'être un moyen de transmission de savoirs, est, en classe de langue, un objet à acquérir. Pour atteindre cet objectif, l'enseignant et l'apprenant mettent en œuvre un ensemble de procédés susceptibles de les amener à acquérir la compétence interactionnelle. C'est donc dans cette perspective que s'inscrit notre objectif de recherche où nous avons observé et analysé les procédés de deux enseignantes et de leurs groupes d'apprenants lors d'activités de compréhension et de production orales, afin de mettre en lumière les stratégies auxquelles ils recourent et qui contribuent à l'acquisition de la compétence interactive.

L'analyse des données recueillies auprès de ces deux enseignantes et de leurs groupes d'apprenants pendant des cours d'oral du FLE, nous a permis de mettre en lumière une multitude de stratégies que les enseignantes et les apprenants mettent en place dans leurs exercices d'enseignement et d'apprentissage de l'oral du FLE.

Enseigner l'oral à partir d'activités de compréhension et de production orales présente une certaine difficulté pour l'enseignant qui doit expliquer un contenu sémantique, déclencher et encourager la prise de parole sans pour autant la monopoliser afin de laisser à l'apprenant le plus d'occasions possible de s'exprimer et d'acquérir progressivement la compétence à interagir.

Afin d'atteindre cet objectif, les enseignantes que nous avons observées ont eu recours à plusieurs stratégies que nous avons pu identifier en suivant le modèle de classification de Causa 2002. En effet, comme stratégies communicatives d'enseignement monolingue nous avons relevé la sollicitation comme procédé dominant et qui se traduit par l'usage de la question sous toutes ses formes : ouvertes, fermées, répétées et individualisées (Ricci 1996) comme moyen d'amener les apprenants à prendre la parole et à interagir. Toutefois, si les questions ouvertes et individualisées ont suscité la prise de parole des apprenants, les questions fermées ont réduit leur production aux vocables *oui* ou *non*. Quant aux questions répétées, leur caractère redondant leur a attribué une fonction explicative, elles ont donc rarement abouti à solliciter des productions orales de la part des apprenants.

Conclusion générale

Les achèvements interactifs sont une stratégie qui est recourante chez les deux enseignantes observées, qu'il s'agisse d'un achèvement ou d'une demande d'achèvement. Cette stratégie de facilitation a davantage permis d'éviter l'interruption de l'interaction lorsqu'un apprenant rencontre un obstacle linguistique que de vérifier ses compétences lexicales ou grammaticales.

Comme stratégie communicative d'enseignement bilingue, le recours à la langue maternelle (l'arabe algérien) est un procédé auquel ont eu recours les deux enseignantes, même si celle du groupe d'apprenants débutants en a fait davantage usage en comparaison avec l'enseignante du groupe de niveau intermédiaire. Chez les deux enseignantes, l'usage de la langue maternelle a eu deux fonctions : une fonction didactique qui s'est traduite par une volonté de transmettre le message et d'assurer et vérifier l'intercompréhension des apprenants. Sa seconde fonction est cette fois-ci relationnelle-affective, qui a contribué à créer un climat de confiance et de proximité entre les enseignantes et les apprenants, favorisant ainsi la prise de parole de ses derniers.

Qu'il s'agisse de l'enseignante du niveau débutant ou celle du niveau intermédiaire, les deux ont réussi à mettre en place dans leur espace classe, une relation de confiance réciproque avec les apprenants, ce qui a immédiatement attiré notre attention et qui s'est traduite par une certaine complicité qu'elles ont créée avec les apprenants qu'elles appellaient par leurs prénoms respectifs et non par leurs noms de famille. Cette complicité apparaît également dans la référence au récit de vie de l'enseignante ou à celle d'un apprenant lors d'un procédé d'exemplification, notamment. Le recours à l'humour a souvent été relevé dans les interventions des enseignantes et a mis également en relief un rapport de complicité et de proximité entre elles et les apprenants.

Interrogées lors d'un entretien semi-directif, les deux enseignantes ont toutes deux déclaré qu'instaurer un climat de confiance et de complicité en classe de langue contribuait à l'acquisition de la compétence interactionnelle dans la mesure où, étant à son aise, n'ayant pas peur de se tromper et voulant participer à une discussion animée, l'apprenant dépassait ses obstacles et tentait de prendre la parole, de participer et d'interagir avec ses pairs.

L'analyse interactionnelle des interventions et des échanges entre apprenants-apprenants et apprenants-enseignantes lors d'activités orales, a mis également en relief des stratégies que les apprenants ont mis en place dans leurs exercices d'apprentissage. Il a été question de stratégies cognitives, comme les procédés de répétition et de correction (auto et hétéro), d'amplification (exemplification, définition, reformulation paraphrastique) ou de création de mots par analogie. Comme stratégies métacognitives, l'attention et l'usage de ressources, le dictionnaire le plus souvent.

Des stratégies collaboratives métacognitives ont également été identifiées, elles se traduisent par la demande d'aide et la réponse à celle-ci. Qu'elle soit horizontale ou verticale, la collaboration est une stratégie dominante dans notre corpus. Nous avons identifié parfois des moments de négociation de sens entre les apprenants sans l'intervention de l'enseignante, ce qui a amené à un repositionnement des apprenants qui monopolisent la parole à travers des échanges collaboratifs entre eux.

Les apprenants des deux groupes observés ont collaboré et coopéré, soit entre pairs soit avec l'enseignante et ce travail collaboratif a permis de résoudre certaines tâches, de maintenir des interactions ou de « sauver la face » d'un camarade en difficulté.

Parmi les stratégies affectives relevées, la motivation à laquelle certains apprenants ont fait appel pour encourager des camarades en difficulté ou qui manquaient de confiance en leurs compétences à prendre la parole. Le récit de vie, auto ou hétéro-déclenché, a été produit dans les deux groupes observés. Les apprenants y ont fait référence lors de procédés d'exemplification, notamment, ou lorsque le thème d'une activité leur a rappelé une expérience vécue.

Les stratégies de substitution ou le recours à la langue maternelle est, avec les stratégies cognitives et les stratégies collaboratives, une stratégie dominante dans notre corpus, plus particulièrement chez les apprenants du niveau débutant. Si l'usage de la langue maternelle a parfois reflété des difficultés lexicales des apprenants, il a néanmoins contribué à faire acquérir des savoirs relatifs à la L2, à maintenir l'interaction, à passer un message et à garantir ainsi l'intercompréhension, mais aussi à créer un lien comme la volonté de « sauver la face » de l'autre.

Notre observation du déroulement des activités de compréhension et de production orales proposées par la méthode Alter égo+, nous a permis de constater une

volonté collective des apprenants à y participer. En effet, cet intérêt s'est manifesté à travers leurs prises de parole et leurs tentatives de réponses et de participation. Il est vrai que même si certains apprenants, des deux groupes confondus, se sont démarqués par rapport à d'autres et ont eu tendance à monopoliser la parole dans certaines situations de communications, néanmoins tous ont tenté de surmonter leurs difficultés, parfois évidentes, à s'exprimer en FLE en puisant dans leur répertoire linguistique pour l'accomplissement d'une tâche parfois même en recourant à la L1 afin de maintenir l'interaction.

Certes les interventions des apprenants des deux groupes et leurs échanges en FLE, ne sont pas toujours complexes ou marqués de propos pertinents ou approfondis, toutefois ils témoignent de l'effort et de la volonté qu'ils fournissent dans le but de prendre la parole et d'interagir. Dans certaines situations d'interactions, ils ont investi leurs ressources langagières comme leur répertoire lexical, leur savoir-faire grammatical voire même leur langue maternelle.

L'observation des classes et l'analyse de nos données nous ont également permis de constater le potentiel acquisitionnel des activités orales proposées par la méthode *Alter égo+*, durant lesquelles un travail collaboratif et métalangagier s'effectue entre les apprenants ou avec les enseignantes, créant ainsi des séquences potentiellement acquisitionnelles. Les contenus et les objectifs de certains modèles dialogiques proposés dans la méthode ont permis aux apprenants à acquérir les formules pour commander à partir d'un menu, pour demander l'addition, pour s'inscrire dans une médiathèque, pour prendre congé de quelqu'un, etc., ce qui constitue de ce fait des séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) hétéro déclenchées.

De plus, la diversité des thèmes abordés lors des activités interactionnelles ont contribué à l'activation et à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire interculturels comme pour les thèmes autour de la fête des voisins, les monuments célèbres, les spécialités gastronomiques etc., qui ont permis aux apprenants de découvrir la culture de l'autre, de la comparer avec leur propre culture, dépassant ainsi toute forme de préjugés ou d'ethnocentrisme comme lors d'un jeu de rôles où deux apprenantes du niveau intermédiaire ont commandé des bouteilles de vin ou lorsque d'autres ont choisi des plats gastronomiques français au lieu d'un menu traditionnel algérien.

Au-delà des stratégies mises en place par les acteurs de la classe de langue pour l'acquisition de la compétence à interagir, cette recherche nous a permis de porter un regard différent sur l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE qui, hormis les efforts et les stratégies qu'il nécessite tant de la part de l'enseignant que celle de l'apprenant, demande la mise en place de procédés relationnels affectifs qui ont un impact direct ou indirect sur l'acquisition de la compétence interactionnelle. En effet, si la proximité et la mise en confiance qu'instaure l'enseignant dans l'espace classe créent un contexte propice aux échanges et à l'interaction, la volonté et la motivation de l'apprenant y contribuent également.

Nous avons, grâce à l'analyse des données et des résultats obtenus, pu dresser un profil interactionnel aux interactants enseignant et apprenant, qui nous semble favorable à l'enseignement/apprentissage de la compétence interactionnelle. Ce profil se traduit par un ensemble de comportement et de stratégies comme l'introduction du « moi », l'interaction avec les apprenants, l'usage des pré-requis culturels et langagiers et le recours aux stratégies cognitives, métacognitives et affectives.

Si cette étude nous a permis de répondre à notre problématique de départ, elle nous a également amené à repenser l'enseignement/apprentissage de l'oral à l'université. En effet, en notre qualité d'enseignante d'oral et compte tenu des résultats de notre recherche ainsi que de notre expérience d'enseignante dans une institution privée, nous pouvons émettre quelques propositions qui permettraient d'optimiser l'acquisition de la compétence interactionnelle. Il serait, à titre d'exemple, intéressant de :

- recourir aux méthodes communicationnelles en cours d'oral et d'en appliquer les principes de nature actionnelle comme la notion de tâche, le projet et/ou le travail de groupes, etc.
- adopter comme support pédagogique les documents audio-visuels pour ce qu'ils suscitent comme intérêt et motivation auprès des apprenants-étudiants et opter pour des contenus en étroite relation avec l'actualité et la vie quotidienne des étudiants.
- recourir davantage aux activités de production orales telles que les jeux de rôles, les débats et les discussions en veillant à ce que les thèmes soient proches de la réalité.

Conclusion générale

- Créer des salles de projection où les étudiants discuteraient autour du contenu de documentaires ou de courts métrages.
- mettre à la disposition des étudiants des ateliers qui favorisent l'usage de la langue française comme le théâtre, des ateliers de simulation d'entretien d'embauche par exemple (pour les étudiants de fin de cycle), etc.

L'objectif visé à travers toutes ces propositions est de mettre l'étudiant en contact constant avec la langue étrangère afin de favoriser les situations de prise de parole et d'optimiser ainsi le processus d'acquisition de la compétence interactionnelle.

S'il est possible que cette recherche ait mis en lumière des stratégies d'enseignement et d'apprentissage de la compétence interactionnelle, il serait aussi intéressant de l'enrichir en repensant l'enseignement/apprentissage de l'oral à la lumière des nouvelles technologies interactives.

BIBLIOGRAPHIE :

OUVRAGES :

- BAUDOIN, J.- M., FRIEDRICH, J. (2001) : *Théories de l'action et éducation*. Col. Raisons éducatives. Ed. De Boeck Supérieur.
- CAMBRA GINE, M., (2003): *Une approche ethnographique de la langue*. Didier.
- CICUREL, F. (2011c) : *Les interactions en classe de langue : Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.
- CYR, P. (1998) : *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990) : *Les interactions verbales*. tome1, Paris, A. Colin.
- MATTEY, M. (2003) : *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Ed. Peter Lang.
- OGIEN, A., QUERE, L. (2005) : *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*. Ellipses Edition Marketing S.A.
- PERRAUDEAU, M.(2006) : *Les stratégies d'apprentissages : comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Ed. Armand Colin
- SAINT-SERNIN, B. (2012) : *Précis de l'action*. Les éditions du cerf.
- SIOUFFI G., VAN RAEMDONCK D. (1999) : *100 fiches pour comprendre la linguistique*. ED. Bréal.
- SOETARD, M. (2011) : *Penser la pédagogie : une théorie de l'action*. Ed. l'Harmattan.
- TAGLIANTE, C. (2006) : *La classe de langue*. Clé International.
- VION, R. (2000) : *La communication verbale*. Ed Hachette supérieur.
- WEBER, C. (2013) : *Pour une didactique de l'oralité : Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Didier.

THESES :

BENAMAR, R. (2012) : « Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives ». Ecole doctorale de français, Université Aboubakr Belkaid Tlemcen.

CHERRAD, N. (2008) : « Analyse des interactions verbales en cours de licence de français : des activités métalinguistiques aux pratiques de décontextualisation (Analyse transversale et longitudinale) ». Université Frères Mentouri Constantine
1

OLLEIK, Z. (2009) : « Les interactions didactiques en classe de français au cycle primaire au Liban Sud : analyse des stratégies verbales et non verbales de l'enseignant. ». Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III.

ARTICLES :

BIGOT, V., CICUREL, F. (2005) : « Les interactions en classe ». *Le français dans le monde Recherches et applications*.

BRONCKART et le groupe LAF (Eds.).(2004) : « *Agir et discours en situation de travail* ». Cahier de la section des Sciences de l'éducation, n° 103, Université de Genève. pp.312.

CHERRAD, N. (2015) : « De l'usage des expressions idiomatiques en classe de licence de français ». *Des langues et des discours en question. Les cahiers du SLADD*.

DURAND J-P (1999) : « Lahire Bernard, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. » [compte-rendu]. *Revue française de sociologie*. Volume 40. Numéro 4 pp. 776-778

GARCIA-DEBANC C., DELACAMBRE I. (2001a) : *Enseigner l'oral*. INRP institut national de recherche pédagogique, didactique des disciplines. *Repères* n°24/2001-2002

GRANDGEORGE M., PUGNIERE-SAAVEDRA F. (2013) : « Introduction de l'ouvrage Interactions et Intercompréhension : une approche comparative : Homme-Homme, Animal-Homme-Machine et Homme-Machine. Interactions et

- Intercompréhension : une approche comparative. ». Editions, pp.11-31. Echanges dirigés par Yves Chevalier, 978-2-8066-0855-0.
- LARSSON RINGQVIST,E., SUNDBERG, A.-K. (2013) : « Activités communicatives orales en classe de FLE : Caractéristiques interactionnelles et potentiel d'acquisition ». Synergies pays scandinaves, n°8, p. 35-54.
- LEWIS T., STICKLER U. (2007) : « Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via internet. ». Lidil n°37/2007 échanges exolingues via internet et appropriation des langues cultures.
- MATTHEY M. (2010) : « Interaction : lieu, moyen ou objet d'acquisition ? ». Langues et sociétés. Approches sociolinguistiques et didactiques. Etudes offertes à Alain Giacomi. 978-2-296- 13991-6 (br.).
- PETERS, H. (2017) : « Comportement d'autocorrection et d'hésitation manifestés par les apprenants de FLE au cours de conversations orales spontanées. ». Bulletin VALS-ASLA n° spécial. Tome 2, 133-145. Australia.
- POCHON-BERGER E., PEKAREK DOEHLER, S. (2011): « Le développement de la compétence d'interaction en langue seconde : une comparaison entre deux groupes d'apprenants du français », Série de l'université de Haute-Alsace. Institut de Recherche en Langue et Littérature Européennes (IRLLE). Discours, acquisition et didactique des langues : les termes d'un dialogue.

SITOGRAPHIE :

- ATLAN J. (2000) : « L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE ». Alsic [En ligne], Vol. 3, n° 1 | 2000, document alsic_n05-rec3, Consulté le 29 avril 2013. URL : <http://alsic.revues.org/1759> ; DOI : 10.4000/alsic.1759
- BANGE, P. (1992a) : « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], n° 1 | 1992, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://aile.revues.org/4875>

- BANGE, P. (1996b) : « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, p. 189-202, consulté le 11 août 2017. URL : <http://cediscor.revues.org/443>
- BEGIN C. (2008) : « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. ». *Revue des sciences de l'éducation* 2008/ SITE : erudit.org. Consulté le 21 juillet 2018 URL : <https://id.erudit.org/tderudit/018989>
- BENTO, M. (2013) : « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France », *Éducation et didactique* [En ligne], 7-1 | 2013, consulté le 12 juin 2017. URL : <http://educationdidactique.revues.org/1404> ; DOI : 10.4000/éducationdidactique.1404
- BIGOT, V. (1996) : « Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? ». *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, consulté le 5 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/362>
- BLONDEL, E. (2009) : « La reformulation paraphrastique », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, consulté le 01 décembre 2018. URL : <http://cediscor.revues.org/372>
- CAUSA, M. (1996a) : « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, consulté le 23 février 2019. URL : <https://doi.org/10.4000/cediscor.404>
- CAUSA, M. (2001b) : « De la simplification en classe de français, langue professionnelle », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 7 | 2001, consulté le 19 juin 2017. URL : <http://cediscor.revues.org/302>
- CAUSA, M. (2009c) : « Enseignement d'une LE et d'une DNL : mettre en place une « compétence discursive » dans la production écrite de niveau avancé. ». *Synergies Roumanie* n°4 -2009 pp. 179-188. consulté le 20 juin 2017. URL : <http://issuu.com>
- CICUREL, F. (2002a) : « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, consulté le 24 juillet 2017. URL : <http://aile.revues.org/801>

- CICUREL, F. (2009b) : « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 2 | 1994, consulté le 01 octobre 2016. URL : <http://cediscor.revues.org/582>
- DE PIETRO, J-F. (2002): « Et si, à l'école, on apprenait aussi ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://aile.revues.org/1382>
- ESPINOZA et CHAO. (2015) : « Les stratégies d'apprentissage des apprenants de la première année des filières de français de l'université du Costa Rica ». Consulté le 2 mai 2017. URL : <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/19684>
- FARACO, M. (2002) : « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère*[En ligne], 16/2002, consulté le 10 février 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/788> ; DOI :<https://doi.org/10.4000/aile.788>
- FAYOL, M., MONTEIL, J.-M. (1994) : « Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies. », *Revue Française de Pédagogie*, n°106, janvier-février- mars 1994. Consulté le 19 juin 2018. URL : <http://ife.ens-lyon.fr>
- GARCIA-DEBANC, C. (2015b) : « La Reformulation : usage et contexte », *Corella* [en ligne], HS-18/2015, consulté le 30 avril 2019. URL: <http://journals.openedition.org/corela/4032> ;DOI :10.4000/corela.4032
- GULICH, E., KOTSCHI, T. (1986): « Les marques de la reformulation paraphrastique ». Consulté le 5 février 2018. URL : <http://clf.unige.ch>
- HOLTZER G., (1993): « Stratégie d'apprentissage: une notion en mouvement. ». Université de Franche- Comté. Consulté le 10 mai 2017. URL : <http://docplayer.fr>
- MAHIEDDINE, A. (2009) : « Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère : analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens ». Consulté le 22 janvier 2018. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00412156>
- RICCI, L. (1996) : « Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://cediscor.revues.org/412>

- RODRIGUES, M.-J., CORACINI, F. (1994) : « Les questions du professeur dans un cours de lecture en langue étrangère », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 2 | 1994, consulté le 12 octobre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/57>
- TALBOT, L., ARRIEU-MUTEL, A. (2012) : « Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée », *Éducation et didactique* [En ligne], vol. 6 - n° 3 | novembre 2012, consulté le 12 juin 2017. URL : <http://educationdidactique.revues.org/1504> ;DOI : 10.4000/éducation didactique.1504
- TANG, W.J. (2012) : « Utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement virtuel multi-utilisateurs en trois dimensions », *Alsic* [En ligne], Vol. 15, n° 2 | 2012. Consulté le 19 juin 2017. URL : <http://alsic.revues.org/2521>
- VAILLANCOURT, J. (2008) : « Les stratégies d'apprentissage de FLS chez les adultes dans le milieu universitaire », Canada. Consulté le 14 juin 2016. URL : <https://summit.sfu.ca>
- VERONIQUE, D. (1992) : « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 1 | 1992, consulté le 10 août 2017. URL : <http://aile.revues.org/4845>

Annexes

Annexe 1 : Transcription des observations de classe

Annexe 2 : Les entretiens

Annexe 3 : Les questionnaires

Annexe 01

Transcription des observations de classes

Annexe 1

Enseignante et groupe d'apprenants du niveau 1

Séance 1 :

- 1- P : donc euh ils vont essayer de se présenter et ensuite ou bien ils vont écouter leurs euh camarades et vous allez faire la même chose ././ présentez et vous vous allez faire exactement la même chose ././ qui veut commencer ././ oui khaoula
- 2- Khaoula : euh bonjour je m'appelle khaoula j'ai 37 ans ././ j'habite à constantine euh j'ai eu mon bac en 2003 euh en comptabilité et j'au eu ma licence en science économique option xxx féancement en 2007 ././ j'ai travaillé dans une société prévée pendant 5ans elle son elle s'appelle EPC euh et après j'ai quitté mon poste pour euh des raisons personnelles
- 3- P : voilà ././ très bien
- 4- Bouteina : je m'appelle /
- 5- Khaoula : attends/ [makemmelʃ] je suis mariée et j'ai deux fillettes
- 6- P : voilà ././ vas y euh bouteina
- 7- Bouteina : xxx
- 8- P : bien sur
- 9- Bouteina : euh je m'appelle djamila bouteina j'ai deux prénoms
- 10- P : oui
- 11- Bouteina : euh j'ai 24ans et j'habite à chemin des dames et voilà j'ai pas d'autres choses à dire
- 12- P : les études par exemple ././ tu n'as pas ././parlé de tes études ././ tes études
- 13- Bouteina : euh oui j'ai fait anglais xxx voilà
- 14- P : très bien ././ amine>
- 15- Amine : euh bonjour je m'appelle mohamed amine euh j'ai 30ans ././ j'ai tra j'ai travaillé dans une so dans une société pri privée domaine vétérinaire et tout euh et après euh j'ai arrêté mon travail et maintenant je suis avec ma sœur euh dans sa pharmacie
- 16- P : oui>
- 17- Amine : et j'ai j'ai fait comme études la traduction mais jamais c'est jamais j'ai travaillé avec le ././ j'ai jamais travaillé dans mon do... /
- 18- P : domaine /
- 19- Amine : dans mon domaine oui
- 20- P : dans ton domaine
- 21- Amine : oui
- 22- P : oui>
- 23- Amine : [heda ma kene] madame (c'est tout madame) (rire)
- 24- Ea : (rire)
- 25- Amine : [ma ʃaʃtef bezzeʃ ?] madame ././ [ʃleʃine sna bark] (j'ai pas vécu suffisamment madame trente ans seulement)(rire)
- 26- P : évite (rire) s'il te plait évite de parler l'arabe hein surtout que tu te te tu te débrouilles pas mal donc fais un effort pour euh ././ parler le le français
- 27- Amine : oui
- 28- P : ahlem
- 29- Ahlem : je m'appelle ahlem ././j'ai 28ans euh je travaille euh coiffeuse et esthéticienne
- 30- P : oui ././ est ce que tu as fait des études ././ tu n'as pas fait d'études> ././ tu as fait des études ././ est ce que tu es allée ././ à l'université par exemple> ././ est ce que tu as fait des études à l'université ou dans un lycée> ././ je ne sais pas moi
- 31- Ahlem : lycée euh CEM
- 32- P : ah CEM d'accord ././ oui > (en s'adressant à l'apprenante imene)
- 33- Imene : je m'appelle imene et j'ai 24ans euh j'habite à zouaghi euh j'ai fini mes études l'année passée euh titulaire d'un master en sciences économie option économie monétaire et bancaire
- 34- P : oui >
- 35- Imene : et je n' travaille pas <
- 36- P : tu n' travailles pas
- 37- Imene : oui
- 38- P : tu es à ... je suis à la maison tu peux dire ça oui ././ oui > (en s'adressant à l'apprenante bouchra)
- 39- Bouchra : je m'appelle bouchra je euh 24ans /
- 40- P : J'AI /24ans ././ essaye de de d'articuler euh bouchra
- 41- Bouchra : oui ././ j'ai fait mes études en économie
- 42- P : oui>
- 43- Bouchra : master2 ././ j'habite constantine zouaghi
- 44- P : oui>
- 45- Bouchra : euh j'ai pas d' travail
- 46- P : oui> voilà tout simplement ././ (se tourne vers deux nouveaux apprenants) présentez-vous que je vous connaisse au moins

Annexe 1

- 47- Walid : euh [nebdəfelek bel fraŋsɛz wenʔallas bel ʕarbiʒja] (je commence en français et je finirai en arabe) pa'ce quou [maqrɪʃ w...](j'ai pas fait d'études)/
- 48- P : oui tu peux/
- 49- Walid : [ʔabbest fel sebʕa] (j'ai arrêté en septième année) je m'appelle walid euh j'ai 26ans euh [nouskoun ena fi massinissa]/ (j'habite moi à massinissa)
- 50- P : j'habite oui/
- 51- Walid : [hih] (oui) j'habi à massinissa
- 52- P : j'habite
- 53- Walid : [hih] (oui) euh [el ʔedma taʕi fi] rue de France ./ nbiʕ tqafer](mon travail est à la rue de France, je vends les chaussettes)
- 54- Bouteina : (rire)
- 55- Khaoula : normal xxx
- 56- P : c'est bien ./ on a pas besoin d'en rire hein ./ il n'y a pas de ...
- 57- Ea : xxx
- 58- Amine : [rabbi jʕawnek saʔbi] (que dieu t'aide mon ami)
- 59- Walid : [jʕajʔek](merci)
- 60- Amine : [ndʒi nefri ʕlik xxx wellaʔ nefri ʕlik](je viendrai t'en acheter je te jure je t'en achèterai)
- 61- Walid : [inʒallaʔ arwaʔ marʔba bik ./ euh ./ jabbest fel sena sebʕa] (inchallah viens tu es le bienvenu, j'ai arrêté en septième année)
- 62- P : oui> je suis vendeur j'ai arrêté mes études en septième année ./c'est tout euh c'est pas un problème ./ ça ne fait rien c'est pas grave l'essentiel puisque tu as repris les études c'est que tu as envie de de d'apprendre [ʕajnek ʔeʔʕallem]
- 63- Walid : [hih] (oui)
- 64- P : et bein c'est bien ./ c'est déjà bien
- 65- Walid : [hih] (oui)
- 66- P : [weʔjed jʕawed jmarki wej ʕawed jaqra](quelqu'un qui se réinscrit et qui reprend ses études) c'est que [ʕajnou jeʔʕallem](il a envie d'apprendre)
- 67- Walid :[méji ʕajb hih] (c'est pas une honte oui)
- 68- P : um bien sur oui> euh '(en s'adressant au deuxième apprenant)
- 69- Achraf : je m'appelle achraf j'ai 23
- 70- P : 23ans
- 71- Achraf : 23ans ./ mété coiffeur
- 72- P : je suis coiffeur
- 73- Achraf : je suis coiffeur
- 74- P : oui>
- 75- Achraf : et euh j'habite massinissa
- 76- P : voilà tout simplement ./ plus tard tu m' diras autre chose ./ quand tu apprendras mieux le français ./ tu diras d'autres phrases d'autres euh tu m' diras d'autres détails sur euh sur toi ./ d'accord>
- 77- Achraf : d'accord
- 78- P : bien ./.../vous regardez s'il vous plait les photos que vous avez en face ./ vous allez essayez de comprendre la situation ou les situations d'accord> ./ regardez bien et vous me dites ce que vous remarquez ./ uniquement ./.../ dites moi d'abord euh/
- 79- Khaoula : des montres/ j'ai remarqué beaucoup des des montres [f] (dans) les [f] les dessins [hedou](ceux là)
- 80- P : la montres les montres
- 81- Khaoula : oui
- 82- P : si tu veux ./mais quelle est la principale situation par exemple>
- 83- Bouteina : c'est à l'université
- 84- P : oui ça se passe à l'université ./ quel est le titre >
- 85- Bouteina : l'université
- 86- P : quel est le titre >
- 87- Bouteina : contact ah je/
- 88- Imene : lucas à l'université/
- 89- P : oui
- 90- Ea : lucas à l'université
- 91- P : lucas à ... l'université ./ qu'est ce que vous remarquez en regardant les ./ les photos > les quatre euh les cinq photos > qu'est ce que vous remarquez >
- 92- Khaoula : cafétéria ./ couloir
- 93- Imene : différentes places
- 94- Bouteina : des escaliers
- 95- P : umhum ./.../ya quelque chose qui peut ya quelque chose qui peut attirer votre attention
- 96- Khaoula : une journée xxx d'un étudiant
- 97- P : quelque chose PEUT attirer votre attention
- 98- Bouteina : la routine de de loucas à à l'université

Annexe 1

- 99- P : de LUCas
100- Bouteina : LUCas
101- P : oui
102- Bouteina : lucas à l'université
103- P : oui alors > ça veut dire qu'on qu'on voit ... toujours ... le même ...
104- Bouteina : personne
105- P : le même ...
106- Khaoula : PERSONNE
107- P : dans ce cas là c'est LA même/
108- Bouteina : la même personne/
109- P : moi j'ai dit le même ... PERSONNAGE
110- Amine : personnage
111- Bouteina : ah d'accord
112- P : le même personnage le même personnage parce qu'il s'agit de d'un rôle ici il est en train de de donc c'est un personnage c'est le même personnage on le voit à chaque fois ././ bien ././ alors activité une././ khaoula ././ khaoula activité une lis
113- Khaoula : euh regardez les dessins et identifiez chaque situation ././ où est /
114- P : moi je ne vois pas où est
115- Ea : où
116- P : où ././ donc première chose qu'on doit connaître lorsqu'on pose la question où ... c'est quoi >
117- Imene : la place
118- Khaoula : la place
119- Ahlem : [ejna]
120- P : oui (rire)
121- Bouteina : l'endroit
122- Ea : l'endroit la place
123- P : l'endroit ././ le lieu ././ l'endroit hein > on est en train de chercher euh de chercher le lieu alors> on vous a proposé quatre lieux vous me dites si eux effectivement ces lieux sont de ce dans le euh ces représentations ou non d'accord > alors lis moi les lieux qu'on vous a proposés
124- Khaoula : dans la cafetaria de l'université ././dans les escaliers././ à l'accueil de l'université ././ dans un couloir
125- P : voilà on vous a fait quatre propositions ././ alors à la cafétéria de l'université
126- Amine : c'est le C
127- Imene : C
128- P : c'est la C très bien ././ deuxième proposition >
129- Amine : le E
130- Achraf : le E
131- P : oui
132- Amine : le troisième le A
133- Bouchra : l' quatre D
134- Amine : [wel](et le) quatre D [hih] (oui)
135- P : le quatre c'est quoi >
136- Amine : c'est D
137- Bouteina : D
138- P : dans un couloir >
139- Ea : B B
140- P : plutôt B oui ././ ça peut être B et D aussi hein > ça peut être un couloir mais c'est à peu près euh à la sortie de de la salle de classe oui ././ allez bouteina deuxième question bouteiNAAA eh eh où est ce que tu ES>
141- Bouteina : deux madame>
142- P : oui
143- Bouteina : qui> une jeune fille
144- P : non non non recommence correctement s'il te plait ././ deuxièmement ...
145- Bouteina : deuxièmement euh ././ qui > une jeune fille
146- P : lis moi les quatre propositions
147- Bouteina : oui madame
148- P : lis moi les quatre propositions vous avez quatre propositions d'accord >
149- Bouteina : qui > une fille un jeune homme un monsieur une dame
150- P : oui>
151- Amine : je choisis euh monsieur une dame
152- P : regardez les situations et vous me dites si vous euh si les toutes les réponses correspondent à aux dessins
153- Amine : il y'a les deux
154- P : on vous a proposé une jeune fille ...
155- Amine : un jeune homme
156- P : un jeune homme oui /.../ un jeune homme

- 157- Khaoula : et un euh un monsieur
158- P : un monsieur
159- Bouteina : une dame aussi hein/
160- Imene : et une dame/
161- Amine : une dame
162- P : et une dame voilà ././ dans les différentes situations on peut voir ././ euh on peut voir un jeune homme ././
on peut voir aussi une jeune fille moi je la vois aussi ././ dans quelle euh situation ou dans quelle euh photo >
163- Bouteina : les escaliers> euh plutôt B
164- P : B par exemple il y'a une jeune fille oui
165- Amine : il ya une dame aussi
166- Bouteina : ya une dame à l'accueil ya une dame noire
167- P : une dame à l'accueil non moi je ne la vois pas
168- Amine : il y a un monsieur à l'accueil
169- P : un monsieur oui
170- Bouteina : [b](avec) lunettes [ʔ] (élément d'appel en arabe algérien) madame ././ la dame
171- P : moi je crois que c'est beaucoup plus un un homme qu'une femme
172- Bouteina : NON c'est une dame madame (rire)
173- P : ah non j'suis désolée (rire)
174- Bouteina : madame c'est une dame [ʔbene] dame
175- P : c'est un homme exactement (en s'adressant à une apprenante)
176- Amine : [nɔʒewbou troisième ʔ] madame >
177- P : euh allez amine ././ (en s'adressant aux deux nouveaux apprenants) je vous interroge pas aujourd'hui /
178- Amine : c'est l'après midi /
179- P : [nʔallikom ma ma nqallaqkom] bezzeɣ ././ nʔallikom](je vous laisse je vous dérange pas je vous laisse)
vous observez ././ vous écoutez[bessaʔ] (mais) si vous voulez répondre vous me demandez ././ d'accord>
[nʔallikom saʔ ʔaʔta ʔwelfou saʔ](je vous laisse vous habituer d'abord) avec vos camarades [ʔwelfou bel euh
bel](vous vous habituez avec) l'atmosphère [bel ɔʒew] comme on dit et après [bessaʔ leken ʔandkom] (mais
si vous avez) une réponse allez y répondez
180- Walid : [hih](oui) d'accord madame
181- P : c'est clair > allez amine
182- C'est l'après midi ././ puisque euh dans le D dix sept heures double zéro [w](et)/
183- P : ne dis pas dix sept heures double zéro ././ tu dis dix sept heures tout simplement
184- Amine : xxx dix sept heures et le E c'est dix huit euh dix huit heures trente
185- Imene : le matin aussi parce que le B
186- P : oui>
187- Ea : xxx dix heures dix heures
188- P : l'horloge... l'horloge... indique ... elle indique quoi>
189- Bouteina : dix heures
190- P : oui tu diras l'horloge indique ...
191- Imene : l'horloge indique dix heures du matin
192- P : dix heures
193- Ea : xxx
194- P : donc s'il est dix heures c'est quel moment de la journée >
195- Imene : le matin
196- P : le matin>
197- Ea : le matin
198- P : on va mettre une croix sur matin et vous avez dix l'après midi c'est quoi> quelle heure l'après midi >
199- Ea : xxx
200- P : oui>
201- Imene : treize
202- P : treize heures ././ ya une différence entre une heure et treize heures attention ././ une heure c'est une
heure du matin c'est c'est le lever du jour hein > ././ treize heures c'est l'après midi carrément ././ toute façon
on verra plus tard comment lire les heures
203- Amine : dix huit heures trente le soir
204- P : voilà donc c'est ././ c'est tous les moments de la journée à peu près ././ le matin l'après midi et le soir
205- Ea : matin l'après midi et le soir
206- Amine : le soir madame
207- P : vous avez des horloge qui indiquent l'heure ././allez ././ on va lire aide mémoire on va essayer de
d'apprendre les noms des le les personnages qui figurent dans différentes situations
208- Imene : d'accord
209- P : comment on les appelle ces personnages ././ d'accord > allez ahlem
210- Ahlem : [hedi>] (celle-ci?)
211- P : les personnes ././ aide mémoire

- 212- Ahlem : les personnes qui/
213- P : QUI> c'est une question oui pas les personnes qui
214- Ahlem : une bébé ./ une enfant
215- P : répète
216- Bouteina : UN bébé
217- Ahlem : un bébé ./ un enfon
218- P : un enfant un enfant
219- Ahlem : un enfant
220- P : non pas un enfant un Enfant
221- Ahlem : un in un in
222- P : un EN ... enfant enfant
223- Ahlem : ENfant
224- P : oui
225- Ahlem : une une grand
226- Ea : xxx
227- P : à gauche ./ un garçon ...
228- Ahlem : une jeune./ une jeune./ une jeune
229- P : non
230- Ahlem : une jeune
231- P : non un garçon une ... on a le masculin et on a le féminin d'accord > un garçon ...
232- Ahlem : une fille
233- P : une fille ...
234- Ahlem : une jeune euh
235- Amine : jeune homme
236- P : UN pas une
237- Ahlem : un jeune homme
238- P : un jeune homme
239- Ahlem : un jeune fille
240- P : UNE
241- Ahlem : une jeune fille
242- Bouchra : une jeune femme
243- Ahlem : une homme ./ un homme./ un monsieur ./ un femme
244- P : non
245- Ahlem : UNE femme
246- P : oui
247- Ahlem : une dame
248- P : il ya aussi une JEUNE femme ./ c'est pas c'est plus âgé qu'une jeune fille la jeune femme einh d'accord > ./ alors ./ imene continue
249- Imene : un des jeunes
250- P : alors on vous dit nota bene c'est un c'est euh du latin qui veut dire euh euh une note vous avez une note que euh une remarque si vous voulez
251- Bouteina : remarque
252- P : voilà ./ allez
253- Imene : un euh jeune homme ou des jeunes hommes
254- P : oui
255- Imene : avec s
256- P : bien sur
257- Imene : plus une jeune fille des jeunes filles avec s égal des jeunes
258- P : ce sont...
259- Imene : des gens
260- P : des jeunes gens
261- Amine : il ya un homme >
262- Imene : um>
263- P : qu'est ce qu'il ya amine >
264- Amine : [goult](j'ai dit) est ce qu'il ya aussi un homme
265- Imene : où>
266- Amine : la première
267- Imene : un jeune homme
268- Amine : le A ./ c'est un monsieur
269- P : ah tu reviens à le aux photos
270- Amine : [gueʃed nʃouf mʃaʃom fiʃ] oui

Annexe 1

- 271- P : c'est que en connaissant euh grâce à l'aide mémoire hein grâce à l'aide mémoire on va connaître les personnes si vous voulez les personnages on va essayer de le dire par rapport aux photos d'accord > par exemple si vous prenez la photo A ././ qu'est ce que vous voyez >
- 272- Amine : un monsieur
- 273- P : un seul >
- 274- Amine : deux
- 275- Bouteina : trois
- 276- Amine : des des messieurs
- 277- P : on peut si vous voulez détailler deux messieurs
- 278- Ea : messieurs xxx
- 279- P : et un ...
- 280- Ea : garçon jeune homme
- 281- P : un jeune homme d'accord > donc deux messieurs parce que lorsqu'il ya un seul c'est monsieur
- 282- Bouteina : deux c'est messieurs
- 283- P : oui ././ voilà comment on l'écrit (l'inscrit sur le tableau) et messieurs ././ voilà (l'écrit aussi au tableau) donc dans sur la première euh si vous voulez gravure voilà ce que vous ././ pouvez voir ././ la deuxième photo plutôt c'est des photos hein ././ la B >
- 284- Imene : une jeune fille
- 285- D'après l'aide mémoire vous regardez l'aide mémoire et vous me dites ce que représente
- 286- Imene : une jeune fille et un jeune homme
- 287- Amine : non des jeunes filles et des jeune ga/
- 288- P : les principaux personnages c'est pas la peine de regarder ce qu'il ya au fond ././ qu'est ce qu'il ya > oui euh imene tu viens de citer ...
- 289- Imene : une jeune fille et un jeune homme
- 290- P : oui s'il ya une jeune fille un jeune homme on peut dire deux ... d'après l'aide mémoire
- 291- Imene : des jeunes ././ deux jeunes
- 292- Ea : xxx
- 293- P : non la B
- 294- Imene : des jeunes
- 295- P : des jeunes gens ././ on peut dire des jeunes gens aussi ././ un jeune homme et une jeune fille ça s'appelle des ... jeune gens hein ././ deux jeunes gens ou bien un jeune homme et une jeune fille c'est juste ça aussi ././ troisième
- 296- Amine : C>
- 297- P : la C oui
- 298- Amine : des jeunes garçons des jeunes jeunes filles
- 299- P : donc si on veut généraliser au lieu de dire des jeunes filles des jeunes hommes tout ça ././ on va dire ...
- 300- Imene : des jeunesses
- 301- P : des ...
- 302- Imene : jeunesses
- 303- Amine : des jeunes humains
- 304- P : des ... c'est écrit ici vous avez ...
- 305- Imene : des jeunes gens
- 306- P : des jeunes gens
- 307- Ea : des jeunes gens
- 308- P : ce sont des jeunes gens puisqu'il ya beaucoup de jeunes filles il ya beaucoup de jeunes hommes n'oubliez pas que c'est l'université et ././ donc c'est des jeunes ././ on peut dire des jeunes gens
- 309- Ahlem : madame >
- 310- P : oui>
- 311- Ahlem : [samħini](excusez moi) euh désolée euh gens [hédik ɣleweħ jssemmiwħa](gens on nomme quoi avec)
- 312- P : des jeunes gens euh ça explique que ce sont des jeunes filles et des jeunes euh garçons ././ les gens [taɕarfi wefijja] tu sais ce que ça veut dire les gens > ././ les gens ce sont les personnes
- 313- Ea : [el ness]
- 314- P : nous nous sommes des gens ce sont des personnes les femmes les hommes sont des gens les gens quand ils sont jeunes on dit JEUNES gens ././ pourquoi parce qu'ils sont jeunes c'est pas euh c'est pas des vieux d'accord > jeunes gens jeunes gens cela veut dire des jeunes filles et des jeunes hommes pour ne pas dire jeunes filles et jeunes hommes on dit jeunes gens ././ d'accord> t'as compris ahlem > oui> la D
- 315- Ea : une dame
- 316- Achraf : un jeune euh
- 317- Amine : un jeune
- 318- Khaoula : une dame
- 319- Ea : une jeune dame
- 320- P : vous croyez que c'est une jeune dame > comme moi >

Annexe 1

- 321- Bouteina : une dame
322- Ea : une dame
323- P : oui c'est une dame c'est pas une jeune dame elle elle elle est pas si jeune que ça hein ././ une dame et un ...
324- Khaoula : un jeune homme
325- P : un jeune homme une dame et un jeune homme et la dernière > tout simplement>
326- Amine : des gens
327- Ea : des gens
328- P : pas n'importe quels gens des ...
329- Ea : des jeunes
330- P : des jeunes gens ././ jeunes gens voilà

Séance 2 :

- 1- P : qui veut me rappeler à peu près ce qu'on a dit euh ce
2- Amine : la page quarante >
3- P : d'abord euh page vingt six
4- Khaoula : page vingt six ././ vingt six
5- P : concernant par exemple la euh la situation ././ vous avez la dernière fois identifié la situation
6- Amine : page >
7- P : vingt six ././dossier un ././ dossier ././ non c'est la partie d'exer exercice amine ././parce que le le fascicule est partagé en deux une première la première partie ce sont les leçons et la deuxième partie ce sont les exercices euh de fin de dossier ././ donc euh c'est la page vingt six bien sur du de la partie cours
8- Amine : oui
9- P : bien la dernière fois nous avons identifié euh les différentes situations ou la situation ././ par exemple ça se passe où > la scène se passe où >
10- Khaoula : dans l'université <
11- P : oui plus fort plus fort
12- Khaoula : euh à la l'université l'université
13- P : à l'université très bien ././ à l'université ya différents lieux ././ quels sont les lieux que vous avez vus >
14- Khaoula : l'accueil le couloir/
15- Imene : à la cafétéria de l'université/
16- Amine : l'accueil le couloir/
17- P : ne parlez pas ensemble s'il vous plait hein oui >
18- Imene : à la cafétéria de l'université euh dans l'escalier dans l'accueil de l'université et dans un couloir
19- P : alors à l'accueil hein > tu diras à l'accueil
20- Imene : à l'accueil
21- P : oui>
22- Imene : dans un couloir
23- P : oui>
24- Imene : euh ././ cafétéria /
25- Keltoum : salle de cours/
26- Imene : et les escaliers
27- P : une salle de cours euh non
28- Imene : non c'est un couloir
29- P : c'est une cafétéria et c'est le le couloir hein
30- Keltoum : oui
31- P : d'accord ././ euh qu'est ce que vous avez remarqué lorsque vous avez observé les gravures> quelle est la remarque qu'on a faite la dernière fois >
32- Khaoula : xxx la personne
33- P : oui > vas y khaoula parle
34- Khaoula : la personne
35- P : oui allez vas y khaoula
36- Khaoula : la journée de euh
37- P : oui
38- Khaoula : de lucas
39- P : très bien ././ oui c'est euh une journée si vous voulez la journée de lucas ././ lucas qui est ... amine> qui est lucas >
40- Amine : lucas >
41- Khaoula : [jkoun>]
42- P : qui est il > lucas
43- Imene : un étudiant
44- P : oui c'est ...

- 45- Amine : un étudiant
46- P : un étudiant et on parle de sa journée si vous voulez ./ la journée de lucas passée à ... khaoula>
47- Khaoula : passée à l'université
48- P : voilà
49- Amine : dans plusieurs euh plu plusieurs end endroits dans la dans l'université
50- P : à ...à ... A l'université
51- Amine : à l'université oui
52- P : voilà très bien ./ ces différents endroits et différents moments aussi
53- Amine : oui
54- P : quels sont les différents moments de la journée >
55- Amine : le matin /l'après midi le soir
56- Bouteina : le matin/
57- P : voilà très bien le matin l'après midi et le soir ./ donc ./ vous allez ./ on va écouter les cinq dialogues parce qu'il ya eu des ya des dialogues et on va essayer d'associer ./ chaque dialogue ./ à la ./ photo d'accord> /.../ écoutez bien

Dialogue :

- 1- **Bonjour lucas ! tu vas bien>**
- **Oui et toi>**
- **Ça va !**
58- P : vous écrivez dialogue un ./ et il correspond à ...
59- Amine : B
60- P : vous attendez que qu'elle termine
2- **Au revoir madame**
- **Au revoir Lucas à demain**
3- **Bonjour monsieur**
- **Bonjour monsieur comment allez vous >**
- **Bien merci et vous >**
- **Très bien**
- **Bonne journée**
4- **Au revoir ./à demain**
- **Salut Lucas**
- **Ciao**
- **Bonne soirée**
5- **Bonjour**
- **Salut Lucas**
- **Salut vous allez bien >**
- **Oui ça va**
- **Et toi Théo >**
- **Ouais euh ça va**
61- P : bien je vais vous euh remettre une deuxième fois./ (elle arrête le lecteur CD) alors je vais expliquer à walid vous allez écouter les dialogues et ./ pour chaque dialogue euh chaque dialogue vous allez l'associer [tʃerkouh] l'associer avec une photo ./ vous entendez > vous essayez de voir qui parle ./ est ce que c'est la photo A B C D ou bien E il ya cinq photos donc écoutez bien et vous mettez les numéros seulement ./ par exemple dialogue un il correspond à au dessin B on a déjà répondu ici ./ dialogue un c'est la le dessin B ./ d'accord > essayez de bien écouter et en même temps vous mettez le numéro euh la lettre d'accord > allez y ou le numéro (après la deuxième écoute) bien ./ c'est bon >
62- Walid : c'est bon
63- P : très bien ./ alors ./euh keltoum
64- Keltoum : la photo deux le dialogue D ./ [wella 2>]
65- Imene : [ʃaks](le contraire)
66- P : quelle photo deux > il ya A B C D et E
67- Keltoum : ah le dialogue le dialogue deux c'est la photo D
68- P : dialogue deux photo D très bien ./ le deuxième dialogue il correspond à la photo dessin D ./ vous êtes d'accord >
69- Ea : oui
70- P : d'accord ./ allez
71- Khaoula : le troisième dialogue la photo A
72- P : oui> amine >
73- Amine : euh quatrième dialogue ça euh E /E
74- P : c'est la photo E / oui ./ allez euh
75- Achraf : madame > [ʃawdiheli bark ani](remettez-le moi) euh (en faisant référence au document audio)

Annexe 1

- 76- P : on recommence /
77- Keltoum : cinquième dialogue /
78- P : cinq le cinquième dialogue le der le cinquième dialogue ça correspond à quelle photo >
79- Imene : C
80- Amine : la C /
81- P : le dernier dialogue >/
82- Ea : la C
83- P : C > il correspond au dessin C ././tout simplement ././ d'accord >
84- Keltoum : ouais
85- P : donc euh ././ on va réécouter encore ././ les dialogues ././on va réécouter on peut réécouter encore parce que ././ lis euh euh imene lis moi l'exercice trois ././ lis ce qu'on vous demande ././ l'activité trois
86- Imene : réécoutez les dialogues et complétez ././ les personnes arrivent et se saluent dialogue numéro ...
87- P : bien alors ././ on va vous allez encore réécouter les dialogues et vous allez voir où ou dans quel dialogue les personnes arrivent et se saluent ././ ça c'est un premier travail ././ deuxième deuxièmement > bouchra >
88- Bouchra : les les personnes euh euh partent et per/
89- P : et >
90- Bouchra : prenant congé
91- P : prenant >
92- Imene : prennent prennent
93- Bouchra : prennent congé
94- P : pourquoi on dis pas prenant > c'est quoi ce E N T >
95- Amine : c'est le E
96- P : c'est quoi ce E N T >
97- Imene : le verbe euh /
98- Bouchra : le verbe à conjuguer ././ au pluriel
99- P : quelle est quelle personne > oui >
100- Amine : il ou elle avec S
101- P : troisième personne hein (rire) on est plus des des des enfants pour dire il ou elle avec S ././ on dira troisième personne du ...
102- Imene : pluriel
103- P : pluriel donc E N T il se prononce E
104- Amine : E
105- P : on est bien d'accord > mais c'est la marque du pluriel ././ en conjugaison troisième personne euh du pluriel au présent de ... l'indicatif
106- Imene : l'indicatif
107- P : et ne vous trompez pas s'il vous plait parce que sinon ça va se ././ bien pour la euh le premier exercice ././ les les personnages les personnages arrivent ././ et se saluent on est bien d'accord >
108- Amine : oui
109- P : pour le deuxième exercice vous cherchez les photos euh où les personnages arrivent et se saluent
110- Amine : le C
111- P : les les le deuxième exercice les personnes partent et prennent congé ././qu'est ce que cela veut dire prennent congé > ././ ça ne veut pas dire prennent congé je suis malade je ne vais pas travailler (rire) ././ c'est pas ça
112- Ea : xxx
113- P : non> personne ne sais > prendre congé de quelqu'un prendre congé de quelqu'un c'est partir quitter la personne avec qui on discutait ou on parlait ././lorsqu'on quitte la personne on part ././ c'est prendre congé l'expression prendre congé de quelqu'un cela veut dire je pars je quitte je lui dis au revoir ././ c'est clair >
114- Imene : oui
115- P : donc vous allez réécouter les dialogues et essayer de me donner les les photos où on se euh salue on arrive et on se salue et les photos où on euh ././ part euh ././ pour prendre congé ././ on part pour euh on quitte la personne avec qui on parle ././ um > allez (après l'écoute) oui>
116- Imene et amine : B
117- Ea : B
118- P : est ce que c'est c'est le l'exercice un ././ c'est lorsque les personnes arrivent ...
119- Ea : et se saluent
120- P : et se saluent très bien ././ deuxième dialogue
121- Amine et walid : D
122- P : oui ././ donc est ce que c'est un ou c'est deux >
123- Keltoum : deux
124- P : c'est deuxième c'est ici lorsqu'ils ...
125- Keltoum : partent
126- P : partent et prennent ... congé/
127- Ea : congé/

Annexe 1

- 128- P : partent et prennent congé très bien ././ très bien ././ amine / si tu ne comprends pas quelque chose tu peux poser la question à voix haute pour que tout le monde en profite
- 129- Amine : oui madame/ bien sur oui
- 130- P : si vous ne comprenez pas quelque chose posez la question à voix haute même si c'est la question à un camarade
- 131- Amine : oui oui
- 132- P : allez y
- 133- Amine : euh la A
- 134- P : oui >
- 135- Ea : A
- 136- P : est ce que c'est euh ils arrivent et se saluent ou bien
- 137- Ea : oui arrivent et se saluent
- 138- Amine : le E
- 139- Imene : E
- 140- Ea : partent
- 141- P : partent et prennent congé
- 142- Amine :D
- 143- Bouchra : C C
- 144- P : ouais ././ c'est la C et il s'agit de quoi >
- 145- Imene et Bouchra : arrivent et se saluent
- 146- P : très bien ././ ils arrivent et se saluent ././ on va réécouter une troisième fois ././ c'est le petit b et vous allez essayer ././ de relever ././ vous écoutez bien les dialogues ././ vous relevez les euh expressions qui euh mmm les formules si vous voulez qu'on utilise d'abord pour saluer et les formules pour prendre congé ././ vous écoutez le dialogue ././ vous allez noter et moi au fur et à mesure je vais les écrire au tableau ././ vous allez me dire et moi je vais les écrire au tableau ././ donc ././ d'abord les FORMULES c'est-à-dire qu'est ce qu'on dit lorsqu'on salue quelqu'un quelles sont les formules qu'on a utilisées dans les différents dialogues ././ d'accord >
- 147- Imene : d'accord
- 148- P : et en deuxième exercice ././ les formules qu'on a utilisées pour PRENDRE congé ././ allez y (après avoir réécouter le dialogue) bien ././ donc on va écrire les euh les formules lorsqu'on salue
- 149- Amine (à Khaoula) : [jessema el kelmeṭ li ki jeṭleguew jgoulouhom](donc les les mots qu'ils disent lorsqu'ils se rencontrent)
- 150- P : oui allez (elle écrit au tableau) et là prendre congé ././allez donnez moi les formules pour saluer qu'est ce qu'on dit >
- 151- Ea : bonjour
- 152- P : alors vous avez entendu euh vous me dites les formules que vous avez écoutées évidemment ././ que vous avez entendues
- 153- Amine : le A et B euh c'est le saluer
- 154- P : alors > pour saluer ././ quelles sont les formules qu'on a utilisées
- 155- Ea : bonjour
- 156- P : oui oui>
- 157- Ea : salut
- 158- P : salut././ oui>
- 159- Walid : bien
- 160- P : comment>
- 161- Walid :bien (rire)
- 162- Amine : [aḥa hedi xxx] (non celle-ci)
- 163- P : bien > c'est pas suffisant bien
- 164- Amine : [xxx lḥala ṭaḥhom kifeḥ meḥi](leur état pas...)
- 165- P : oui alors ././ je sais j'ai compris ce qu'il veut dire mais essaye de t'exprimer de dire exactement ce qu'il ce qu'il a dit ././ quelle est la formule qu'il a employée >
- 166- Khaoula : salut
- 167- P : salut on a écrit ././ salut bonjour ...
- 168- Amine : prendre congé c'est
- 169- P : oui>
- 170- Amine : au revoir à demain/ bonne soirée
- 171- P : attends/
- 172- Amine : ciao
- 173- P : au revoir ...
- 174- Imene : salut ciao bonne soirée
- 175- P : à demain ...
- 176- Amine : bonne soirée
- 177- P : bonne soirée
- 178- Amine : et ciao

Annexe 1

- 179- P : et ciao
180- Amine : ouais
181- P : alors attention ciao n'est pas un mot français ././ c'est un mot italien hein > pour dire au revoir ././ mais euh on l'emploie souvent pour dire au revoir
182- Ahlem : ciao >
183- P : ciao
184- Ea : ciao
185- P : on prononce on écrit ciao mais on prononce [tʃaw] c'est un mot euh italien plutôt ././ réécoutez une troisième fois ././ alors il nous reste une formule pour saluer que m'avez pas dit qu'il a essayé de dire euh
186- Keltoum : comment allez vous >
187- P : comment allez vous très bien manière de saluer ici
188- Bouchra : tu vas bien >
189- P : oui > ././ comment allez vous et tu vas ././ bien ././ voilà très bien tu peux les ././ lis les s'il te plait ././ [aqrɑ](lis) (en s'adressant à Walid)
190- Walid : salut bonjour salut comment euh vous euh tou va bien
191- P : TU tu vas bien >
192- Walid : tu vas bien >
193- P : oui > euh bien ton camarade euh a achraf c'est toi achraf hein >
194- Achraf : [fɛh](oui)
195- P : très bien
196- Achraf : au revoir ././ à demain
197- P : à Demain
198- Achraf : à demain ././ bonsoir
199- P : non
200- Ea : bonne soirée
201- P : bonne soirée
202- Achraf : bonne soirée
203- P : oui >
204- Achraf : kiou
205- P : ciao
206- Achraf : ciao
207- P : ciao oui
208- Keltoum : bonne journée aussi madame
209- P : vous avez entendu bonne journée >
210- Keltoum : oui bonne journée
211- P : ah bon > euh j'ai je ne sais pas j'ai pas entendu ././ d'accord c'est c'est une ma ././ façon de de euh prendre congé donc
212- Ahlem : madame [tʃɪfɪ](s'il vous plait)
213- P : oui >
214- Ahlem : [ʃawdi tardʒmili hedik bark] (retraduisez moi celle là) prendre congé [hedik]
215- P : euh tu n'as pas compris ce que cela veut dire prendre congé >
216- Ahlem : [hih](oui)
217- P : est-ce que quelqu'un peut lui expliquer à ma place > puisque/ vous avez
218- Ahlem : [hedi jessema teʃ euh l ki jeʃfarqou wʃijja ʃabba lkelma baʃd naʃraffa]
219- P : prendre congé > et bien tu as compris ça veut dire partir quitter les personnes la personne avec qui vous étiez ././ tu était avec khoula par exemple vous avez discuté un moment puis après tu vas la quitter tu vas partir
220- Ahlem : oui
221- P : tu tu quand tu vas dire/
222- Ahlem : [ʃibarəʃ el wedeʃ hekka >](formule pour partir c'est ça ?)
223- P : prendre congé c'est prendre congé de quelqu'un ././ lorsque j'emploie le l'expression prendre congé de quelqu'un ././ cela veut dire partir ne pas rester avec lui ou avec cette personne ././ d'accord >
224- Ahlem : d'accord
225- P : ce n'est pas ././ ce ce n'est pas une expression que tu vas employer tu vas dire je vais prendre congé ././ tu peux dire je vais prendre congé de quelqu'un ça veut dire que je vais le quitter je vais partie je vais pas rester d'accord >
226- Ahlem : d'accord [hih] (oui)
227- P : t'as bien compris ce que je veux dire > et justement pour prendre congé on dit au revoir salut bonne journée bonne soirée
228- Imene : à demain
229- P : avec ces expressions là cela veut dire que j'ai pris congé de quelqu'un je prends congé de quelqu'un je vais partir ././ je ne vais pas rester avec lui je le quitte d'accord >
230- Ahlem : [hih] (oui)

Annexe 1

- 231- P : vous avez compris > ././ pour la phonétique ce n'est pas la peine ././ on passe à l'activité ././ cinq s'il vous plait
././ allez keltoum lis moi l'activité cinq s'il te plait
- 232- Keltoum : observez/
- 233- P : page>/ euh pardon ././ bouteina je voulais dire bouteina hein bouteina>
- 234- Bouteina : vingt sept ././ page
- 235- P : page vint sept activité cinq ././ parce que je l'ai pas encore entendue
- 236- Bouteina : cinq madame >
- 237- P : oui
- 238- Bouteina : observez sur les photos comme ././ les photos comment les personnes ... madame >
- 239- Ea : saluent
- 240- Bouteina : saluent en France
- 241- P : oui >
- 242- Bouteina : pour chaque photo on doit identifier le type de de rela relation ././ formelle ou informelle comp euh
comparez avec la manière du/ saluer
- 243- P : DE
- 244- Bouteina : de saluer
- 245- P : oui
- 246- Bouteina : de saluer dans votre pays ou d'autres d'autres pays
- 247- P : très bien ././ donc observez ././ sur les photos comment les personnes saluent en France ././ d'accord >/ vous
avez
- 248- Amine : madame j'ai pas compris euh formelle ou informelle
- 249- P : justement je vais vous expliquer
- 250- Bouteina : [ma jaʃrfouf baʃdaħom](ils se connaissent pas)
- 251- P : oui ././ donc vous regardez les photos et vous me dites dans chaque photo comment> quelle est la manière
comment font ils pour se saluer> ././ par exemple la première photo > la photo un que font ils pour se saluer les
deux personnes >
- 252- Amine : touchent la main
- 253- P : oui euh est ce qu'on va dire ils touchent la main > c'est pas très correcte ././ regardez ils font ça (elle mime le
geste)
- 254- Khaoula : ils serrent > /
- 255- Bouteina : ils serrent la main /
- 256- P : ils se ... ils se ...
- 257- Khaoula : ils se serrer les mains>
- 258- P : pourquoi serrer > puisque c'est au pluriel oui troisième personne du pluriel
- 259- Amine : serrer la main
- 260- P : ils se ...
- 261- Khaoula : serrer la main <
- 262- Bouteina : SERRENT
- 263- P : SERRENT
- 264- Khaoula : serrent la main > LES mains
- 265- P : LA main
- 266- Bouteina : LA main
- 267- P : oui parce chacun a une main
- 268- Khaoula : d'accord
- 269- P : ils utilisent une seule main pour se saluer saluer ././ répète khaoula
- 270- Khaoula : ils ././ serrent
- 271- P : ils SE
- 272- Khaoula : ils se serrent la la main
- 273- P : ils se serrent la main [fel](dans) euh la première photo ils se serrent la main ././ deuxième photo B > la même
chose
- 274- Ea : la même chose
- 275- P : euh alors regardez bien les les photos et vous allez voir que c'est que le geste est le même mais leurs relations
ne sont pas les mêmes après vous allez remarquer ././ troisième photo
- 276- Amine : C
- 277- P : comment font ils pour se saluer > /.../ que font ils >
- 278- Khaoula : ils se faire la la bise non >
- 279- P : ils se font la bise oui ils font la bise plutôt hein > ils font la bise ou bien ils font la bise ou bien > tout
simplement le verbe/./ quand on fait la bise c'est quel verbe là > ils ...
- 280- Amine : bisou madame
- 281- P : oui ils se font des bisous c'est c'est vrai ././ ya un verbe qui exprime ça ././ bouteina > eh eh eh elle est pas là
bouteina
- 282- Bouteina : non je suis là madame

- 283- P : non t'es pas là du tout /.../ quel est le verbe qu'on utilise pour dire qu'ils se font la bise par exemple > ya un verbe tout simple que vous connaissez tou tous je je suppose /.../ ils ... /.../ ils S'EMBRASSENT
- 284- Ea : s'embrassent
- 285- P : [ma taʕrfou] (vous connaissez pas) le verbe s'embrasser>
- 286- Bouteina : si (rire)
- 287- P : pourtant on ne connaît que ça ././ ils s'embrassent et les derniers que font ils >
- 288- Amine : [hi](emploie l'anglais)
- 289- P : (rire) [hi] c'est pas un verbe hein (rire) [hi]
- 290- Amine : [ma naʕref ma fhemtʃ ena] (je sais pas, j'ai pas compris moi)
- 291- P : faites une phrase pour dire ce qu'ils font ././ regardez (elle mime le geste de se taper dans les mains avec une apprenante) ils ... se ...
- 292- Imene : tape la main
- 293- P : ils se tapent DANS ... / la main
- 294- Ea : la main
- 295- P : comme ça pour se dire salut ils se tapent dans la main ././ ils se tapent dans la main ././ il ya différentes manières de de de se saluer
- 296- Ahlem : [hedi ʔ ʔouʃtəda haʃ] (celle là professeur) (elle désigne une manière de se saluer sur le manuel)
- 297- P : oui ././ oui se serrent la main ils font la bise ou ils font euh non celle qui est en bas faire un signe de la main voilà je fais un signe de la main c'est pas la même chose
- 298- Bouteina : [hi]
- 299- P : faire un signe de la main c'est saluer comme ça en utilisant notre main mais là (elle se tape dans la main) ils ne font pas de signe ././ hein de la main au contraire ils se TAPENT comme ça dans la main ././ maintenant il ya différentes relations ././ quand on fait ça c'est avec un copain un camarade un un frère euh par exemple d'accord > on fait pas ça avec euh avec votre professeur par exemple donc c'est c'est la différence entre les euh si vous voulez les relations formelles et informelles ././ formelle dans formelle ya ././ c'est entre un directeur euh avec son employé euh avec un monsieur ou une dame qu'on ne connaît pas on se serre la main on se serre des relation
- 300- Bouteina : au travail
- 301- Amine : informelle c'est le contraire
- 302- P : informel c'est entre camarades entre copains entre euh amis euh on peut faire ça on peu faire [hi] (salut) on peut dire euh n'importe quoi parce que c'est euh c'est des relations plus euh c'est des je ne peux pas dire c'est pas c'est parce qu'ils sont beaucoup plus proches oui
- 303- Ahlem : proches
- 304- P : entre des proches on peut faire ça c'est ça la différence euh /
- 305- Bouteina : formelle [w] informelle
- 306- P : amine >
- 307- Amine : oui
- 308- P : entre formel et informel et vous allez voir dans l'aide mémoire ici ././ on va vous donner les formules qu'on utilise lorsqu'il s'agit d'une relation formelle ou d'une relation informelle ././ quelles sont les formules qu'on utilise pour ça d'accord > parce que c'est pas la même chose entre euh un ami un camarade un voisin un copain ou un directeur une personne âgée qu'on connaît pas ././ on peut pas utiliser les mêmes formules ni FAIRE les mêmes gestes ././ vous avez compris >
- 309- Imene : oui
- 310- P : bien alors on va lire l'aide mémoire ././ allez walid ././ lis moi l'aide mémoire
- 311- Walid : [wejna madame>] (lequel madame ?)
- 312- Amine: [hedi]
- 313- P: pour saluer >
- 314- Walid: salutations formelles
- 315- P: oui lorsque je veux saluer ././ lorsqu'on salue ././ les relations euh les relations formelles lorsque lorsqu'il s'agit d'une relation formelle voilà la formule ou les formules qu'on utilise ././ allez walid ././ alors saluer ...
- 316- Walid : saluer bonjour bonsoir
- 317- P : alors
- 318- Walid : madame mademoiselle monsieur
- 319- P : alors lorsque c'est une relation formelle on ne dit pas salut ou ././ on dit bonjour madame bonsoir madame bonsoir ou bonjour monsieur ou bien bonjour bonsoir mademoiselle ././ on emploie aussi un autre euh une autre euh formule
- 320- Walid : [nkemmel >] (je continue ?)
- 321- P : oui ././ juste en bas
- 322- Walid : [li gueddemħa baʕd >] (celle à coté ?)
- 323- P : non en bas en bas
- 324- Bouchra : [li ʃeħtħa] (celle au dessous)
- 325- Walid : [li el ʃeħtħa] (celle au dessous)
- 326- P : juste en bas oui
- 327- Walid : prendre con/

Annexe 1

- 328- P : non avant avant/
329- Bouchra : vous allez
330- P : vous allez ...
331- Walid : vous allez bien
332- P : vous allez bien >
333- Walid : comment allez vous >
334- P : oui ././ ça aussi c'est une form euh formule qu'on utilise pour saluer et ce sont il s'agit d'une relation ... formelle ././ d'accord > lorsque c'est une relation formelle ././ je je vous rappelle qu'une formation euh une situation formelle c'est lorsque euh une relation formelle c'est lorsque la personne est âgée ou on connaît pas ou une personne qu'on respecte voilà la formule qu'on utilise ././ bonjour madame bonsoir monsieur ././ bonjour mademoiselle ././ bonsoir monsieur ././ comment allez vous > vous allez bien > voilà les mots qu'il faut utiliser les les /
335- Keltoum : le respect/
336- P : les phrases qu'il faut utiliser ou les formules ././ pour SALUER oui ././ bien ././ et lorsqu'on veut prendre congé> partir > qu'est ce qu'on dit >
337- Walid : au revoir madame
338- P : on peut dire au revoir madame ././ ou bien au revoir monsieur ././ au revoir mademoiselle ou bien > là en bas
339- Bouchra : [ʔeħʔħa] (en bas)
340- Walid : relation
341- P : en bas en bas toujours prendre congé ././ bonne journée
342- Walid : bonne journée bonsoir
343- P et Ea : bonne soirée
344- Walid : bonne soirée et bonne euh/
345- P : bon/
346- Imene : bon week end
347- P : oui bon week end
348- Walid : à demain
349- Imene (souffle à Walid) : à lundi
350- Walid : à lundi
351- P : à lundi à Demain répète walid ././ à Demain
352- Walid : à demain
353- P : oui demain très bien
354- Walid : à Demain
355- P : là lorsqu'il s'agit soit de saluer soit de prendre congé ././ lorsque c'est une relation formelle on est bien d'accord >
356- Ea : oui
357- P : maintenant relation informelle lorsqu'on salue ou lorsqu'on se dit au revoir ././ une relation informelle cela veut dire c'est avec un camarade un copain un voisin un ami hein > on peut utiliser ces formules ././ allez euh bouchra
358- Bouchra : les relations informelles ././ bonjour salut tu vas bien > ça va > prendre congé au revoir ././ salou euh salut ././ ciao
359- P : tu peux dire aussi pour tous les deux que ce soit une relation formelle ou informelle ././ tu peux dire aussi bonne journée ././ à lundi au revoir bonne soirée à demain ././ ça aussi on peut l'utiliser lorsqu'il s'agit d'une relation informelle c'est-à-dire qu'on peut utiliser pour les deux c'est clair > donc attention ././ les formules ne sont pas les mêmes ././ lorsque la relation est formelle c'est beaucoup plus sérieux ././ formelle ././ informelle ça ne fait rien c'est entre camarades on peut euh utiliser d'autres formules
360- Keltoum : madame >
361- P : oui>
362- Keltoum : dans les relations formelles
363- P : oui>
364- Keltoum : euh on prend congé bonne journée madame>
365- P : prendre congé oui >
366- Keltoum : prendre congé euh on dit bonne journée madame >
367- P : bonne journée madame oui
368- Keltoum : euh voilà relation informelle bonne journée euh sans madame
369- P : suffit
370- Keltoum : suffit
371- P : oui euh sinon tu peux donner le prénom ././ bonne journée euh khaoula bonne journée amine ././ au revoir amine ././ on peut dire ././ comme c'est une relation informelle hein ././ vous avez bien compris >
372- Imene : oui
373- P : si vous n'avez pas compris on peut répéter encore ././ c'est clair > de toute façon il faut les apprendre les formules ././ il faut les connaître et il faut savoir quand on les emploie ././ quand ou avec qui ././ quand cela veut dire si c'est euh salut ou si c'est prendre congé et et ensuite comment c'est lorsque la situation est formelle je

dois choisir la formule lorsque elle est informelle je choisis la formule qu'il faut pour parler à quelqu'un pour lui dire au revoir ou bien pour lui dire bonjour ou salut /.../ alors point culture là nous avons déjà parler de l'emploi de tu et de vous ce n'est pas comme en arabe ./ en arabe on emploie une seule personne ./ c'est pour euh euh les personnes euh qu'on respecte ou qu'on ou bien les les les camarades les amis et tout ça on emploie les mêmes personnes ./ par contre en dans la langue française c'est pas la même chose je dis pas tu à quelqu'un que je connais pas ou à quelqu'un que je respecte ou bien à quelqu'un ./ euh ./ que je sais pas que ./ une personne étrangère en général ./ alors on va lire on va vous montrer quand il faut utiliser tu et quand il faut utiliser vous t'as compris valid > /...../ jouez à la scène ./ jouez à la scène [zoudʒ mʃa zoudʒ] deux par deux on va euh imaginer ./ alors tu vas lire euh imene euh ahlem lis ./ jouez la scène activité sept ./ sept

374- Ahlem : [hedi] 7 >

375- P : oui

376- Ahlem : jouez la la scène >

377- P : répète répète

378- Ahlem : la scène

379- P : répète répète jouez la scène

380- Ahlem : jouez la scène

381- P : voilà

382- Ahlem : xxxx (lit la consigne avec beaucoup de difficultés phonétiques)

383- P : relis imene

384- Imene : jouez la scène ./ imaginez trois situations différentes ./ quand ./ type de relation ./ saluer ou prendre congé ./ jouez les scènes devant la classe

385- P : oui ./ est ce que vous avez compris ce qu'on vous demande >

386- Imene : on euh on imagine trois situations différentes

387- P : oui euh donnez moi des situations ./ des exemples de situations par exemple ./ ici c'était quelle situation >

388- Bouteina : à l'université

389- P : à l'université ./ on vous demande de choisir des situations différentes comme vous voulez dehors à la maison euh à l'université à l'école ici comme vous voulez des di des différentes situations ./ bien ./ ensuite ./ oui trois situations différentes ./ d'abord quand c'est le temps ./ [ki ngoulou] (quand on dit) quand on cherche le temps [oukteh] le matin le soir l'après midi c'est comme vous voulez ./ quand ./ ensuite >

390- Imene : type de relation formelle ou informelle

391- P : très bien type de relation formelle ou informelle si vous avez rencontré un camarade si vous avez rencontré le directeur un un professeur je sais pas moi

392- Amine : j'ai pas compris madame

393- P : vous choisissez

394- Amine : j'ai pas compris

395- P : t'as pas compris euh

396- Amine : oui

397- P : vous allez jouez à la scène

398- Amine : oui [heh]

399- P : vous avez une scène bien ./ un dialogue si vous voulez ./ vous allez faire un dialogue ./ alors la situation vous choisissez ce que vous voulez euh à l'université par exemple où se déroule la scène à l'université dehors dans un café dans une pizzeria comme vous voulez ./ deuxièmement quand> le moment de la journée ./ si c'est le matin le soir euh à midi comme vous voulez ./ on vous dit aussi type de relation ./ si vous avez rencontré /

400- Amine : formelle ou informelle

401- P : très bien si vous avez rencontré un copain un un ami un voisin le papa la maman le directeur ça dépend comment euh pourquoi on vous demande le type de relation > pourquoi on vous de mande ça >

402- Khaoula : pour euh utiliser vous ou bien tu >

403- P : oui les formules surtout ./ les formules pour saluer et pour dire euh pour prendre congé

404- Khaoula : ah d'accord

405- P : voilà /.../ c'est clair >

406- Amine : oui

407- P : donc vous allez faire le dialogue ensemble toutes les deux (en désignant les binômes) tous les deux ./ toutes les deux ./ tous les deux ./ et tu vas le faire toute seule ./ tu vas imaginer que tu as trouvé quelqu'un

408- Keltoum : on le fait euh/

409- P : ah tu fais comme tu veux / c'est à vous de choisir ./ l'essentiel c'est que vous sachiez euh utiliser les formules qu'il faut situation formelle euh relation formelle ou informelle ./ je vous donne euh deux minutes si vous voulez pour réfléchir ./ à ce que vous allez dire et ensuite je vous interroge ./ allez y ./ alors vous allez même le lire si vous voulez ./ est ce que vous avez compris > au début ./ je vous permet d'écrire le dialogue et de le lire mais la prochaine fois ./ vous pouvez l'écrire mais vous me le dites vous le lisez pas

410- Bouteina : d'accord

411- P : non les débuts ça ne fait rien je peux tolérer ça vous écrivez le dialogue vous lisez vous jetez un coup d'œil à vos notes mais une fois euh ./ qu'on s'habitue à ce genre de euh de scène ./ à ce moment là vous vous pouvez

- l'écrire vous êtes libres de l'écrire mais moi je veux l'écouter je voudrais je vous vous le dites uniquement ././
d'accord >
- 412- Keltoum : relation formelle avec vous madame
- 413- P : oui >
- 414- Keltoum : euh bonjour madame ././ bonjour euh bonjour euh vous allez bien > vous ././ ça va bien merci euh ././
moi ././ très bien euh vous ././ bon week end madame au revoir ././ vous ././ merci à vous-même keltoum
- 415- P : euh qui c'est qui dit bon week end >
- 416- Keltoum : moi c'est moi
- 417- P : ah
- 418- Keltoum : bon week end madame ././ au revoir
- 419- P : oui
- 420- Keltoum : vous ././ merci à vous de même keltoum
- 421- P : oui ././ c'est bon oui ././ c'est-à-dire un salut././ vous avez salué et vous avez pris congé et c'est ././ la situation
c'est à l'école
- 422- Keltoum : oui
- 423- P : et vous avez dit bonjour donc c'est le matin ././ en principe
- 424- Keltoum : on peut utiliser le matin ././ bon week end/
- 425- P : oui parce que c'est un sujet parce que bonjour c'est le matin parce que c'est la on vous dit quand ././si tu
dis bonjour c'est qu'on est en général c'est le le matin qu'on dit bonjour
- 426- Keltoum : le soir madame euh c'est /
- 427- P : bonsoir c'est après midi / bonsoir
- 428- Keltoum : c'est l'après midi/
- 429- P : et on peut dire bonsoir en quittant la personne ././ et c'est l'après midi aussi ././ par exemple à six heures on
peut dire à quelqu'un bonsoir ou bonne soirée c'est pour prendre congé je peux dire ça ././ je peux utiliser le mot
bonsoir pour saluer ou pour prendre congé [fhemtjou>] (vous avez compris ?)/./ bonsoir walid > [ani ʃlebeli bik
meffhemtʃ ma ʃeħjemʃ goulli ʃla roħek ani ma fhemtʃ madame nʃawedlek] (je sais que tu n'as pas compris n'aies
pas honte dis moi si tu veux madame j'ai pas compris je te répète) je suis là pour ça [ani hna]pour ça [meni] (je
suis pas) euh [w ma ʃeħqallaqʃ ek meħqallaqniʃ ki ʃgoulli jaʃdʒebni lħel ki ʃgoulli meffhemtʃ ʃir men ʃouskouʃ] (ne
t'inquiète pas tu ne me dérange pas quand tu me dis, ça me plaît c'est mieux que tu si tu disais rien) euh
- 430- Keltoum : madame le bonsoir on utilise après euh après euh [lmaɣreb]
- 431- P : [hih] (oui) si tu veux ././ bonsoir c'est euh mais ça ne fait rien si c'est l'après midi par exemple il est quatorze
heures et je dis bonsoir c'e »st pour plus tard ././ bonne soirée c'est comme quand on dit bonne soirée ././ c'est
pour l'avenir hein ././ d'accord walid > ././ [goulna] (on a dit) euh [weʃ kounna naħdro>] (qu'est ce qu'on disait ?)
ça y'est j'ai oublié ././ bon [gouħlek ki maħfhemʃ ħaħɟa goulli ma ʃaħjem ma welou] (je t'ai dit quand tu ne
comprends pas dis moi n'aies pas honte)/./ allez
- 432- Khaoula : dialogue dans une pharmacie
- 433- P : dans une pharmacie oui ././ (s'adresse à amine qui est gérant d'une pharmacie)tu veux pas tu veux pas sortir du
contexte tu veux rester dans ta pharmacie (rire)
- 434- Ea : (rire)
- 435- P : d'accord vas y ././ d'accord
- 436- Khaoula : le vendeur (en désignant amine) et la cliente (elle-même)
- 437- P : oui >
- 438- Khaoula : bonjour monsieur
- 439- Amine : bonjour madame
- 440- Khaoula : est-ce que/
- 441- Amine : comment allez vous >/
- 442- Khaoula : bien merci ././ est ce que ce médicament est disponible >
- 443- Amine : oui madame ././ tiens
- 444- Khaoula : merci/
- 445- P : attends attends attends attends
- 446- Ea : (rire)
- 447- P : n'allez pas trop loin allez doucement ././ lorsqu'on vous a parlé d'une situation ././ non c'est bien c'est dans une
pharmacie d'accord ././ mais ne ././ ne vous compliquez pas l'existence
- 448- Amine : oui oui
- 449- P : parce qu'ici le but le but du cours c'est de se saluer et de prendre congé
- 450- Amine : oui xxx
- 451- P : mais c'est pas grave si elle te demande un médicament ce que je vous demande c'est de de c'est de dire des
phrases correctes c'est tout
- 452- Amine : Oui madame
- 453- Khaoula : elle est juste xxx
- 454- P : ça ne fait rien c'est pour me faire comprendre que vous êtes dans une pharmacie ././ je suis d'accord vas y ././
est ce que vous avez ce médicament> ce que je vous reproche/
- 455- Amine : oui madame /

Annexe 1

- 456- P : elle elle vous dit vous après tu lui dis tiens ././ là non
457- Bouteina : e z
458- P : c'est une relation formelle si elle te dit est ce que VOUS avez [n̄ta ʔeni ʔeʔʔerem̄ha ʔgoul̄ha] (toi aussi tu la respecte tu lui dis) vous [ʔgoul̄ha](tu lui dis) TENEZ madame
459- Amine : tenez madame
460- Khaoula : merci beaucoup au revoir
461- Amine et khaoula : bonne journée
462- P : voilà très bien est ce que tu as compris amine ce que je veux dire >
463- Amine : oui madame
464- P : quand c'est une relation formelle il faut depuis le début que ce soit une relation formelle c'est vous et vous [leken] (si) formelle [ʔaʔrfih̄](ti le connais) [wella] (ou) je sais pas quoi tu lui dis TU il a qu'à te dire tu et puis c'est tout
465- Khaoula : ah d'accord
466- P : allez-y
467- Ahlem : bonjour bouteina tu vas bien >
468- Bouteina : oui je vais bien merci et toi >
469- Ahlem : ça va bien
470- Bouteina : où tu va aller après le cours >
471- Ahlem : euh
472- P : j'ai pas compris ce que tu as dit
473- Bouteina : euh j'ai demandé elle va elle va aller où après le cours
474- P : ah tu vas où après le cours
475- Bouteina : oui
476- P : oui
477- Ahlem : euh je invitée/ chez ma sœur
478- Bouteina : SUIS/
479- P : je suis/
480- Ahlem : je suis invitée chez chez ma sœur euh passer le weekend
481- P : pour passer ...
482- Ahlem : pour passer le weekend ././ et toi >
483- Bouteina : rien de spécial en fait je vais faire juste le sport appelle moi xxx
484- Ahlme : merci
485- Bouteina : bon weekend
486- Ahlem : merci à vous de même
487- P : et ici aussi ././ ya une erreur ici ././ tu dis bonjour salut TU et tout après tu dis merci à VOUS de même
488- Bouteina : xxx c'est pas moi
489- P : je sais je sais je parle à ahlem
490- Ahlem : proches [ʔessema makaʔ l̄vous ʔedik] (ça veut dire ya le vous)
491- P : oui voilà et surtout [ʔijja ɡueʔlek TU went̄i ɡoul̄il̄ha tu ɔumbaʔed ʔgoul̄il̄ha vous](elle t'as dit tu et toi tu lui as dit tu après tu lui dis vous)
492- Ea : xxx
493- P : voilà [men lewwel tu jabqa tu w vous jebqa vous] (dés le début tu reste tu et vous reste vous)
494- Ahlem : [kifeʔ ʔessema ngoul̄il̄ha>] (comment je lui dis donc ?)
495- P : euh euh qu'est ce que tu as dit >
496- Bouteina : à toi-même
497- Keltoum : à toi-même
498- Ahlem : à toi-même
499- P : tout simplement au lieu de vous-même toi-même ././ d'accord > allez [ʔajja ʔlaq̄iʔou ʔaʔkiw m̄ʔa baʔdakom] (allez vous vous êtes rencontrés vous discutez ensemble)
500- Walid : salut achraf
501- Achraf : salut walid
502- Walid : tu vas bien >
503- Achraf : ça va
504- Imene (souffle) : et toi >
505- P : oui > ça merci [wella](ou) et toi > (leken ʔebbit̄) (si tu veux)
506- Achraf : ça va tu vas bien >
507- P : ça va et toi > c'est pas la peine [ʔʔawed](de répéter) tu vas bien ././ parce que [houwwa ɡuellek](lui il t'as dit) tu va bien [ki ʔgoul̄lou](quand tu lui dis) et toi > [maʔneha](ça veut dire) tu vas bien > c'est pas la peine [ʔʔawed̄ha](de répéter) et toi >
508- Achraf : ça va et toi >
509- Walid : ça va bien
510- P : maintenant prendre congé ././ ça y'est vous vous êtes salués [dorka](maintenant) vous allez vous quitter ././ qu'est ce que vous allez dire > relation informelle [rakom ʔjab ././ ʔdar̄ʔou](vous êtes amis vous avez parlé) bon

Annexe 1

[hdartou wej li hdartou](vous avez dit ce que vous avez dit) et bein maintenant vous allez vous séparer [wej tɣoulou>](qu'est ce que vous allez dire ?)

511- Achraf : au revoir

512- P : au revoir ./ Salut [ɧadɣa seɧla](une chose facile) puisque c'est une relation informelle [taqdrou tɣoulou fili tɧebbou](vous pouvez dire ce que vous voulez) au revoir salut à demain etcetera ./ bien

513- Bouchra : salut imene

514- Imene : salut bouchra tu vas bien >

515- Bouchra : ça va et toi >

516- Imene : super

517- Bouchra : est ce que tu as trouvé un travail>

518- Imene : non pas encore te toi >

519- Bouchra : oui j'ai trouvé un travail dans une société

520- P : dans une société oui

521- Imene : c'est bien alors bonne chance

522- Bouchra : merci ciao

523- P : très bien ./ voilà toute façon c'est très bien ce que vous avez fait je suis contente puisque vous avez dans le dialogue vous avez rajouter des phrases mais eux ce qu'ils vous demandent ils vous demandent seulement d'utiliser des formules de euh pour euh saluer et pour prendre congé maintenant euh si vous voulez euh

524- Bouteina : on peut rajouter des phrases

525- P : on peut rajouter des phrases dans le dialogue ./ des répliques on appelle ça des répliques

526- Keltoum : des répliques

527- P : lorsque je parle ya une question une réponse tout ça ce sont des répliques dans un dialogue ./ vous savez ce que c'est un dialogue > lorsque deux personnes parlent deux trois ou quatre personnes parlent lorsqu'ils se parlent entre eux on dit que c'est un ... dialogue d'accord > qu'est ce que c'est que les répliques > ce sont les phrases que contient qui contiennent que qui sont dans le dialogue ./ d'accord > c'est ça les répliques ./ je peux te dire par exemple quelle est ta réplique > elle elle va répondre et elle va me dire ce qu'elle lui a répondu ./ c'est bon > on peut continuer >

528- Imene : oui

529- P : très bien

Séance 3 :

1- P : oui > allez-y

2- Bouteina : il ya des gens

3- P : oui >

4- Bouteina : dans un bureau

5- P : oui >

6- Bouteina : euh il y'a des clients peut être ./ euh ./ ils partageant la /

7- P : ils >

8- Ea : partagent

9- Bouteina : ils parlent

10- P : ils ...

11- Bouteina : [fiha] parlant madame ./ ils PARLENT/

12- Keltoum : peut etre des étudiants dans une dans un ... /

13- P : ils parlent oui >

14- Bouteina : ils parlent euh/

15- P : est ce que c'est c'est dans un bureau >/ si vous avez vu

16- Bouteina : non/

17- Keltoum : c'est un c'est un bibliothèque

18- P : c'est ... c'est ...

19- Keltoum : université [wella]

20- Bouteina : c'est UNE

21- Imene : une médiathèque <

22- P : une bibliothèque ou bien >

23- Imene : une médiathèque/

24- Bouteina : une médiathèque/

25- P : oui c'est une ...

26- Ea : médiathèque

27- P : c'est une mé-dia-thèque ./ c'est quoi une médiathèque >

28- Bouteina : madame euh [saɧjifa taɣ] les journaux

29- P : pas seulement

30- Bouteina : pas seulement euh ./.../ comme les chai les chai chaines les chaines madame non >

31- P : dans médiathèque il y a média ./ qu'est ce que vous entendez par média > c'est quoi les médias >

- 32- Bouteina : l'internet madame les chaines madame les euh
33- P : quoi les chaines les chaines ./ qu'est ce que c'est que les chaines >
34- Bouteina : [kima] cnn [kima] euh
35- P : bon les chaines de télévision>
36- Bouteina : de télévision
37- P : parce qu'il y a la chaine euh une chaine ça peut être euh
38- Bouteina : oui le collier
39- P : n'importe quelle chaine oui donc euh les chaines de télévision ./ la télévision tout simplement ./ c'est un média
40- Ea : oui
41- P : quoi aussi > l'internet les journaux/
42- Ea : les journaux /
43- P : oui les journaux c'est un ce sont des médias
44- Ea : la radio
45- P : la radio tout ça ce sont des médias ./ tout tout toutes les choses qui peuvent nous donner des informations ./ d'accord > tout ce qui peut nous donner des informations
46- Bouteina : c'est la source des informations
47- P : donc la médiathèque c'est un organisme dans lequel on peut trouver toute sorte d'information ./ elle est ouverte au public ./ les gens ./ les gens n'importe qui peut aller dans une médiathèque pour se renseigner pour chercher des informations ./ soit sur l'histoire soit sur l'économie soit sur la politique soit sur n'importe quel sujet ./ vous avez envie de connaître quelque chose vous allez dans une médiathèque ./ d'accord > c'est ça la médiathèque ./ oui>
48- Keltoum : on a coché le deuxième réponse xxx
49- P : non on a pas encore on coche rien du tout parce qu'on a pas encore entendu ./ le dialogue ./ d'accord > pour le moment nous identifions le contexte ./ nous essayons de comprendre euh de quoi il s'agit et qu'est ce que vous voyez euh donc sur le euh si vous voulez la photo ./ que représente cette photo là >
50- Imene : des employés >
51- P : des employés > tu crois qu'il y en a beaucoup >
52- Bouchra : une <
53- Bouteina : um ./ quatre/
54- Imene : quatre /
55- Bouteina : pour moi la photo trop de monde
56- P : pour vous c'est ./ ce sont des employés > tous > des employés>
57- Khaoula : non l'homme
58- P : oui >
59- Khaoula : l'homme
60- P : vas y khaoula parle
61- Khaoula : l'homme c'est euh
62- P : alors>
63- Keltoum : l'employé
64- P : un employé oui et les autres >
65- Khaoula : des clients ou bien
66- P : est ce que ça ça on va appeler ça des clients >
67- Ea : des ETUDIANTS DES ETUDIANTS
68- P : oui ce sont des personnes des jeunes gens ./ des étudiants ./ qui euh /
69- Bouteina : des journalistes /
70- P : qui veulent quoi > ./ ils sont venus pour quoi >
71- Khaoula : chercher des livres >
72- P : oui peut être pour chercher des livres
73- Keltoum : inscription
74- P : ce n'est pas une bibliothèque hein >
75- Khaoula : ah d'accord
76- P : ils sont pour /
77- Khaoula : euh des entretiens >/
78- Keltoum : euh euh pour un une inscription
79- P : ils sont venus pour ...
80- Bouteina : pour donner leurs informations pour euh
81- P : ils sont venus pour ./ une inscription >
82- Bouteina : pour donner leurs informations pour les mettre dans les journaux peut être
83- P : peut être pour AVOIR des informations ./ oui > pour avoir des informations pour euh ils sont venus pour une inscription
84- Ea : inscription
85- P : ils oui > qu'est ce que vous pouvez me dire aussi >

Annexe 1

- 86- Khaoula : l'achat >
87- Keltoum : l'achat non je pense pas
88- P : non on achète pas euh ././ je pense pas ././ on vient on étudie on cherche
89- Ahlem : cherche travail
90- P : voilà ././ euh chercher du travail non parce que c'est pas l'anem ici c'est la c'est une médiathèque
91- Ea : (rire)
92- Keltoum : oui
93- P : venus pour chercher des ... renseignements
94- Ahlem : renseignements
95- P : oui> pour s'informer parce que nous avons dit la médiathèque c'est un ensemble de l'ensemble des médias ././ ça peut être un journal ça peut être des journaux ou des des la télévision ou bien ././ des des choses qui concernent euh euh toutes sortes d'informations ././ alors vous allez choisir les réponses ././ on vous amis on vous a poser des questions où > qui parle > à qui > et pourquoi >
96- Bouteina : oui madame
97- P : vous allez mettre une croix euh dans la réponse euh ././ juste ././ allez y vous écoutez

Dialogue :

Etudiante : excusez-moi ././ c'est pour une inscription ././ je voudrais des informations

Employé : et bien vous présentez une pièce d'identité ././ vous complétez un formulaire

Etudiante : et vous demandez des photos >

Employé : oui une photo

Etudiante : et combien ça coute >

Employé : vous êtes étudiante >

Etudiante : oui

Employé : ah c'est gratuit pour les étudiants

98- P : vous allez l'écouter une deuxième fois /...../ (après la seconde écoute) alors> cela se passe où >

99- Ea : dans une médiathèque

100- P : dans une médiathèque puisque le titre c'est ... m comme médiathèque

101- Keltoum : qui parle >

102- P : oui qui parle >

103- Keltoum : une étudiante

104- P : une étudiante très bien

105- Keltoum et khaoula : à qui >

106- Imene : un employé

107- Khaoula : un employé

108- P : un ././ employé

109- Keltoum : pourquoi >

110- Ea : inscription

111- Keltoum : pour une inscription

112- P : voilà ././ très bien ././ pour une inscription ././ donc on peut faire une phrase ././ pour résumer euh si vous voulez pour décrire la photo ././ une seule phrase ././ vous savez que ça se passe dans une médiathèque ././ il s'agit d'un employé et d'une étudiante et et et pour une inscription donc où > qui > à qui > et pourquoi > ././ là je peux faire une phrase avec ces ces questions ././ vas y

113- Bouteina : ah euh ça passe euh cette scène à la médiathèque

114- P : ça passe >

115- Bouteina : euh pardon pardon une minute

116- P : tout simplement C'EST et tu continue la phrase ././ c'est ou bien il s'agit comme vous voulez ././ c'est ... c'est qui >

117- Imene : c'est une étudiante

118- P : c'est une étudiante oui >

119- Imene : dans une euh médiathèque

120- P : dans une médiathèque oui si tu veux

121- Imene : pour une inscription

122- P : oui si tu veux

123- Khaoula : parle euh avec/ euh avec un employé pour euh faire une

124- P : elle demande /

125- Khaoula : elle demande

126- Imene : elle demande à

127- P : alors on fait une phrase correcte ././ faites moi une phrase correcte ././ commencez par le sujet il s'agit de qui >

128- Imene : une étudiante

129- P : une étudiante ././ que fait elle >

130- Bouteina : elle demande euh

- 131- P : oui très bien elle demande quoi> en général ././ qu'est ce qu'on demande quand on vient dans/
132- Imene : des informations
133- P : des informations très bien
134- Bouteina : pour s'inscrire euh
135- P : pour ...
136- Bouteina : inscrite
137- P : pour ...
138- Khaoula : inscrire
139- P : pour ...
140- Imene : inscription
141- Khaoula : pour faire l'inscription
142- P : pour s'inscrire
143- Bouteina : pour s'inscrire pour s'inscrire à la bibliothèque >
144- P : non il s'agit pas d'une bibliothèque/ il s'agit d'une ...
145- Bouteina : médiathèque
146- P : voilà tout simplement ././ euh répétez moi la phrase ././ le sujet le verbe le euh complément
147- Imene : une étudiante
148- P : une étudiante
149- Imene : demande des informations pour s'inscrire euh/
150- Khaoula : dans une médiathèque /
151- Imene : dans une médiathèque
152- P : voilà tout simplement ././ tu veux répéter khaoula>
153- Khaoula : euh une itudiante/ euh une de de
154- P : prononce bien s'il te plait une étudiante
155- Khaoula : une étudiante
156- P : oui>
157- Khaoula : demande des informations pour ins euh pour s'inscrire s'inscrire euh dans une médiathèque
158- P : dans une médiathèque tout simplement d'accord > bien on passe euh à l'activité 2././ on va réécouter le dialogue /.../ on va réécouter le dialogue et on va voir quels sont les documents qui ont été demandés par qui >././ par qui >
159- Imene : par l'employé>
160- Très bien ././ par l'employé oui ././ à qui >
161- Imene : à l'étudiante
162- P : très bien voilà
163- Achraf : le euh deux >
164- Imene : um
165- P : euh dites moi comment comment l'étudiante parle ././ avec l'employé >
166- Ea : poliment
167- Imene : elle parle poliment
168- P : oui quels sont les termes qu'elle a utilisés / pour euh en parlant poliment ././ par quoi elle a commencé
169- Keltoum : vous /
170- Khaoula : excusez moi
171- P : excusez moi ça c'est un terme de politesse ././ excusez moi ././ peut être qu'il était en train d'écrire ././ peut être il s'occupait d'autres choses ././ alors quand on ABORDE quelqu'un cela veut dire lorsqu'on parle à quelqu'un ././ euh lorsqu'elle a parlé à cet cet employé elle a elle a dit excusez moi ././ c'est clair > et ensuite elle a ././ dit autre chose
172- Imene : s'il vous plait
173- P : elle a employé le mot s'il vous plait ././ quoi aussi > excusez moi ././ s'il vous plait et ...
174- Khaoula : je voudrais des informations
175- P : très bien khaoula je VOUDRAIS ././ elle a dit je voudrais des informations elle n'a pas dit je ... veux //./ elle n'a pas utilisé le présent ././ je veux parce que quand on dit ça c'est comme si on donnait un ordre je veux ././ elle c'est pas son but elle veut parler poliment à l'employé ././ elle lui dit je voudrais s'il vous plait ././ lorsqu'on veut parler poliment à quelqu'un lorsqu'on aborde quelqu'un pour la première fois on emploie ce genre de mots ././ c'est euh un une MARQUE de politesse ././ c'est c'est la politesse c'est le respect ././ c'est clair > très bien on continue
176- Khaoula : veux/
177- P : maintenant vous allez l'écouter complètement et on va répondre aux questions /.../ c'est clair >
178- Ea : oui
179- P : alors on va répondre euh aux questions euh allez lis euh achraf
180- Achraf : (rire)
181- P : [maɛdɛŋjak ma walou](ne ris pas)(rire) [nɛbbelkoum fi zouɛɟ](je vais vous rendre fou les deux) parce que vous êtes venus les derniers et vous voulez apprendre à parler donc ././ hein >
182- Achraf : [ani fhemɛħa ʔ] madame ././ [semma wef jaħdar](j'ai compris madame ce qu'il dit)

Annexe 1

- 183- P : oui> t'as compris
184- Achraf : [bessaħ dork ma naħdar beħ naħdar /]
185- P : et bein justement tu es là pour apprendre ./ tu vas apprendre alors lis moi d'abord l'activité euh qu'est ce qu'on te demande ./ activité deux
186- Achraf : euh la carte d'enditi
187- P : non lis ce qu'on te demande ./ lis l'énoncé lis
188- Imene : [aħra el souħel seħ]
189- Achraf : réquiti
190- P : non réécoutez
191- Achraf : réécoutez le dialogue et di
192- Imene : dites
193- Achraf : et di
194- P : non
195- Imene : dites
196- Achraf : et dites ./ le /
197- Khaoula : quels ./ quels documents
198- P : quels documents ...
199- Achraf : quels docu
200- Keltoum : documents
201- Achraf : documents ./ eu éléments/
202- P : ou/ éléments
203- Achraf : ou éléments sont demandés
204- P : sont demandés ./ répète re relis une deuxième fois s'il te plait
205- Imene : réécoutez le dialogue et dites quels document ou éléments sont demandés
206- P : oui alors l'employé a demandé ./ des ./ documents alors on va voir quels documents parmi ceux là d'accord > quels sont les documents que le euh employé a demandés à l'étudiante ./ qu'est ce qu'il lui a demandé >
207- Ea : la photo
208- Bouteina : une photo une photo
209- P : alors on ne parle pas en même temps
210- Achraf : une photo
211- Ahlem : une photo ./ carte étudiant
212- Bouteina : non
213- P : est ce qu'il a demandé la carte d'étudiant non ./ il a demandé une PIECE ... d'identité /
214- Ea : d'identité /
215- P : quelles sont les pièces d'identité que vous connaissez >
216- Khaoula : passeport euh
217- Ea : passeport
218- Keltoum : passeport permis de conduire
219- P : très bien vous avez le passeport ... vous avez la carte d'identité nationale et vous avez le permis de conduire ./ ce sont des PIÈCES d'identité d'accord > voilà ./ euh ce sont des pièces d'identité ./ donc il a demandé le la photo et il a demandé une pièce d'identité tout simplement ./ d'accord > très bien ./ en point langue nous allons voir l'article indéfini

Séance 4 :

- 1- P : vous essayez de me rappeler /
- 2- Khaoula : xxx la page >/
- 3- P : la page trente et un oui ./ ça y'est > vous euh identifiez le document en haut de gauche ./ rappelez moi seulement ce que c'est que ./ ce document
- 4- Imene : c'est un formulaire d'inscription
- 5- P : oui
- 6- Imene : euh dans de médiathèque
- 7- P : dans une ...
- 8- Imene : médiathèque
- 9- P : très bien c'est do c'est un formulaire d'inscription pour une inscription dans une mé-dia-thèque bien ./ qu'est ce que vous remarquez sur ce document > comment est il ce document >
- 10- Imene : il y'a une tache
- 11- P : oui on peut dire il y'a une tache ou bien il est ... tout simplement
- 12- Khaoula : attaché
- 13- P : non pas attaché hein >
- 14- Keltoum : taché
- 15- P : taché

- 16- Ea : taché
17- P : d'accord > il est taché ././ avec quoi il a été taché >
18- Walid : formulaire
19- P : le le formulaire d'accord il est taché avec quoi >
20- Walid : avec le formulaire avec euh café
21- P : ah > alors fais moi une phrase euh walid
22- Walid : euh
23- P : qu'est ce qui s'est passé > pourquoi est il taché > comment est il taché avec euh comment ça se fait il qu'il soit taché avec euh du café > comment cela se fait il >
24- Walid : l'emp euh l'employé est euh
25- P : oui l'employé ...
26- Walid : l'employé est euh [raḥeṭli lkelma taḥ](j'ai perdu le mot de) euh
27- Ea : renversé
28- Walid : voilà
29- P : répète ././ l'employé ...
30- Walid : l'employé est euh inversé
31- P : non
32- Imene : a renversé
33- Walid : a en inversé
34- P : RENversé
35- Walid : renversé
36- P : oui>
37- Walid : et euh
38- P : il a renversé quoi >
39- Walid : euh le euh
40- Khaoula : du café
41- Keltoum : le café
42- Walid : le gobelet de euh
43- P : très bien très bien
44- Walid : le gobelet de café
45- P : oui
46- Walid : sur euh le formulaire
47- P : voilà très bien
48- Amine : (qui vient d'entrer en classe) [mselṭir](bonsoir)
49- P : bonjour ././ très bien alors ././ nous allons écouté ././ le dialogue ././ et nous allons en écoutant le dialogue nous allons vérifier ce que nous avons dit ././ si c'est vrai ou pas d'accord > on va vérifier nos réponses ././ vous allez l'écouter deux fois ././ et ensuite vous allez euh ././ voir si ce que vous avez dit est juste d'accord >
50- Khaoula : d'accord<

Dialogue :

Employé : mademoiselle >

Etudiante : bonjour monsieur ././ c'est pour une inscription ././ voilà mon passeport une photo et mon formulaire d'inscription

Employé : bien merci ././ oh oh mon café ././ je suis désolé euh votre nom > martinez > prénom euh diane ././ euh quelle est votre date de naissance > le trois ou le neuf >

Etudiante : le neuf le neuf février mille neuf cent quatre vingt quinze

Employé : bien ././ nationalité française >

Etudiante : oui

Employé : ah euh ././ quelles sont vos coordonnées > quelle est votre adresse > c'est le numéro trente >

Etudiante : oui j'habite trente rue du jura

Employé : et quel est votre numéro de téléphone >

Etudiante : c'est le 0324 35 29 18

Employé : merci

51- P : alors> en écoutant le dialogue qu'est ce que vous pouvez dire >

52- Imene : la réponse c'est juste

53- Keltoum : nos réponses/

54- Khaoula : la réponse est juste /

55- P : comment >

56- Khaoula : la réponse est juste est juste

57- P : a réponse > votre réponse est juste ././ c'est confirmé vous avez confirmé votre réponse ././ effectivement ././ je vais commencé

58- Khaoula : l'employeur est renversé le le café

59- P : l'employeur euh l'employé ...

Annexe 1

- 60- Khaoula : l'employé a renversé euh du euh le café sur euh la formulaire
61- P : LE formulaire ./ très bien ./ tout simplement alors est ce que vous avez complété le formulaire >
62- Ea : oui
63- P : achraf tu as complété le formulaire >
64- Achraf : oui
65- P : alors lis moi complètement le formulaire ./ essaye de me le lire ./nom prénom tu me donnes tous les renseignements
66- Achraf : euh martinez ./ diane
67- P : oui >
68- Achraf : date euh de naissance ./ neuf février mille neuf cent euh
69- Imene : quatre vingt quinze
70- Achraf : quatre vingt quinze
71- P : oui
72- Achraf : euh la nationalité française
73- P : oui
74- Achraf : et
75- Imene : l'adresse
76- P : alors
77- Imene : l'adresse
78- P : l'adresse oui
79- Achraf : l'adresse euh
80- Imene : trente
81- Keltoum : numéro trente
82- Walid : numéro trente
83- Amine : le neuf
84- Bouteina : umhum
85- P : trente rue du ... jura
86- Amine : ah
87- Achraf : numéro de euh de téléphone
88- P : le numéro de téléphone > oui >
89- Achraf : euh 03 euh 03
90- P : oui>
91- Achraf : 24
92- P : oui>
93- Achraf : 35 ./ 29 18
94- P : voilà tout simplement ./ lorsque euh le l'employé interroge ./ l'étudiante ./ quelle est > je sais pas si vous avez remarqué ./ le mot qu'il utilise souvent ./ pour interroger la l'étudiante > quel est le mot qu'il utilise pour interroger la euh l'étudiante >
95- Amine : mon café >
96- P : non
97- Keltoum : pardon madame c'est quoi interroger >
98- P : comment >
99- Keltoum : interroger
100- P : poser des questions
101- Keltoum : vous
102- P : qu'est ce qu'il utilise > quel est le mot qu'il utilise très souvent si vous avez entendu ./ on peut le remettre encore le dialogue si vous avez bien euh entendu il répète il euh à chaque fois il emploie plutôt un mot /
103- Khaoula : QUEL >
104- P : très bien ./ pour poser des questions c'est ça interroger quelqu'un./ quand je dis il interroge quelqu'un cela veut dire poser des questions à quelqu'un ./ quel est le mot qu'il utilise souvent>/
105- Khaoula : quel ou quel est votre /
106- P : QUEL
107- Khaoula : quel est votre nom>
108- P : Très bien ./ alors pose la question concernant le nom par exemple
109- Imene : quel est votre nom>
110- P : très bien la question concernant l'adresse >
111- Keltoum : quelle est euh votre votre adresse >
112- P : oui euh amine> la nationalité
113- Amine : quelle est votre nationalité>
114- P : oui les coordonnées >
115- Walid : quelle votre coordonnées >
116- P : quelles ...
117- Keltoum : vos

- 118- P : quelles ... le verbe >
119- Imene : quelle est vos coordonnées >
120- P : ils c'est au pluriel troisième personne du pluriel
121- Imene : quelles SONT
122- P : voilà très bien ././ quelles sont vos coordonnées ././ d'accord > alors ce petit mot qu'on emploie souvent lorsqu'on pose des questions lorsqu'on interroge quelqu'un s'appelle un adjectif interrogatif ././ il s'appelle l'adjectif interrogatif vous allez voir dans le point euh le cours sur le euh l'a l'adjectif interrogatif à point langue regardez point langue ././ s'il vous plait ././ point langue ././ et on va vous euh expliquez ce que c'est et comment s'écrit l'adjectif ././ interrogatif pour questionner sur l'identité ././ bien sur nous n'employons pas quel que pour euh questionner sur l'identité on peut employer quel euh pour n'importe quoi mais comme nous sommes dans ce dossier là nous allons parler que de présentation donc il s'agit de ././ c'est pour ça qu'on parle d'identité d'accord > mais on peut l'employer pour d'autres questions /.../ (après la partie point langue) c'est clair > est ce que vous avez des questions à poser > vous avez bien compris > achraf > tu as compris >
123- Achraf : oui
124- P : très bien ././ alors euh on va rappeler on va faire un petit rappel rapide des mois de l'année ././ parce que nous parlons d'anniversaire de date de naissance etc euh vous devez connaître les mois ././ de l'année ././ la dernière fois nous avons vu les jours aujourd'hui nous allons voir les euh les mois de l'année ././ amine > tu peux nous les rappeler s'il te plait >
125- Amine : janvier février mars avril mai
126- P : mai
127- Amine : mai juin juillet aout septembre octobre euh décembre
128- P : oui tu veux me rappeler euh les mois de l'année > (en s'adressant à Walid)
129- Walid : janvier février
130- P : février
131- Walid : février
132- P : oui
133- Walid : mars avril mai juin juillet aout
134- P : juillet
135- Walid : juillet aout septembre octobre novembre décembre
136- P : oui alors maintenant chacun va me donner sa date de naissance et ensuite nous allons voir quels sont les étudiants qui sont nés le même mois ././ tout simplement ././ alors on commence par bouchra
137- Bouchra : euh
138- P : qu'est ce que tu vas me dire >
139- Bouchra le vingt et un euh
140- P : donne moi une phrase s'il te plait
141- Ea : le mois
142- Bouchra : ma euh
143- P : en utilisant le verbe être
144- Bouchra : je suis
145- P : oui je suis ...
146- Bouchra : le vingt et un
147- P : non
148- Ea : NEE
149- Imene : née je suis née
150- Khaoula : née [mel gueddem](devant)
151- P : si tu dis je suis le (rire) tu n'es pas le ././ je suis NEE
152- Bouchra : née
153- P : oui ././ c'est le c'est le verbe naître c'est la date de naissance ././ dans le mot naître il ya naissance aussi c'est une racine aussi ././ naissance ././ la naissance d'accord> la naissance le jour de votre où vous êtes nés ././ la naissance /.../ alors >
154- Bouchra : j'ai j'ai
155- P : vous écoutez le mois de l'année pour voir si vous êtes nés le même mois
156- Bouchra : je suis née vingt et un
157- P : LE
158- Bouchra : le vingt et un juin mille neuf cent quatre vingt quatorze
159- P : voilà
160- Imene : je suis euh née le vingt trois mai mille neuf cent quatre vingt quatorze
161- E : oui
162- Walid : je suis euh
163- P : né
164- Walid : je suis né ././ vingt six aout
165- P : LE
166- Walid : le vingt six aout mille neuf cent euh quatre vingt seize

- 167- P : oui >
168- Achraf : je suis né le dix huit octobre mille neuf cent euh quatre vingt douze
169- P : oui >
170- Khaoula : (en s'adressant à Bouteina) [nṯijja] (à toi)
171- Bouteina : ah euh
172- P : elle est toujours dans les nuages je sais pas ce qui la préoccupe en ce moment
173- Bouteina : je suis née le trente et un mai mille neuf cent quatre vingt quatorze
174- P : oui >
175- Amine : je suis né le vingt juin mille neuf cent quatre vingt huit
176- P : oui >
177- Khaoula : je suis née le dix novembre
178- P : le dix /essaye de ne pas
179- Khaoula : dix novembre mille neuf cent quatre vingt cinq
180- P : oui >
181- Keltoum : je suis née le vingt six juillet
182- P : juillet
183- Keltoum : juillet euh euh mille neuf cent quatre vingt et onze
184- P : non
185- Keltoum : mille neuf cent quatre vingt et onze
186- P : non
187- Khaoula : onze
188- P : on a on a parlé/
189- Ea: onze/
190- P : très bien ./ on ne dit pas quatre vingt ET onze on a vu ça la dernière fois ./ quels sont les chiffres que/ quels sont les deux chiffres dans lesquels on met un
191- Khaoula : quatre vingt onze euh euh quatre vingt ./ un
192- Très bien khaoula ./ elle se rappelle ./ quatre vingt onze et quatre vingt un ce n'est pas quatre vingt et onze et quatre vingt et un ./ d'accord >on ne met pas le et il ya le tiret ./ nous avons vu les les les nombres qui s'écrivent en chiffres ./ très bien euh en lettres pardon ./ alors > alors quels sont les euh étudiants qui sont nés le même mois >
193- Imene : le même mois >
194- P : alors fais moi une phrase s'il te plait
195- Imene : euh
196- Khaoula : moi et bouteina ...
197- Keltoum : bouteina et ...
198- Imene : bouteina
199- P : oui>
200- Imene : je suis née dans
201- P : alors bouteina et moi ...
202- Khaoula : la même date la même moie le même mois
203- Imene : on né en même date >
204- P : non
205- Khaoula : le même mois
206- Imene : le même mois
207- P : on est né le même ... mois c'est le même mois de naissance ./ nous avons le même mois de naissance par exemple ./ d'accord >
208- Bouteina (à Imen): moi le trente et un [wentijja>](et toi ?)
209- Imene : le vingt trois
210- P : mais c'est le mois de mai
211- Bouteina : la même année euh même année ./ madame euh entre nous sept jours
212- P : (rire) et bein très bien la même année vous êtes presque jumelles
213- Bouteina : oui madame
214- P : voilà ./ très bien j'ai entendu aussi le mois de juin ./ qui est né le mois de juin >
215- Ea : xxx
216- P : voilà je sais que j'ai entendu deux fois le mois de juin ./ alors amine > qu'est ce que tu peux dire >
217- Amine : euh [kifeḥ wesmek>]
218- Bouchra : bouchra
219- P : comment tu t'appelles >
220- Amine : comment ah >
221- P : ouais ouais ouais ouais ouais
222- Ea : (rire)
223- Amine : moi et bouchra on a la même date de naissance
224- P : oui euh pas la même date de naissance ./ parce que la date de naissance c'est c'est

Annexe 1

- 225- Amine : euh le même mois de naissance
226- P : on est né le même mois
227- Amine : on est né euh
228- P : le même mois
229- Amine : le même mois de naissance oui
230- P : le même mois puisque tu dis on est né ./ ou bien on a le même mois de naissance ou bien on est né le même mois
231- Amine : ok
232- P : d'accord >
233- Amine : oui
234- P : oui ./ bien ./
235- P : (après que les étudiants lui aient demandé sa date de naissance) vingt quatre février c'est une euh c'est euh le le l'ugta et il ya aussi la nationalisation du pétrole
236- Keltoum : [ʔaʕmim el biʔrol]
237- Amine : en mille neuf cent quatre vingt cinq madame
238- P : quatre vingt cinq > pas du tout
239- Amine : quatre vingt euh
240- P : non non c'est lorsque boumediene était le ça ne peut pas être les années quatre vingt
241- Amine : soixante dix
242- P : voilà ./ deux fêtes nationales le vingt quatre février ./ euh bon je pense que vous savez lire les les adresses électroniques puisque vous devez en avoir je crois ./ chacun à un numéro une adresse électronique ./ je pense euh ./ qui a une adresse électronique >
243- Khaoula : xxx mail >
244- P : oui presque tout le monde ./ voilà c'est ce que je disais tout le monde a une adresse mail alors on va écouter lire euh deux seulement parce que je sais que vous savez lire ça parce que vous en avez euh la une par exemple allez keltoum

Séance 5 :

- 1- P : lis euh i imene
- 2- Imene : jouez la scène à deux ./ au forum
- 3- P : non on prononce ...
- 4- Imene : au forum
- 5- P : forum
- 6- Imene : forum >
- 7- P : oui
- 8- Imene : au forum des associations vous va vous faites une inscription pour une activité culturelle artistique ou sportive ./ l'employé pose des questions et complète le formu le formulaire euh d'inscription
- 9- P : oui ./ alors vous allez vous avez un formulaire d'inscription en bas ./ vous le voyez ./ imaginez vous dans un organisme soit une médiathèque soit une bibliothèque comme vous voulez ou bien dans un forum d'association ./ pour vous inscrire ./ un forum de de d'ass un forum des associations ./ c'est un endroit où vous pouvez vous inscrire pour apprendre soit euh des langues soit pour faire euh une activité culturelle ./ ça peut être de la peinture ça peut être euh je sais pas moi toutes les activités culturelles qui peuvent exister ./ euh soit culturelle soit artistique soit sportives ./ c'est un endroit où vous pouvez où vous vous pouvez vous inscrire à une activité c'est euh à votre choix
d'accord > et vous allez vous présentez à l'employé comme a fait l'étudiante ./ vous allez vous présentez à l'employé pour lui euh demander euh euh de vous inscrire ./ lui il va vous ... poser des questions et en plus il va vous remettre un formulaire voilà ./ vous allez essayer de faire la même chose que la l'étudiante qui est venue pour s'inscrire dans une médiathèque ./ c'est quoi une médiathèque déjà > c'est quoi une médiathèque déjà >
- 10- Khaoula : média la télé la radio et tout >
- 11- P : oui c'est quoi > ./ c'est un organisme oui qu'est ce qu'on peut y faire > pourquoi allons nous dans une médiathèque >
- 12- Bouchra : pour pour des informations
- 13- P : pour avoir des ... parle plus fort euh
- 14- Amine : pour écouter quelque chose des ... des...films pour
- 15- P : pour avoir des informations soit en écoutant la radio soit en regardant des films soit en en vérifiant des des des documents des journaux etc voilà et euh et euh cet organisme euh permet à n'importe qui elle ouvre ses portes à tout le public qui veut s'informer de quelque chose
- 16- Amine : oui
- 17- P : voilà la médiathèque ./ si tu veux un renseignement par exemple sur la guerre d'algerie par exemple ou bien sur euh un artiste je ne sais pas moi ./ on va on va vérifier on va voir on va lire euh et pour euh se renseigner ./ d'accord > allez ./ alors vous allez euh vous mettre ensemble hein >parce c'est c'est l'employé et la la la personne qui va s'inscrire c'est pas forcément une étudiante ça peut être n'importe qui ./ amine euh avec bouteina ./ tous

les deux ensemble et toutes les deux ensemble ././ vous me faites un dialogue entre l'employé et celui qui veut s'inscrire ././ vous faites la même chose qu'ici ././ lorsque la personne e présente qu'est ce qu'elle va dire > quelles sont les questions que l'employé va poser à la personne concernant une activité culturelle >/.../ n'importe activité culturelle artistique ou sportive vous vous inscrire à un club de sport par exemple pour les garçons le tennis ou bien la natation ././ vous allez vous inscrire (après que les apprenants aient fini) les dialogues vous pouvez les lire ././ vous allez lire ce que vous avez écrit ././ au début parce qu'on a à peine cinq six séances d'accord > mais au bout d'un mois ce sera la moitié du du niveau ././ les dialogues ne se liront pas ils se diront c'est-à-dire vous allez les lire pas les lire euh essayez d'écrire de bien lire ce que vous avez écrit et ensuite vous allez vraiment jouer à la scène comme si vous étiez dans un organisme pour vous inscrire ././ est ce que vous vous êtes déjà inscrits > quelque part dans la dans la vie réellement > ././ est ce que vous faites du sport > est ce que tu fais du sport walid>

- 18- Walid : oui
19- P : lequel >/
20- Bouteina : madame/ euh tu veux dire même si le sport [wella] la bibliothèque c'est
21- P : ça c'est une association ././ c'est une association qui peut
22- Bouteina : xxx
23- P : oui qui peut s'occuper de toutes les activités j'ai dit././ ça peut être des activités sportives activités culturelles ou artistiques ././ artistiques par exemple je peux vous pouvez vous inscrire pour faire de la musique
24- Bouteina : euh oui c'est bon c'est bon
25- P : c'est euh une activité artistique et il y a culturelle aussi euh je ne sais pas moi euh pour euh je sais pas moi pour euh qu'est ce qu'on pourrait dire pour le l'activité ././ apprendre des langues par exemple
26- Bouteina : politique
27- P : politique >
28- Bouteina : oui madame
29- Amine : non
30- P : par exemple >
31- Amine : [bef ʔoudʔol fi ʔizb sijessi](pour intégrer un parti politique)
32- Bouteina : c'est ça
33- P : ça c'est c'est pas euh
34- Amine : [ma ʔʕammar](tu remplis pas) un formulaire
35- Bouteina : si si
36- P : c'est pas la même chose pour la politique euh euh par rapport à la culture ou bien au ././ l'artistique [wella](où) le sport [wella ʔaʕʕa](où autre chose) d'accord> donc euh c'est euh est ce que quelqu'un s'est déjà inscrit > dans une euh activité quelconque >
37- Bouteina : moi j't'ai déjà dit madame euh sport madame la bibliothèque oui
38- P : oui >
39- Bouteina : et comme médiathèque ou ce genre de truc non >
40- P : oui> qu'est ce que tu fais comme sport > tu t'es inscrite en sport
41- Bouteina : madame oui madame
42- P : par exemple>
43- Bouteina : madame gymnastique
44- P : la gymnastique
45- Bouteina : oui madame
46- P : oui très bien et toi amine tu fais pas de sport>
47- Amine : ah le sport non
48- P : et qu'est ce que tu fais > est ce que tu t'es inscrit quelque part pour euh une activité quelconque >
49- Amine : non ././ la musique [weʔdi hekka f euh weʔdi feddar](seul euh seul à la maison)
50- P : essaye de exprime toi en français s'il te plait
51- Amine : la musique c'est un don euh tout seul euh
52- P : tu as appris tout seul
53- Amine : à la maison et j'ai des animaux
54- P : tu as des animaux
55- Amine : j'aime j'aime beaucoup les animaux
56- P : très bien ././ est ce que tu joues d'un instrument >
57- Amine : le euh le syntiti euh le
58- P : je joue ...
59- Amine : je joue un peu euh derbouka et le syntitiseur
60- P : voilà tout simplement ././ khaoula est ce que est ce que
61- Khaoula : j'ai j'ai
62- P : peut être avant d'avoir des enfants (rire) parce que maintenant qu'on a des enfants je sais pas
63- Khaoula : déjà [kifeh ngoulou qriʔ>](comment on dit j'ai étudié ?)
64- P : tu as étudié
65- Khaoula : j'ai [ʔwija](un peu) les gâteaux avant ça
66- P : ah bon tu as appris euh tu as fait /

Annexe 1

- 67- Khaoula : dans une association
68- P : oui pour apprendre la cuisine ou la pâtisserie >
69- Khaoula : les gâteaux les gâteaux
70- P : oui la pâtisserie
71- Khaoula : oui pendant six mois [hekdek](à peu près)
72- P : oui très bien donc tu sais faire de bons gâteaux
73- Khaoula : un petit peu (rire)
74- P : et bein on aura l'occasion de manger peut être (rire) hein >
75- Ea : (rire)
76- Khaoula : gâteaux de l'aid [bark](c'est tout)
77- P : c'est tout> si tu as fait pendant six mois je pense que tu as appris à faire/
78- Khaoula : parce [kount ma naʕref kount](parce je ne savais pas)
79- P : AVANT ... je savais pas ...
80- Khaoula : oui bon [ambaʕd](après) (rire)
81- P : et MAINTENANT ...
82- Khaoula : [ʕodt naʕref](maintenant je sais)(rire)
83- P : et c'est pour ça qu'on apprend oui > keltoum>
84- Keltoum : euh j'ai fait une euh [kifeh ngoulou dawra>
85- P : un stage> une formation>
86- Keltoum : formation de photographie
87- P : ah sur la photographie
88- Keltoum : photographe
89- P : une formation en photographie ./ c'est intéressant >/ est ce que tu sais euh photographier euh prendre des photos faire des photos>
90- Keltoum : oui/ dans des fiançailles des mariages oui
91- P : oui ah très bien ./ walid est ce que tu t'es inscrit quelque part en sport ou bien >./ est ce que tu as une activité culturelle que tu aimerais faire > ou bien euh euh sportive ou bien artistique >
92- Walid : sportif
93- P : oui
94- Walid : xxx
95- P : oui qu'est ce que tu fais > est ce que tu t'es inscrit dans un club par exemple > est ce que tu fais du sport avec un club >
96- Walid : non euh
97- P : non
98- Walid : un peu [tsemma]/(c'est-à-dire)xxx
99- P : essaye de parler en français s'il te plait/ ./ je fais du sport ... seul
100- Walid : je fais du sport seul
101- P : seul seul [wehdek] seul voilà ./ achraf>
102- Achraf : euh je fais euh du sport euh
103- P : je fais du sport oui
104- Achraf : musculation
105- P : ah de la musculation
106- Achraf : et footing
107- P : ah ./ seul aussi ou bien avec euh dans une association>
108- Achraf : footing seul [w](et) la musculation [f](dans) la salle
109- P : oui dans une salle ./ tu t'es inscrit donc > tu as rempli un formulaire> est ce qu'on t'a donné un formulaire et et tu l'a rempli >
110- Achraf : jamais
111- P : non >
112- Amine : [telɛt mjeɛt elf weɓlas](trois cent mille et c'est tout)
113- Ea : (rire)
114- P : (rire) tu paye [waɓlas] (rire)
115- Ea : xxx
116- P : comment >
117- Imene : je fais le sport et maintenant/
118- P : tu pratiquais quel sport >/
119- Imene : euh [f] la natation [w jambaz]
120- P : c'est quoi le jambaz > en français
121- Imene : le gymnastique
122- P : LA gymnastique puisque tu sais puisque tu sais le dire en français alors utilise la langue oui >
123- Imene : euh la gymnastique
124- P : oui>
125- Bouchra : euh j'ai fait [bark](que) les gâteaux dans la maison

Annexe 1

- 126- P : ah c'est enfin c'est une activité comme une autre mais tu t'es pas inscrite dans une association dans une école de formation
- 127- Bouchra : non
- 128- P : d'accord ././ très bien allez vous commencez toutes les deux s'il vous plait >
- 129- Keltoum : activité sportive
- 130- P : alors euh khaoula et ...
- 131- Keltoum : keltoum
- 132- P : et keltoum allez y
- 133- Keltoum : l'activité c'est sportive euh l'aérobic
- 134- P : euh j'ai pas compris ce que tu veux dire ././est ce que vous allez euh ././ moi je veux entendre un dialogue
- 135- Keltoum : oui
- 136- P : quelqu'un va s'inscrire donc on commence déjà ././ c'est en parlant qu'on va comprendre de quoi il s'agit././ un dialogue c'est comme c'est lorsque deux personnes parlent hein > d'accord> il s'agit d'une inscription dans une euh dans un forum si vous voulez et on va vous poser des questions comme vous avez entendu le le l'employé le faire
- 137- Keltoum : bonjour madame
- 138- Khaoula : bonjour mademoiselle ././ bienvenue chez nous
- 139- Keltoum : merci ././ euh je suis là pour un euh pour une inscription à votre association
- 140- P : DANS votre association <
- 141- Keltoum : dans euh dans un dans votre association sportive euh ././ dans l'aérobic
- 142- P : dans votre association ././ dans votre association ././ point on s'arrête ././ et elle va te poser une question ././ n'oubliez pas d'utiliser ...
- 143- Keltoum : pour quel euh
- 144- P : DANS DANS
- 145- Khaoula : dans quel domaine >
- 146- P : dans quelle ... activité >
- 147- Khaoula : activité >
- 148- P : par exemple ././ dans quelle activité > c'est là euh que tu vas parler /
- 149- Keltoum : l'aérobic si si possible >/
- 150- P : oui >
- 151- Khaoula : y a un groupe euh ././ bon complétez ce euh donne moi xxx une photo
- 152- P : avant de lui dire donne moi qu'est ce quelle est la question qu'elle va poser >
- 153- Keltoum : quel euh quel niveau tu euh tu peux entrer [wella] entrer >
- 154- P : j'ai pas compris ce que tu dis
- 155- Keltoum : niveau euh niveau quel statut >
- 156- Khaoula : quel quel
- 157- P : quel document > par exemple quel document ...
- 158- Keltoum : quel document euh pour euh ././ pour demander pour faire ça pour faire ça
- 159- Khaoula : euh un photo
- 160- Imene : une
- 161- Khaoula : UNE photo euh une pièce d'identité et euh remplir cette formulaire
- 162- Keltoum : d'accord euh ././ d'accord voilà mon dossier et je compléter cette formulaire
- 163- P : je vais ...
- 164- Keltoum : je le compléter ce ce
- 165- P : je vais
- 166- Keltoum : ce formulaire
- 167- P : oui>
- 168- Khaoula : [nposi](je pose) des questions [tteni](aussi)>
- 169- P : si tu veux
- 170- Khaoula : euh quel votre euh quel est votre nom
- 171- Keltoum : euh keltoum
- 172- P : votre nom >
- 173- Keltoum : xxx
- 174- Khaoula : quel est votre prénom >
- 175- Keltoum : keltoum
- 176- Khaoula : euh quelle est quelle est votre date de naissance >
- 177- Keltoum : je pense que c'est xxxx /
- 178- P : ça ne fait rien / moi c'est pour que vous utilisiez l'adjectif euh interrogatif ././ mais parfois parfois c'est l'employé qui remplit le formulaire alors il pose des questions et remplit le formulaire ././ euh dans certains euh dans d'autres euh associations il remet le formulaire euh il donne euh il demande à la personne qui veut qui vient s'inscrire de le remplir toute seule ././ ça dépend si c'est elle veut bien le remplir toute seule elle va ././ te poser des questions et ici c'était bien de poser des questions on va voir si vous avez compris l'emploi de l'adjectif euh interrogatif ././ d'accord >

- 179- Khaoula : oui
180- P : oui
181- Khaoula : quelle est quelle est votre date de naissance> euh
182- Keltoum : [kemi](continue)
183- Khaoula : quelle est votre nationalité > quelle est votre adresse > quel est vos numéros
184- P : QUEL> c'est au pluriel > ça ne fait rien on peut l'employer soit au singulier soit au pluriel
185- Khaoula : vos ou bien ...
186- P : VOTRE ././ quel est votre numéro de téléphone ou bien quels sont vos numéros de téléphones ././ y a des gens qui ont deux trois numéros de téléphone
187- Khaoula : oui
188- P : oui>
189- Khaoula : quelle est votre adresse email mail >/
190- P : oui par exemple/
191- Keltoum : oui je vais remplir tout ça/
192- P : oui> allez amine
193- Amine : euh bonjour mademoiselle euh bienvenue euh bienvenue chez (rire) chez chez dans la bibliothèque de l'université qu'est ce que tu veux faire>
194- P : attention ././ si vous tutoyez dès le début ././ vous continuez à tutoyer ././ si vous euh vouvoyez si vous utilisez vous vous continuez avec vous ././ ne commencez pas par vous et après euh vous employez tu
195- Amine : oui
196- P : je l'ai déjà dit
197- Amine : euh bonjour
198- Bouteina : bonjour monsieur
199- Amine : bonjour mademoiselle bienvenue euh chez nous ici à la bibliothèque euh euh de l'université qu'est ce que qu'est ce que tu
200- P : qu'est ce que ...
201- Bouteina : vous
202- Amine : vous voulez faire
203- Bouteina : euh je suis venue euh pour m'inscrire euh sur euh à la bibliothèque
204- Amine : euh oui euh il faut euh remplir euh un formulaire d'inscription euh quel est votre nom >
205- P : votre nom hein nom
206- Amine : oui
207- Bouteina : xxx
208- Amine : et votre prénom >
209- Bouteina : bouteina
210- Amine : votre euh date de naissance>
211- Bouteina : trente et un mai mille neuf cent quatre vingt quatorze
212- Amine : et votre nationalité >
213- Bouteina : algérienne
214- Amine : votre adresse
215- Bouteina : euh cité des frères bouchama euh cent trente sept
216- Amine : numéro de téléphone >
217- Bouteina : xxxxxx
218- P : voilà
219- Amine : quelle est euh adresse email
220- P : (rire) tu (rire) tu n'es pas obligée de donner la tu n'es pas obligée tu dis n'importe quoi
221- Ea :xxx (rire)
222- Bouteina : sarah @ g mail point com
223- Amine : ok mademoiselle
224- Bouteina : merci monsieur
225- Amine : ya pas de quoi
226- Bouteina : il nous faut aussi euh il nous faut des photos >
227- Amine : non
228- Bouteina : d'accord merci
229- P : voilà ././allez euh walid et
230- Walid : madame [ani ma fhemt fifa welou](je n'ai rien compris)
231- Ea : xxx rire
232- Keltoum : madame madame dans un organisme en général
233- P : ya votre camarade qui pose une question vous allez écouter pour en profiter justement
234- Keltoum : pour le respect on utilise toujours madame en au place de mademoiselle
235- P : non pas forcément
236- Bouteina : ils ont dit madame un jour euh on peut utiliser aussi euh madame pour une jeune fille pour pour euh le respect

- 237- P : par politesse
238- Keltoum et bouteina : oui
239- P : ça c'est plutôt /
240- Bouteina : il m'a dit ça un professeur à madame/ en français aussi on dit pas une une jeune fille on dit pas euh
241- P : [hih] mais pas /
242- Bouteina : j'allais dire mademoiselle euh madame il m'a dit non pour euh en sorte de politesse on doit dire euh
243- P : non ça c'est dans d'autres milieux ./ milieu artistique par exemple un milieu artistique euh c'est comme si euh on c'est comme une insulte quand on dit à une une demoiselle mademoiselle on dit toujours madame c'est une forme de respect dans milieu artistique dans un milieu politique euh là on emploie ça mais un milieu normal comme par exemple dans une bibliothèque ou bien dans une médiathèque un employé avec un jeune homme ou une jeune fille il peut dire mademoiselle et c'est à elle de rectifier ./ si c'est une dame moi je peut lui dire au départ bonjour mademoiselle parce que je pense que c'est une demoiselle ./ et elle interviendra elle va dire je je suis euh mariée madame j'ai deux enfants donc je dis pardon madame ./ là c'est voilà
244- Bouteina : elles sont gênées parfois madame quand est ce vous dit à une euh
245- P : vous dites
246- Bouteina : vous dites à une personne âgée euh pas âgée mais euh elle n'est pas mariée vous dites mademoiselle
247- P : non non non
248- Bouteina : euh ah madame
249- P : en général en général en général quand c'est une dame âgée comme moi par exemple si quelqu'un me rencontre il va pas me dire bonjour mademoiselle même si par exemple je suis pas il va me dire bonjour madame
250- Ea : (rire)
251- P : et c'est à la personne de réagir ./ elle elle va dire non mademoiselle sans complexe ./ si elle est pas complexée elle dira non mademoiselle ./ ça dépend ./ y a des gens complexés qui veulent pas dire qu'ils se sont pas mariés ./ elles vont-elles vont rien dire rien dire ./ si on lui dit madame elle va rien dire parce qu'elle va va elle elle va se sentir un petit peu diminuée
252- Bouteina : xxx ce genre ce genre de femme xxx
253- P : mais ça se passe chez nous ./ ailleurs en France il ya pas ce complexe
254- Bouteina : oh non non
255- P : en France si on dit à une dame mademoiselle même si elle est âgée et on sait qu'elle n'est pas mariée elle va pas être gênée
256- Bouteina : normal [ɔ̃las]
257- Amine : madame la France et l'algérie c'est pas c'est des cultures euh
258- P : différentes
259- Amine : différentes [hih]
260- P : bien sur ./ même si même si euh on a été colonisé par des français c'est normal que ./ mais chacun a sa culture ./ ses traditions ./ surtout chez nous nous sommes des grands conservateurs nous voulons pas nous ne voulons pas détacher séparer de nos traditions
261- Khaoula : traditions
262- P : voilà./ d'accord ./ alors tous les deux vous n'avez rien fait vous n'avez pas compris > [ɕle] ma goulɕlij madame ma fhemna weelou kima goulɕheli dork>./ [goulɕli madame](pourquoi vous m'avez pas dit madame on a rien compris comme tu viens de me le dire)
263- Walid : madame [maqdernef ndirou](on a pas pu faire)
264- P : [wefjija wefjija] qu'est ce qu'il y a > [ɕandkom]une inscription [ɕejine ɕ] vous allez vous inscrire [fi] un organisme ./ qu'est ce qu'il faut pas vous allez dire d'abord les les les toutes les comment dirais je les éléments de de la politesse d'accord > vous avez des éléments ./ vous avez bonjour euh s'il vous plait excusez moi bon ./ après vous expliquez pourquoi vous êtes venus d'accord > vous dites je suis venu pour vous êtes venus pour vous inscrire ./ dans quelle activité > je vous ai dit n'importe quelle activité ./ activité sportive activité euh ac euh culturelle ou bien une activité artistique ./ je suis venu pour m'inscrire euh euh dans le club euh de football dans un club de football par exemple ou dans une euh n'importe quoi ./ comme vous voulez ./ euh d'accord> voici un formulaire remplissez le formulaire il vous donne l'employé il va vous donner puisque vous êtes deux garçons quelqu'un va jouer le rôle de l'employé ./ il va dire voici le formulaire remplissez le formulaire ou bien s'il lui donne pas le formulaire il va lui dire il va lui poser des questions ./ pour poser des questions il va utiliser l'adjectif interrogatif ./ quel est votre nom quelle est votre adresse quelles sont vos coordonnées etcetera merci monsieur au revoir monsieur [waɔ̃las] ./ essayez de faire des phrases toutes simples je peux dire excusez moi monsieur c'est pour une inscription dans quelle activité > activité sportive ./ voici un formulaire merci monsieur au revoir monsieur [haɕou] le je peux faire ça ./ allez essayez de faire ça pendant que j'interroge vos camarades
265- Imene : bonjour mademoiselle
266- Bouchra : bonjour bienvenue chez nous chez nous
267- Imene : euh jvoudrais m'inscrire pour une activité euh sportive s'il te plait
268- Bouchra : d'accord /
269- P : euh a activité sportive ...
270- Imene : s'il vous plait >
271- P : oui ./ si tu dis bonjour madame c'est une relation euh formelle d'accord >

- 272- Bouchra : d'accord tu complète la le formulaire
273- P : d'accord ...
274- Bouchra : tu complète
275- P : est ce que tu la connais >
276- Bouchra : non
277- P : et si on connait pas quelqu'un qu'est ce qu'on fait > elle a dit bonjour madame VOUS ././ donc tu continue toi aussi sur le même euh
278- Bouchra : d'accord vous com vous complète /
279- P : vous vous ...
280- Bouchra : complétez ././ le formulaire d'inscription
281- P : oui >
282- Bouchra : quel est votre nom>
283- P : voilà si vous voulez
284- Bouchra : quel est votre prénom > quelle est votre date de naissance > euh quelle est votre nationalité > quelle est votre adresse > quel est votre numéro de téléphone > quelle est votre adresse email >
285- P : ou sinon je peux dire par exemple voilà le formulaire ././ vous le remplissez et vous me le rendez ././ voilà ././ euh elle peut dire par exemple euh euh elle a dit tout à l'heure je voulais pas t'interrompre encore quels sont les documents que je peux euh que vous demandez par exemple ././ quels sont les documents > et là il peut vous dire eu ou bien est ce qu'il faut une pièce d'identité et là l'employé va te dire oui euh donnez moi votre passeport ou une pièce d'identité ././ nous avons dit que la pièce d'identité c'était le ...
286- Ea : passeport
287- P : passeport ...
288- Keltoum : permis
289- P : voilà tout simplement ././ est ce qu'il faut une pièce d'identité euh est ce que vous demandez des photos hein >
290- Keltoum : ouais
291- P : allez euh ././ walid et achraf ././ essayez [dʒerrab]
292- Achraf : bonjour missiou
293- P : monsieur
294- Achraf : monsieur
295- Walid : bonjour euh
296- P : BONJOUR tu peux dire bonjour tout simplement [bla ma tɣoullou](sans lui dire) bonjour monsieur [nɛta ʒeni](toi aussi) [ki jgoullek](lorsqu'il te dit) bonjour monsieur bonjour ././ oui >
297- Walid (à Achraf) : [saqsini]
298- P : tu peux tout de suite lui dire pourquoi tu es venu ././ c'est pour ... pourquoi tu es venu le voir > ././ c'est pour ... qu'est ce qu'il pourrait lui dire > c'est pour ... c'est pour ...
299- Khaoula : inscription
300- P : c'est pour une inscription tout simplement ././ tu lui montre tu lui dis pourquoi tu es venu [ʒleʃ jɪt jɪt beʃ tʃedʒel] c'est pour une inscription [houwwa jgoullek](lui te dit) dans quelle ... dans quelle ...
301- Amine : domaine
302- P : l'activité
303- Khaoula : l'activité
304- P : hein> dans quelle activité vous voulez > dans quelle activité vous voulez vous inscrire > dans quelle activité tout simplement ././ et lui il va répondre ... qu'est ce que tu vas répondre > il te dit dans quelle activité
305- Walid : quelle activité >
306- P : non c'est lui qui te pose la question
307- Achraf : quelle activité >
308- P : qu'est ce que tu pourrais répondre > quelle activité > y a plusieurs activités nous avons dit culturelle artistique euh sportive [wejneħ li tʃajjer>](laquelle tu choisie ?)
309- Walid : sportive
310- P : l'activité sportive ././qu'est ce tu veux faire > tu lui tu lui précise ././ sport ya beaucoup y a beaucoup de discipline
311- Walid : musculation
312- P : voilà la musculation par exemple parce que le footing on peut le faire tout seul ././ oui > qu'est ce que tu vas lui dire > est ce que tu es d'accord pour qu'il s'inscrive > est ce qu'il y a cette activité > dans l'organisme > est ce qu'il ya l'activité > [kejna wella mekef >](elle est disponible ?) la la euh qu'est qu'il fait déjà >
313- Khaoula : la musculation
314- P : la musculation oui [kejna>] la musculation [fel centre taʃek] >
315- Walid : oui
316- P : par exemple [ħna am nelʃbou](on est en train de jouer)
317- Walid : non
318- P : non > [mela tɣoullou] allez
319- Ea : (rire)

Annexe 1

- 320- P : (rire) [jneʃi ʒla rouʃou ./ mekenʃ ./ medem rahou forum w fiʃ bezzeʃ l] euh association ./ [guellek] donc [guellek] la musculation [goullou] oui (il s'épargne, y a pas, du moment que c'est un forum il y a beaucoup d'associations, il t'a dit la musculation tu lui dis oui)
- 321- Amine (souffle à Walid) : oui remplis [heda]
- 322- P : oui remplissez le ... formulaire /
- 323- Bouteina (à Walid) : le formulaire/ [hajja goullou](allez dis lui)
- 324- Walid : remplissi euh le formulaire
- 325- P : voilà [ʒandek] un formulaire [jaʃtihoulek beʃ tʃamrou] tout simplement ./ [wmenzidʃ nesmeʃkom ʒgoulouli ani maʃrafneʃ maffhemneʃ mandirouʃ hakda ma ʃeʃʃalmouʃ hedouk swaradkom kelli tajjaʃtouhom mel taqa kifkif] ./ d'accord > [ma nʃabbef nesmaʃkom ʒgoulouli ./ noss ʃarbija noss français euh madame meffhemneʃ madame kifeʃ ngoulou lkelma hedik ./wena nʃawenkom] y a pas de soucis [gouʃelkom ma ʃaʃʃmouʃ ʒlas ekʃbou kima ʃʃebbou] encore [ani gouʃelkom oukʃbouʃ] ./ la prochaine fois [akom ma ʃoukʃbouʃ ma welou akom ʃahdrou direct] ./ c'est clair >[menzidʃ nesmeʃ kelmeʃ madame maderneʃ] parce que [naqder ndir ndir leʃteʃ ʒʒoumla mʒalta noss ʃarbija noss français ani naqbel] mais il faut faire quelque chose [beʃ ʃebqaw gueʃdine hekdek] non c'est clair >
- 326- Walid : d'accord
- 327- P : voilà allez ./ on va passer aux exercices s'il vous plait

Séance 6 :

- 1- P : euh dépêchez vous s'il vous plait pour pas perdre de temps ./ situation ./ toujours dans le dossier deux ./ nous avons parlé de personnages de de d'un événement ./ est ce que vous pouvez me faire un petit résumé de ce que nous avons vu ou dit>
- 2- Khaoula : madame l'annonce [hedik] pour jeu euh
- 3- P : la situation parlez moi de la situation d'abord où > qui > quand > ./ où >
- 4- Amine : à ./ chacun à son pays dans son pays
- 5- P : la situation d'abord où se passe la scène si vous voulez >
- 6- Amine : la scène à la euh à paris
- 7- P : à paris oui où >
- 8- Khaoula : France
- 9- Amine : de sur euh un chaine télévision
- 10- P : dans une chaine oui
- 11- Amine : dans une télévision une chaine télévision
- 12- P : oui
- 13- Amine : qui s'appelle tv5
- 14- P : oui ./ alors qu'est ce qui se passe dans cette chaine > sur un plateau
- 15- Amine : un jeu euh
- 16- P : vous avez dit la dernière fois vous avez dit tous seuls sur le plateau d'une chaine de télévision tv5 d'accord
- 17- Amine : pour gagner un voyage à paris
- 18- P : oui en faisant quoi >
- 19- Amine : on fait un jeu
- 20- Keltoum : un jeu concours
- 21- P : un jeu un jeu concours d'accord ./ qui sont les personnages > combien sont étaient ils >
- 22- Amine : quatre
- 23- Les filles : quatre
- 24- P : quatre personnages oui ./ est-ce qu'ils étaient à paris >
- 25- Ea : non
- 26- Khaoula : chacun son pays
- 27- P : DANS
- 28- Khaoula : dans
- 29- P : son ...
- 30- Khaoula : dans son pays
- 31- P : bien ./ rappelez moi le nom des quatre personnages
- 32- Khaoula : issa
- 33- Amine : tom
- 34- Khaoula : tom
- 35- P : tom
- 36- Keltoum : nora
- 37- Walid : céléne
- 38- P : céline très bien ./ issa vient d'où > d'où vient il walid > issa
- 39- Walid : issa >
- 40- P : oui
- 41- Walid : euh
- 42- P : il vit où > où est ce qu'il habite > il habite où > issa

Annexe 1

- 43- Walid : habite euh
- 44- P : il habite ...
- 45- Walid : il habite euh
- 46- Imene : au sénégal <
- 47- Walid : au sénégal
- 48- P : il habite au ...
- 49- Keltoum : au sénégal
- 50- P : au sénégal tout simplement ././ nora elle vit où nora >
- 51- Imene : tunisie
- 52- Keltoum : tunisie
- 53- P : elle vit où nora >
- 54- Khaoula : tunisie
- 55- Ea : xxx
- 56- P : si vous parlez en même temps je ne vois pas
- 57- Bouteina : tunisie
- 58- P : moi pour moi ce n'est pas une réponse tunisie
- 59- Bouteina : elle habite nora euh à ././ tunisie
- 60- P : non on peut pas dire elle habite tunisie /
- 61- Amine : nora est une tunisienne /
- 62- Imene : elle habite en tunisie
- 63- P : voilà elle habite EN tunisie moi je voudrais que vous vous employez la préposition pour que je sache si vous avez bien compris euh euh ce que ça veut dire une préposition et quel de quelle préposition il s'agit d'accord > donc on peut dire elle vit en tunisie ou bien quelqu'un m'a dit elle est tunisienne ././ très bien ././ ensuite il y a / tom
- 64- Khaoula : tom/
- 65- Imene : tom/ ././ il est américain mais elle ha il habite à madagascar
- 66- P : très bien ././ qui c'est encore >
- 67- Bouteina : céline
- 68- P : oui > céline keltoum >
- 69- Keltoum : céline habite le canada
- 70- P : oui > où exactement > elle a bien précisé où
- 71- Keltoum : à quebec
- 72- P : à québec québec
- 73- Keltoum : à québéc
- 74- P : à québéc très bien /.../ bien ././ alors euh activité huit ././ euh avant de passer à l'activité huit ././ euh avant de passer à l'activité huit on passe d'abord à l'activité cinq ././ on a pas dit ça ././ activité cinq page trente six ././ lis achraf numéro cinq
- 75- Achraf : réécoutez
- 76- P : répète
- 77- Achraf : réécoutez/
- 78- P : réécoutez réécoutez/ ça veut dire ça veut dire quoi réécoutez lorsqu'on emploie le préfixe ré réécoutez ré
- 79- Achraf : réécoutez /
- 80- Khaoula : on va écoutez le dialogue/
- 81- P : voilà l'écouter ...
- 82- Keltoum : une autre fois
- 83- P : l'écouter une autre fois tout simplement ././ on a employé un ... préfixe on appelle ça un préfixe devant le verbe ré ça veut dire une deuxième fois ou une troisième fois ././ c'est une sorte de répétition d'accord > réécoutez
- 84- Achraf : réécoutez lo quatre
- 85- P : non pas lo
- 86- Achraf : les quatre
- 87- P : voilà
- 88- Achraf : les quatre candidats ././ et euh asso associe
- 89- P : non
- 90- Imene : associez
- 91- Achraf : associez
- 92- P : alors ça sera toujours le binôme qui corrige
- 93- Keltoum : oui
- 94- P : c'est pour ça que j'ai j'ai fait ce choix ././ je vous l'ai expliqué la dernière fois
- 95- Achraf : associez
- 96- P : oui
- 97- Achraf : une photo ...
- 98- Imene : à chacun
- 99- Achraf : à chacun

Annexe 1

100- P : oui relis euh imene

101- Imene : réécoutez les quatre candidats et associez une photo à chacun

102- P : bien vous avez euh vous allez réécouter le dialogue et vous allez associer euh une photo à chaque candidat

Dialogue :

- Issa : je m'appelle issa j'ai 22ans je suis étudiant en journalisme ./ j'habite au sénégal et j'ai une passion le cyclisme ./ je voudrais voir l'arrivée du tour de France sur les champs Elysées
 - Nora : je m'appelle nora je vis en tunisie je suis tunisienne ./ j'ai j'ai 55ans je suis médecin ./ ma passion c'est la peinture et j'ai un rêve ./ visiter les musées de paris ./ le louvre et tous les autres
 - Tom : moi c'est tom je suis né aux USA mais je vis à Madagascar ./ j'ai 31ans et je travaille dans un bar ./ j'adore la musique toutes les musiques le rock la techno le rap ./ mon rêve c'est d'aller à paris pour la fête de la musique qui a lieu le 21 juin
 - Céline : je m'appelle Céline j'ai 24 ans j'habite à Québec au canada ./ je suis étudiante en architecture je rêve de passer le 14juillet à paris pour voir le feu d'artifice de la tour Eiffel
- 103- P : bien alors vous allez associez donc chaque candidat à la photo ./ mais vous allez me faire une phrase vous allez dire vous allez exprimer la passion de chaque candidat ou bien vous allez exprimer le rêve vous employez une phrase d'accord > pour me dire quelle est la passion et le rêve de chaque candidat ./ alors pour la première par exemple
- 104- Amine : madame euh [hedha hedha] tom est un candidat qui qui qui veut qui veut gagner le jeu pour pour aller euh au fé au festival de la musique
- 105- P : oui > alors si tu veux si tu veux c'est juste c'est très bien mais exprimez sa sa passion comment va-t-il dire s'il veut parler de sa passion >
- 106- Amine : je veux je veux aller à à paris pour euh
- 107- P : emploie le mot passion
- 108- Amine : pour passionner
- 109- P : NON
- 110- Amine : (rire)
- 111- P : emploie comme nous avons fait la dernière fois en dans l'aide mémoire euh nous avons des phrases ./ on a employé des phrases pour exprimer soit sa passion soit son rêve
- 112- Amine : oui oui oui
- 113- Imene : euh
- 114- P : lorsqu'on veut exprimer une passion qu'est ce qu'on dit >
- 115- Amine : le le le rêve de tom c'est c'est à c'est pour aller à
- 116- P : c'est aller
- 117- Amine : c'est aller à paris pour euh pour euh pour euh le festival de la musique
- 118- P : oui très bien ./ le rêve de tom c'est d'aller à paris pour assister au festival de euh à la fête de la musique ./ il peut utiliser le mot passion ./ s'il utilise le mot passion comment va-t-il dire >
- 119- Imene : tom a une passion
- 120- P : oui>
- 121- Imene : la fête euh
- 122- P : de la ... musique
- 123- Imene : de la musique
- 124- P : il peut dire euh on peut dire si on parle de lui si on parle de tom on dit tom a une passion la fête de la musique ./ si c'est lui qui parle comment va-t-il dire > c'est lui qui parle de sa passion ./ comment va-t-il dire >
- 125- Imene : j'ai une passion euh la fête de la musique
- 126- P : j'ai une passion euh la fête de la musique ou bien >
- 127- Amine et khaoula : ma passion
- 128- P : je suis ... je suis ... je suis passionné de musique ./ je suis passionné on peut l'utiliser comme ça aussi ./ d'accord >
- 129- Amine : oui madame
- 130- P : c'est juste ce que vous avez dit mais vous pouvez dire ça aussi c'est clair > on passe alors la même chose pour la deuxième photo ./ la photo deux
- 131- Walid : céline
- 132- P : c'est céline d'accord oui > c'est juste est ce que tu peux me faire une phrase en me parlant de céline qu'est ce que tu peux me dire de céline > toujours en parlant de leurs passions de leurs rêves ./ quel est le rêve de céline >
- 133- Bouteina : allez à paris pour assister /
- 134- Keltoum : le rêve de céline /
- 135- P : oui
- 136- Bouteina : le rêve de céline aller à paris pour a /
- 137- E : c'est d'aller /
- 138- Bouteina : c'est d'aller à paris pour euh pour le quatorze euh pour les feux d'artifice du quatorze juillet
- 139- P : oui très bien ./ voilà ./ on passe à la troisième photo ./ qu'est ce qui est écrit >

Annexe 1

- 140- Khaoula : louvre
141- P : qu'est ce qui est écrit > le louvre oui oui alors > khaoula
142- Khaoula : nora elle a elle
143- P : on a dit on n'emploie pas deux sujets parce qu'on parle d'une même personne
144- Amine : nora a
145- Khaoula : nora a une passion
146- P : très bien
147- Khaoula : c'est visiter le le musu
148- P : le ... le ...
149- Keltoum : musée
150- Khaoula : musée
151- P : musée très bien
152- Khaoula : le louvre
153- P : du louvre
154- Khaoula : du louvre
155- P : le musée du louvre voilà on peut dire elle a une passion c'est visiter le musée du louvre ou bien euh nora nora elle a un rêve oui ou non>
156- Imene : oui
157- P : alors employez moi le verbe ././ nora ...
158- Khaoula : elle a un rêve
159- P : au lieu de dire elle a un rêve ././nora ...
160- Imene : a un
161- P : on utilise on utilise le verbe ...
162- Imene : avoir
163- P : NON
164- Khaoula : être >
165- P : on a utilisé la dernière fois on a parlé du présent d'un verbe du premier groupe
166- Imene : ah
167- P : nora ...
168- Imene : rêve
169- P : oui tout simplement ././ rêve de quoi >
170- Khaoula : de visiter
171- P : oui
172- Amine : rêve de visiter euh le le louvre
173- P : du louvre
174- Amine : euh du louvre
175- P : nora rêve de visiter euh le musée du louvre ou d'autres musées de paris aussi y'en a pas qu'un seul hein il y a pas que le louvre il y a d'autres musées ././ la quatrième photo euh belkis
176- Belkis : l'arrivée du tour de France
177- P : oui > alors ./.../ alors qui est passionné >
178- Belkis : nora
179- P : vous êtes d'accord >
180- Imene : non
181- P : c'est nora > c'est ...
182- Ea : issa
183- P : c'est issa oui elle n'a pas assisté au cours alors elle ne sait pas oui alors > qu'est ce que tu peux dire > quel est le > comment tu vas t'exprimer pour parler de issa et tu as vu /
184- Belkis : issa il rêve il /
185- P : alors on dit pas issa il hein > pas deux sujets à la fois un seul sujet il ou bien issa ././ d'accord issa ...
186- Belkis : issa une rêve
187- P : non
188- Khaoula : rêve
189- P : le verbe rêver au présent de l'indicatif à la troisième personne du singulier
190- Khaoula : rêve
191- P : issa ...
192- Belkis : issa rêve euh
193- P : oui> rêve de quoi >
194- Belkis : il euh
195- P : tu peux l'aider bouteina parce que tu es son binôme hein
196- Bouteina : ah euh issa rêve d'aller euh [wejn dʒej seʃ] euh en France pour euh le cyclisme
197- P : pas tout simplement le cyclisme parce que le cyclisme c'est en général mais c'est beaucoup plutôt pour ... pour assister ...
198- Bouteina : pour faire

Annexe 1

- 199- P : non pas pour faire pour assister
- 200- Bouteina : pour assister le cyclisme euh le le
- 201- Amine : [aj mekṭouba]
- 202- Bouteina : le tour de France >
- 203- P : pour assister à L'ARRIVÉE
- 204- Bouteina : à l'arrivée euh du cyclisme
- 205- P : non ././ à l'arrivée de quoi >
- 206- Ea : du tour de France
- 207- P : voilà du tour de ... France oui ././ pour assister à l'arrivée du tour de France où se passe l'arrivée du tour de France >
- 208- Khaoula : à champs elysées
- 209- P : AUX
- 210- Khaoula : aux champs elysées
- 211- P : aux champs elysées voilà

Séance 7 :

- 1- P : on passe à l'activité puisqu'on a fait toutes ces activités à l'activité huit on va réécouter le dialogue
- 2- Achraf : page trente sept
- 3- P : toujours ././ on a pas fait ça la dernière fois ././ on a fait les deux point langue mais on a pas fait le ././ alors on va réécouter le dialogue et qu'est ce qu'on nous demande khaoula >
- 4- Khaoula : où sont euh écoutez le tirage au sort et dites qui gagné le concours >
- 5- P : QUI ...
- 6- Khaoula : gagné
- 7- P : qui >
- 8- Khaoula : gagne gagne
- 9- P : vous avez une sale habitude [bokkol ʃandkom sanʃa meʃi mliʃa] le e [ʃaʃ] la fin [ʃgoulou] é ././ je gagné je travaillé il travaillé euh non ././ on vient de dire troisième personne du singulier ou bien première personne du singulier se prononcent de la même manière je gagne je travaille je je prépare e ././ ici ici le e il est caduque on dit que c'est un e caduque qu'est ce que cela veut dire caduque ça veut dire qui ne se prononce pas on le prononce pas ././ le e qui qui vient à la fin du mot vous le prononcez pas c'est comme s'il n'existait pas il travaille il joue il parle il parle je parle je travaille est ce que je j'ai prononcé le e > je fais comme s'il n'existe pas
- 10- Keltoum : [soukoun](muet)
- 11- P : voilà tout simplement ././ qui ...
- 12- Khaoula : qui gagne
- 13- P : oui
- 14- Khaoula : le concours
- 15- P : voilà ././ donc on va chercher de qui il s'agit ././ il s'agit de qui quoi c'est ça > qu'est ce que c'est qu'un tirage au sort d'abord > un tirage au sort > qui veut m'expliquer ce que c'est qu'un tirage au sort puisqu'ils vont ils vont faire un tirage au sort c'est quoi >
- 16- Khaoula : mélange les
- 17- Keltoum : mélange madame les
- 18- Khaoula : les boules ou bien puis on tire euh
- 19- Bouteina : on choisit euh
- 20- Khaoula : une seule
- 21- Bouteina : le nombre euh
- 22- P : oui puisqu'ils sont quatre candidats
- 23- Bouteina : madame on choisit quatre
- 24- P : il ya quatre candidats et il en faut qu'un seul
- 25- Bouteina : AH
- 26- P : il y a la place que pour un seul pour aller à paris donc s'ils sont les quatre des gagnants ils vont prendre ... au sort comme ça une seule je sais pas comment ils vont faire avec des boules des papiers des petits papiers avec je ne sais pas quoi ils vont ça tirer au sort c'est et on va voir qui va être euh tiré au sort choisi si vous voulez ././ même pas choisi on a pas choisi on a pris comme ça euh un papier c'est ...
- 27- Bouteina : au hasard
- 28- P : au hasard oui au hasard ././ très bien
- 29- Amine : [am kenou bekri dʒibou fel télévision fel dʒazajer ? madame]
- 30- P : oui y avais y avais des jeux comme ça
- 31- Amine : [ʃaʃ sirvetement ʃeʃ nilou ʃeʃ bekri]
- 32- P : (rire)
- 33- Ea : (rire)
- 34- Amine : [wel nastaz](rire)

Annexe 1

- 35- P : n'importe quoi oui on pouvait gagner n'importe quoi oui c'était c'était ./ la r t a était pauvre à l'époque il n'y avait pas de publicité
- 36- Amine : je sais oui
- 37- P : avant c'est maintenant c'est les publicités euh euh qui paye les les les chaines de télévision et c'est avec cet argent là qu'ils peuvent euh offrir des choses aux téléspectateurs d'accord > bien alors on va écouter et ensuite on va voir qui a été tiré au sort

Document audio :

Le présentateur : mesdames mesdemoiselles messieurs le grand moment est venu ./ le tirage au sort ./ qui va à paris > ./ et voilà elle est jeune elle a vingt quatre ans elle vit au canada elle étudie l'architecture et désire aller à paris le quatorze juillet ./ elle rêve de voir le feu d'artifice de la tour eiffel BRAVO vous avez gagné

- 38- Bouteina : c'est céline
- 39- Amine : qui a gagné le euh
- 40- Ea : c'est céline xxx
- 41- P : c'est ...
- 42- Bouteina : xxx [lmaʕrifa ʕandhom ./ ki ʕadet] (rire)
- 43- P : y a pas de euh ici y a pas y a pas de piston/ ici comme
- 44- Bouteina : je plaisante /
- 45- Amine : oui
- 46- P : comme on dit ici ./ c'est pour ça qu'il y a un tirage au sort ./ alors > qui a gagné au concours >
- 47- Ea : c'est céline qui a gagné
- 48- P : voilà c'est ... céline très bien ./ alors vous prenez l'activité 10 ./ lis euh amine
- 49- Amine : échangez en petits groupes dites dites dans quel pays vous euh vous rêvez de vivre de vivre pendant quelques mois et justifiez faites euh une liste commune pour euh le groupe puis euh comparez avec les listes des autres groupes
- 50- P : alors je vais relire échangez en petits groupes dites dans quel pays vous rêvez de vivre pendant quelques mois ./ vous pouvez sois me dire euh euh vous rêvez euh vous pouvez me parler du pays pour lequel vous rêvez de vivre ou bien carrément euh euh que vous voulez visiter par exemple hein c'est comme vous voulez ./ donc vous allez travailler chaque euh groupe hein d'accord > vous travaillez vous me dites quel est le pays que vous rêvez visiter ou bien que vous rêvez euh vivre ou bien visiter c'est comme vous voulez ./ soit vous rêvez de de vivre ou bien vous rêvez de visiter tout simplement ./ vous travaillez ensemble à deux
- 51- Amine : dans une euh phrase ou on dit le pays et c'est bon >
- 52- P : non vous me dites pourquoi tout simplement
- 53- Amine : tout simplement oui
- 54- P : une phrase pour me dire pourquoi ./ on vous l'a pas demandée mais vous vous me dites pourquoi comme issa et et tom et tout ça et après on va comparer chacun euh on va écouter on va voir chacun quel est le pays qu'il rêve de visiter ou qu'il rêve de voir tout simplement ./ oui parce que vous pouvez pas faire un pays pour tous les deux
- 55- Bouteina : oui
- 56- P : peut être que lui il aime comme il me l'a dit la dernière fois l'angleterre et imene peut être qu'elle voudrait visiter un autre pays ./ vous pouvez vous baser sur ça ./ utilisez le verbe être le verbe avoir utiliser le verbe un verbe du premier groupe
- 57- Amine : madame [melguit] xxx] (rire)
- 58- Ea : (rire)
- 59- P : allez achraf ne perds pas de temps ./ achraf tu rêves d'aller tu me l'as dit la dernière fois achraf écoute moi ./ la dernière fois tu m'as dit je rêve d'aller en angleterre d'accord > elle elle rêve pas d'aller en angleterre elle rêve d'aller ailleurs
- 60- Achraf : [hɪh ani fhemɕ ?] madame xxx
- 61- P : non tu me dis quel est le pays que tu rêves de visiter ou rêve de de vivre c'est comme tu veux et ensuite tu peux me dire pourquoi ./ une phrase une seule phrase comme issa et tom etcetera ./ vous euh vous pouvez vous faire aider par vos camarades si vous savez pas hein achraf walid > si tu sais pas un mot en français tu peux demander à bouchra et/ tu peux demander ça ne fait rien c'est pas grave
- 62- Walid : oui oui /
- 63- P : toute façon c'est pas grand-chose ce que je vous demande vous me parlez de du pays que vous rêvez de visiter et vous pouvez me faire une phrase pour me dire pourquoi tout simplement comme euh nora et issa ou tom /...../ on perd pas de temps je vous écoute donc ./ qui veut commencer >
- 64- Keltoum : madame >
- 65- P : oui > keltoum ./ vous écoutez s'il vous plait keltoum
- 66- Keltoum : euh
- 67- P : vous pouvez intervenir si elle fait des fautes ou ./ si vous avez envie de corriger corrigez je préfère que ce soit vous d'ailleurs hein ./ oui >
- 68- Keltoum : je rêve de visiter euh de visiter euh l'égypte et barcelon pour voir l'architecture de pyramide ou euh en égypte et la planification des villes de barcelon/
- 69- P : barcelone/

Annexe 1

- 70- Keltoum : barcelone surtout euh pour confirmer les études de ma spécialité à l'université
- 71- P : pour confirmer > moi je dirais pas pour confirmer mes études ././ pour enrichir les mes connaissances plutôt ././ pour enrichir mes connaissances (l'écrit au tableau) c'est-à-dire que tu as appris des choses à l'université et que tu voudrais d'autres détails
- 72- Amine : madame enrichir euh la richesse normalement
- 73- P : oui dans enrichir euh la racine du mot c'est riche c'est euh richesse si tu veux ././ avoir plus de de détails de euh plus de connaissances c'est ça enrichir
- 74- Keltoum : et pour voir euh euh pour voir euh à mon yeux qui euh qui euh / a
- 75- Khaoula : à mes yeux/
- 76- P : je vais la corriger
- 77- Amine : avec mes yeux
- 78- P : ça c'est en arabe hein [bʃajnijja ././ nʃouf bʃajnijja] en français en français ça n'existe pas je regarde avec mes yeux oui > pour découvrir si tu veux oui >
- 79- Keltoum : pour découvrir <
- 80- P : oui > pour découvrir quoi >
- 81- Keltoum : pour pour pour découvrir euh mes études
- 82- P : non on peut pas mes études tu voulais découvrir quoi > à barcelone et à en égypte >
- 83- Keltoum : les deux
- 84- P : oui
- 85- Keltoum : l'architecture l'architecture du /pyramide
- 86- P : DES pyramides
- 87- Keltoum : des pyramides
- 88- P : parce qu'il y en a /
- 89- Keltoum : et la planification des villes de barcelon/
- 90- P : oui des villes de barcelone oui > ././ je trouve que c'est c'est tu n'as pas besoin de préciser pour voir de mes propres yeux puisque tu vas visiter tu vas visiter tu vas les voir en réalité on va dire en réalité comment ils sont vraiment donc tu n'as pas besoin de dire euh je vais voir de mes propres yeux puisque tu vas les visiter tu vas les voir d'accord >
- 91- Keltoum : oui
- 92- P : c'est en arabe qu'on précise bien [nroʃ wenʃoufhom bʃajnijja] en français je vais-je rêve de visiter les pyramides ou le la planification des villes ça y est tu vas visiter pour les voir justement t'as pas besoin de préciser encore ././ oui >
- 93- Khaoula : je rêve euh d'aller à turc
- 94- P : je rêve d'aller ...
- 95- Khaoula : en turc
- 96- P : je rêve d'aller ... comment s'appelle le pays > nous avons déjà vu ça on a déjà vu ça
- 97- Khaoula : en turc ././ turquie >
- 98- P : répète répète khaoula
- 99- Khaoula : je rêve d'aller ././ en turquie <
- 100- P : oui > en turquie le pays c'est en c'est la turquie /
- 101- Khaoula : la turquie /
- 102- P : la turquie c'est féminin donc on a utilisé la préposition en d'accord > je rêve d'aller en turquie très bien
- 103- Khaoula : pour passer l'hiver là-bas
- 104- E : pour passer l'hiver là-bas oui> parce que tu aimes l'hiver là-bas peut être euh je sais pas moi pour une raison ou pour une autre ././ pour ...
- 105- Khaoula : [ʃeʃʃa fi les films hekka] (rire)
- 106- P : oui j'ai j'ai /
- 107- Khaoula : et pour euh [vizitiʃ] euh aussi les restaurants le euh la restaurant/ de chef
- 108- P : LES/
- 109- Khaoula : la restaurant de chef
- 110- P : non restaurant c'est un mot masculin
- 111- Amine : le restaurant <
- 112- P : oui
- 113- Khaoula : le restaurant du chef burak [heda jef burak esmou hekka]
- 114- P : ah il s'appelle burak oui
- 115- Khaoula : oui
- 116- P : du chef burak bourek oui spécialement ././ et tu as tu as vu ça dans les films aussi
- 117- Khaoula : non (rire) c'est il a une grande restaurant
- 118- P : il a un grand restaurant
- 119- Khaoula : restaurant là-bas et euh tous les tous les artistes visiter cette restaurant ce restaurant
- 120- P : alors tous les personnes célèbres si tu veux toutes les stars /
- 121- Khaoula : les stars/
- 122- P : toutes les personnes célèbres je vous ai appris ce mot célèbre ça veut dire connu ././ vont euh manger dans son euh son restaurant si vous si tu veux apprécies apprécies aiment les plats de ce chef et toi aussi ././ t'as déjà goûté>
- 123- Khaoula : non (rire)

Annexe 1

- 124- P : donc tu as entendu parler seulement t'as entendu parler de ça de ce chef là
125- Khaoula : ouais
126- P : donc tu as envie d'aller dans son restaurant en turquie et dans quelle ville >
127- Khaoula : ah je sais pas <
128- Bouteina et Keltoum : istanbul
129- Ea : dans istanbul
130- P : à à
131- Bouteina : à istanbul
132- P : voilà à istanbul oui spécialement ././ qui veut parler encore > imene >
133- Imene : je rêve d'aller à dubai pour voir [bordǝ ʔalifa] et faire du shopping<
134- P : voilà
135- Imene : du shopping
136- P : très bien
137- Bouteina : je rêve de ././ moi >
138- P : oui bien sur vas y
139- Bouteina : moi madame >
140- P : oui (rire) pourquoi pas > (rire)
141- Bouteina : euh je rêve de visiter canada
142- P : alors je rêve de visiter canada >
143- Amine : d'aller
144- Bouteina : d'aller/
145- P : non je rêve de visiter c'est juste / alors > on dit pas je rêve de visiter canada
146- Amine : au canada
147- Bouteina : au canada / le canada
148- P : non / le canada oui
149- Bouteina : je rêve de visiter le canada pour voir les falaises de nayagra
150- E : du ...
151- Bouteina : nayagra
152- P : niagara
153- Bouteina : nayagra
154- P : non non non
155- Bouteina : ah niagara niagara
156- P : voilà maintenant tu as bien prononcé ././ les chutes /
157- Bouteina : niagara madame /
158- P : les chutes du niagara
159- Bouteina : oui
160- P : voilà comme ça je suis d'accord très bien ././ amine>
161- Amine : madame simple je rêve de visiter l'égypte pour euh voir les pyramides
162- P : les pyramides oui pourquoi pas
163- Amine : phrase simple sujet verbe complément
164- Ea : (rire)
165- P : (rire) bouchra>
166- Bouchra : mon rêve d'aller /
167- P : mon rêve ...
168- Bouchra : d'aller
169- Bouteina : aller
170- Imene : aller
171- P : si tu commence par mon rêve y a après le /
172- Bouteina : c'est /
173- Imene : c'est
174- P : oui
175- Bouchra : c'est d'aller à londres / pour la fête du réveillon
176- P : oui / ah pour réveillonner à londres oui pour la fête du réveillon oui et ... recommence recommence s'il te plait
177- Bouchra : et le même temps
178- P : et en même temps et EN même temps pas le même temps
179- Bouchra : ouais ././ voir le le big bin
180- Bouteina : ben <
181- P : big ben
182- Bouchra : big ben
183- P : c'est quoi le big ben > c'est quoi big ben>
184- Ea :xxx
185- P : oui justement j'aimerais bien qu'elle me le dise
186- Amine : c'est un monument madame

Annexe 1

- 187- P : non
188- Bouteina : grande montre
189- P : alors grande montre c'est une horloge c'est la célèbre horloge euh que tout londres peut voir ./ elle est placée de façon à ce que tous les gens puissent la voir horloge ./ oui >
190- Bouchra : et voir tous les belles vues /
191- P : toutes
192- Bouchra : toutes les belles vues dans euh la ville
193- P : oui > ./ walid (rire)
194- Walid : j'ai rêve euh
195- P : je rêve
196- Walid : je rêve euh d'aller euh à l'amérique
197- P : en amérique
198- Walid : en amérique
199- P : oui >
200- Walid : visite en amérique
201- P : je rêve d'aller en amérique c'est pour visiter ... est ce que tu as une raison > pourquoi est ce que tu as choisi l'amérique > ./ l'amérique c'est grand hein
202- Bouteina : [hih] cinquante wilayas
203- Walid : la capitale
204- P : quelle est la capitale >
205- Walid : euh washigton
206- P : donc c'est pas l'amérique puisque l'amérique tu peux aller au mexique tu peux aller au euh
207- Bouteina : c'est l'amérique du sud madame
208- P : mais c'est l'amérique
209- Bouteina : oui madame il a précisé madame
210- P : non il n'a rien précisé il a dit je rêve de s'il parle de washington ça veut dire qu'il parle des états unis
211- Bouteina : zétas unis oui
212- Walid : zétas unis
213- P : c'est différent parce que l'amérique tu peux aller au mexique tu peux aller en colombie tu peux aller je ne sais pas moi/
214- Bouteina : cuba/
215- P : tous les pays qui se trouvent que ./ cuba cuba c'est une île
216- Bouteina : une île madame
217- P : attention c'est pas c'est pas ./ donc je rêve d'aller ...
218- Walid : je rêve d'aller aux états unis
219- P : très bien aux états unis très bien pourquoi par exemple > tu as dit pour voir ... pour voir quoi > tu voulais voir tu m'as tu m'as donné le nom de la ville pour voir ...
220- Amine : la maison blanche/
221- Walid : la maison blanche/
222- P : voilà > pour voir washington tu m'as dit tout à l'heure washington ./ pour voir washington et spécialement la ... maison blanche voilà tout simplement je rêve d'aller aux états unis pour voir euh à washington pour voir la maison blanche ./ tu peux me répéter ça s'il te plait>
223- Walid : je euh je rêve d'aller à aux états unis pour euh visite /
224- P : alors aux états unis à ... où > quelle ville >
225- Walid : à washington
226- P : pour ...
227- Walid : pour euh visite pour regarde /
228- P : pour voir/
229- Walid : pour voir
230- P : oui pour voir ...
231- Walid : pour voir euh la maison blanche
232- P : voilà parce que visiter je sais pas si on va te laisser entrer hein euh voir la maison blanche tu sais très bien qu'on peut que ce n'est pas n'importe qui qui va visiter la maison blanche ./ mais pour voir de loin tu peux voir de loin la maison blanche ./ hein de loin [men bʕid]
233- Amine : [koun tɔʒib invitation bark] ça y est
234- Walid : [semma kima jgoulou lmouʒit tɛʕhom bark men bʕid]
235- P : oui bien sur ./ oui > qui n'a pas parlé > achraf
236- Achraf : je rêve euh au canada
237- P : alors non je rêve ... /on t'a demandé
238- Achraf : d'aller /
239- P : d'aller ou de visiter
240- Achraf : je rêve d'aller au canada
241- P : oui >

Annexe 1

- 242- Achraf : pour travailler comme coiffeur
243- P : oui pourquoi pas (rire) pourquoi pas
244- Bouteina : comme ...
245- Khaoula : coiffeur
246- P : au canada pour travailler comme coiffeur il veut faire ça c'est son métier c'est sa profession il voudrait l'exercer euh au canada ça marche pas ici > tu préfère que ce soit au canada
247- Achraf : au canada [hih]
248- P : et est ce que tu as une ville spécialement >
249- Achraf : euh
250- P : ottawa > ottawa >
251- Achraf : [hih]
252- Ea : capitale capitale
253- P : capitale administrative euh euh non il y a le le canada il y a y a deux capitales hein il y a le québec et y a aussi montréal
254- Bouteina : montréal c'est pour le le /
255- Amine : pour les francophones /
256- Bouteina : francophones
257- P : francophones oui les anglophones c'est québec hein oui >
258- Belkis : je rêve de visiter à la chine
259- P : alors je rêve de visiter ...
260- Amine : la chine
261- P : pas à la chine la chine d'accord > oui >
262- Belkis : à pékin / pour
263- P : est ce que c'est pékin >/
264- Amine : pékin
265- Bouteina : pékin/
266- Belkis : pékin /
267- P : pékin ...
268- Belkis : pour faire euh du sport
269- P : pour faire du sport là-bas oui pourquoi pas très bien
270- Bouteina : elle fait madame le karaté/ c'est pour ça qu'elle rêve de visiter
271- P : ah / ah très bien
272- Keltoum : quelle ceinture > (rire)
273- Bouteina : noire noire xxx
274- P : tu pratiques le judo >
275- Belkis : non karaté
276- P : ah le karaté
277- Bouteina : le karaté oui
278- P : de toutes façons c'est le pays des arts martiaux /tout ce qui est judo karaté euh oui y a beaucoup de que je connais pas et que j'aurais pas prononcé toute façon
279- Bouteina : au japon aussi /
280- P : voilà très bien je suis contente parce que vous avez fait des phrases/ euh vous avez compris vous avez euh ah ahlem [mʃawka] (rire) dans son petit coin ./ heureusement qu'il y a keltoum qui surveille hein allez je l'ai oublié la pauvre elle est tellement silencieuse /.../ allez
281- Keltoum : ahlem </
282- Ahlem : je rêve de visiter la France
283- P : oui >
284- Ahlem : pour euh vivre [hedi ma ./ kount rajʃa ndir] habite habi habite
285- P : pour habiter pour y habiter alors pour ne pas répéter habiter en france on emploie le y pour y habiter je rêve d'aller en france pour y habiter y y le y remplace le mot france pour ne pas répéter encore je rêve d'aller en france pour habiter en france pour ne pas répéter deux fois le mot france on dit je rêve d'aller en france pour y le y va remplacer france pour y habiter
286- Ahlem : pour habiter mon oncle
287- Bouteina : vivre
288- Amine : madame on peut dire pour habiter là-bas >
289- P : pour habiter là-bas oui très bien ./ tu veux aller en france parce que ton oncle habite là-bas
290- Ahlem : pour vivre à vie [mʃeh]
291- P : tu veux vivre avec lui donc pour y vivre là-bas avec mon oncle pour y vivre y vivre [beʃ tʃiʃi mʃeh lʃem] y remplace la France pour y vivre avec ... /mon oncle
292- Ahlem : avec mon oncle /
293- P : voilà c'est clair > très bien

Séance 8 :

Annexe 1

- 1- P : allez s'il vous plait vous allez me faire le résumé qui veut faire le résumé de tout ce qu'on a dit > allez Bouteina
- 2- Bouteina : madame euh /./ euh pontoise euh elle pontoise euh c'est une ville ancienne histo euh historique elle se trouve euh à trente kilomètres de paris elle a des monuments touristiques euh des cathédrales cathédrales des musées euh des ponts /./ euh euh
- 3- P : oui > tu veux continuer ou est ce que quelqu'un veut continuer ou dire quelque chose >
- 4- Imene : madame >
- 5- P : oui imene
- 6- Imene : c'est une affiche euh touristique représente euh la ville de
- 7- P : qui représente
- 8- Imene : qui représente la ville de pontoise euh se retrouve euh
- 9- P : elle ...
- 10- Imene : elle se retrouve
- 11- P : non /./ se trouve
- 12- Imene : elle se trouve à trente kilomètres de paris euh il y a un musée un théâtre une rivière une cathédrale un pont des jardins donc c'est une ville ancienne parce qu'il ya des monuments
- 13- Bouteina : plusieurs monuments
- 14- P : plusieurs monuments oui
- 15- Imene : touristiques
- 16- P : est ce quelqu'un peut peut oui > allez khaoula
- 17- Khaoula : euh c'est une fiche
- 18- P : c'est une ...
- 19- Imene : affiche
- 20- Khaoula : affiche qui euh représente euh une ville à / se trouve à
- 21- P : qui se trouve /
- 22- Khaoula : qui se trouve
- 23- P : oui >
- 24- Khaoula : à trente kilomètres de paris elle s'appelle euh pontoise euh c'est elle et euh c'est une ville touriste euh ancienne
- 25- P : oui
- 26- Khaoula : elle se trouve euh /./ elle a des moi des musu / et des
- 27- P : des ... des ...
- 28- Khaoula : musées
- 29- P : voilà très bien
- 30- Khaoula : et un thia thiatre et un une cathédrale un pont des jardins
- 31- P : oui > alors retenez bien le nom pontoise /./ pourquoi cette ville est appelée pontoise > est ce que quelqu'un peut me dire > en regardant le nom de la ville on peut deviner pourquoi
- 32- Bouteina : un combattant>
- 33- P : non
- 34- Khaoula : relation avec le pont >
- 35- P : oui alors > oui >
- 36- Amine : parce que c'est une ville euh qui qui l'a un pont
- 37- P : qui a
- 38- Amine : qui a un pont euh
- 39- P : qui a un pont oui > et alors > donc dans pontoise il y a le mot ... / pont pont d'accord > pont
- 40- Ea : pont /
- 41- P : et ensuite oise c'est quoi >
- 42- Amine : euh euh
- 43- P : c'est le nom de quoi >
- 44- Amine : madame euh c'est la rentrée de la ville euh
- 45- P : vous m'avez dit il y a un pont et quoi sous le pont > qu'est ce qu'il y a >
- 46- Bouteina : des oi des oiseaux
- 47- P : sous le pont
- 48- Bouteina : oiseaux
- 49- P : sous le pont
- 50- Bouteina : euh rivière
- 51- P : oui > alors > qui s'appelle oise >
- 52- Bouteina : euh la rivière
- 53- P : la rivière
- 54- Bouteina : madame ils ont mixé madame pont [w] oise la rivière [wdérou] pontoise
- 55- P : pontoise voilà ils ont donné le nom de la ville pontoise parce qu'il y a un pont et il y a la rivière qui s'appelle oise comme nous par exemple comment s'appelle le le le oued qui traverse constantine >
- 56- Bouteina : [rimel]
- 57- P : rhumel le rhumel

Annexe 1

- 58- Bouteina : le rhumel
- 59- P : voilà donc nous nous avons le le oued parce que chez nous on appelle ça l'oued oued rhumel eux ils ont la rivière qui s'appelle oise donc cette ville là comme c'est la rivière oise qui la traverse on a appelé cette euh ville pontoise d'accord > y a un pont et y a une rivière voilà pourquoi elle s'appelle euh pontoise /.../ en bas à gauche qu'est ce que vous voyez > en bas à gauche du dessin ou de l'affiche
- 60- Khaoula : la ville de
- 61- P : que représente ce ce dessin > qu'est ce que ça représente >
- 62- Amine : le musée
- 63- P : en bas à gauche oui > c'est écrit ... ville de pontoise et ce qui est dessiné à gauche on appelle ça le blason ça s'appelle un blason c'est le blason de la ville (écrit le mot blason au tableau) un blason
- 64- Amine : qu'est ce que ça veut dire un blason madame >
- 65- P : ça représente oui c'est un dessin qui représente la la ville ./.
- 66- Ea : xxx
- 67- P : oui tout ././ vous n'avez pas remarqué des fois dans des vestes il y a des blason comme ça qui représentent euh un un monument je sais pas
- 68- Bouteina : comme une signature madame >
- 69- Amine : la marque euh
- 70- P : voilà
- 71- Bouteina : madame on va continuer madame euh première semaine de juillet
- 72- P : ça c'est ça voilà le blason c'est ce qui représente la ville ././ quand vous voyez ça vous comprendrez que c'est la ville de pontoise ça représente la ville de pontoise
- 73- Amine : la griffe
- 74- P : c'est euh c'est le blason de la ville ././ c'est clair > passez à a allez keltoum keltoum >
- 75- Bouteina : c'est quoi madame a >
- 76- P : a point culture
- 77- Bouteina : d'accord
- 78- Keltoum : euh observez la carte de la région île de france et choisiss l'information correcte
- 79- P : prononce bien le i le é choisissEZ
- 80- Keltoum : et choisiss / l'information correcte
- 81- P : voilà /
- 82- Keltoum : la région île de France est composée de : villes et départements euh les trois quatre sept départements ././ la proche ban ban ...
- 83- P : banlieue
- 84- Keltoum : banlieue en orange
- 85- P : en orange
- 86- Keltoum : y a pas de couleurs
- 87- P : y a pas de couleurs mais c'est ce qui est au centre et tout ce qui entoure tout ce qui entoure paris c'est jaune la couleur est jaune
- 88- Keltoum : euh les trois quatre sept départements de la grande euh banlieue
- 89- P : de la proche banlieue ././ alors combien y a-t-il de départements > dans la proche banlieue de de les départements > c'est écrit hein juste autour de paris ././ ce sont des départements /.../ est ce qu'il y a trois > il y a quatre > ou il y a sept >
- 90- Bouteina : quatre quatre quatre normalement non >
- 91- Imene : quatre
- 92- P : vous avez trouvé paris >
- 93- Ea : oui madame
- 94- P : combien de départements entourent paris >
- 95- Ea : quatre quatre
- 96- P : moi je vois que trois
- 97- Ahlem : trois trois
- 98- Amine : cinq madame
- 99- Bouteina : non quatre
- 100- Khaoula : paris paris [meṭeḥsbihef aj euh]
- 101- Bouteina : ah
- 102- P : quels sont les départements > quels sont ils > les numéros donnez moi les numéros
- 103- Ea : xxx
- 104- P : parlez pas vous parlez pas en même temps
- 105- Khaoula : quatre vingt douze quatre vingt treize quatre vingt quatorze
- 106- P : voilà
- 107- Imene : trois
- 108- P : ce sont les départements qui euh sont euh la proche banlieue de paris ././ qu'est ce que c'est qu'une banlieue >
- 109- Bouteina : madame [kima lbanlieue ṭaṣna] euh banlieue madame euh c'est c'est euh [blassa]
- 110- Amine : une place qui est très très belle euh

- 111- P : pas forcément
112- Bouteina : pas forcément [keyna] banlieue [gueddem wed el hjarra] wed soumam] (rire)
113- P : ce sont des des petites villes qui se trouvent qui euh se trouvent pas loin de / de la grande ville
114- Amine : de de /
115- Bouteina : de la grande ville /
116- P : par exemple à constantine il y a beaucoup de banlieue
117- Amine : comme zouaghi el khroub euh
118- P : voilà c'est des banlieues ce sont des des endroits des petites villes des villages si vous voulez qui sont à quelques kilomètres de la grande ville ici de paris /../ plus amine plus
119- Amine : plus > [wejna>]
120- P : les /
121- Amine : les trois / quatre sept départements de la/
122- P : non on vous dit est ce qu'il ya trois quatre ou sept départements ...
123- Amine : de la grande banlieue
124- P : alors la grande banlieue c'est euh paris et ce qui entoure paris maintenant combien y a-t-il de départements >
125- Ea : quatre
126- P : dans la grande banlieue y en a quatre quels sont ils >
127- Amine : quatre vingt quinze soixante dix huit quatre vingt onze euh soixante dix sept normalement
128- P : très bien et soixante dix sept voilà ce sont les départements de la grande banlieue /../ euh quatre vingt treize quatre vingt douze quatre vingt quatorze ce sont si vous voulez des quartiers comme nous par exemple la nouvelle ville je sais pas euh quartier [daqsi] euh sidi mabrouk ça c'est des petites banlieues euh comme ça mais euh les grandes banlieues c'est comme el khroub hamma bouziane euh tous les villages qui entourent constantine /../ est ce que pontoise se trouve en proche banlieue ou en grande banlieue >
129- Ea : grande grande banlieue
130- P : oui en grande banlieue c'est-à-dire dans quel département >
131- Ea : le quatre vingt quinze
132- P : comment s'appelle ce département >
133- Amine : val-d'oise
134- P : le val-d'oise y a toujours le mot oise euh rivière hein /../ très bien /../ b > bouchra
135- Bouchra : observez sur l'affiche le blason
136- P : blason
137- Bouchra : de pontoise il y a un pont et une rivière (fait la liaison entre et et une)
138- P : non pas tune
139- Ea : et une
140- P : voilà on fait pas la liaison lorsqu'il s'agit de et préposition
141- Amine : normalement [dʒewebna ʕlih ?] madame
142- P : oui on a déjà répondu vous n'avez qu'à com euh compléter les points on a écrit pont et on continue ...
143- Ea : oise
144- P : voilà /../ très bien vous passez à la page quarante cinq s'il vous plait vous regardez le document et vous me dites ce que c'est
145- Imene : c'est un dépliant
146- P : très bien imene plus fort
147- Imene : madame c'est un dépliant
148- P : c'est un dépliant un dépliant de quoi > quoi exactement >
149- Bouteina : de pontoise
150- Imene : touristique
151- P : oui un dépliant touristique c'est un dépliant touristique pourquoi utilise t on des dépliant touristiques >
152- Amine : pour découvrir euh euh pontoise
153- P : oui très bien pour découvrir ...
154- Imene : pontoise
155- P : pontoise voilà ou pour FAIRE découvrir à qui on va FAIRE découvrir pontoise >
156- Bouteina : des clients
157- P : non
158- Amine : des touristes euh
159- P : on appelle pas ça des clients c'est pas des clients
160- Amine et Bouteina : aux gens
161- P : aux touristes
162- Bouteina : aux touristes
163- P : oui aux touristes bien sur /../ tu veux dire le client de l'agence >
164- Bouteina : oui madame
165- P : mais ce client de l'agence il a un nom spécifique c'est le touriste
166- Keltoum : c'est quoi dépliant madame >

Annexe 1

- 167- E : le client c'est celui qui vient pour acheter quelque chose il y a le marchand et il y a le client d'accord >le client il vient dans un magasin pour acheter des des des produits [el zeboun]
- 168- Khaoula (à keltoum) : [weʃ saqsiti] client [wella] dépliant >
- 169- Keltoum : dépliant
- 170- P : ah parce qu'elle a dit client et tout de suite elle m'a dit qu'est ce que c'est ././ ah un dépliant nous avons expliqué ça ././ c'est quoi un dépliant >
- 171- Bouteina : [hedek li jettabbaq]
- 172- Keltoum : ah c'est bon
- 173- P : oui mais il a un nom ././ c'est quoi un dépliant > c'est un ...
- 174- Amine : c'est une affiche / euh
- 175- Khaoula : affiche /
- 176- P : c'est une affiche touristique qui se plie et qui se déplie plie déplie je déplie j'ouvre le la
- 177- Bouteina : oui madame
- 178- P : on a déjà expliqué ça dés qu'on a commencé le cours on a dit qu'un dépliant c'était un document si vous voulez qui représente une ville euh ou un pays ça dépend ././ que l'on veut visiter ou que l'on que l'on voudrait visiter ././ petit a ././ lis walid ././ petit a oui activité deux
- 179- Walid : lisez le dépliant et trouvi et trouvi / dans
- 180- P : trouvez
- 181- Walid : et trouvez dans la selte la selte
- 182- P : dans la ...
- 183- Amine : la liste dans la liste
- 184- Walid : la liste quels euh lio/
- 185- P : quels ...
- 186- Ea : lieux
- 187- Walid : quels lieux sont présentés ././ présentés ././ présentés >
- 188- P : oui
- 189- Walid : sur les photos
- 190- P : bien ././ vous avez des photos là en face ././ vous avez ././ vous pouvez lire ce qu'il y a sur le dépliant ././ quels sont les lieux qui sont présentés >
- 191- Amine : la cathédrale euh / sainte euh maclou
- 192- Imene : saint maclou /
- 193- Amine : le musée camille euh pissarro euh le jardin euh de la ville
- 194- Imene et keltoum : [w] le musée aussi
- 195- Amine : le théâtre euh de l'apostrophe euh
- 196- P : oui >
- 197- Amine : le cinéma royal euh utopia euh complexe sportif euh les les des des des louvés les marchés
- 198- P : vous êtes d'accord >
- 199- Bouteina : oui madame
- 200- P : alors on va d'abord la cathédrale saint maclou hein vous avez vu la cathédrale saint maclou
- 201- Amine : l'oise et le
- 202- P : on a aussi l'oise et les remparts l'oise et les remparts c'est quoi les remparts > c'est quoi des remparts > qui veut me dire ce que c'est des remparts >
- 203- Amine : des virages madame >
- 204- P : non ././ ce sont des murs avant avant on construisait des remparts des murs pour protéger / la ville
- 205- Amine : la ville/
- 206- P : [beʃ jeħmiwħa lebled]/
- 207- Amine : à l'époque /
- 208- P : on mettait des murs autour de la ville de la ville avec des clés et tout ça pour protéger on appelle ça des remparts sont des murs comme ça [ħjout]
- 209- Keltoum : [ħjout manqobine]
- 210- P : voilà ././ alors le musée nous avons dit
- 211- Imene : l'université [təni]
- 212- P : oui >
- 213- Khaoula : le marché les marchés
- 214- P : alors vous avez une liste de monuments d'endroits à visiter ././ petit b vous allez ././ imene lis petit b qu'est ce qu'on vous demande >
- 215- Imene : classez les lieux de la ville dans les les deux catégories suivantes ././ art théa histoire vie quotidienne
- 216- Khaoula : [el ħajeħ el jewmijja]
- 217- Amine : madame je peux >
- 218- P : oui >
- 219- Amine : euh la cathédrale saint maclou normalement art et histoire
- 220- P : très bien
- 221- Amine : l'oise et et et les remparts normalement euh art et histoire

Annexe 1

- 222- P : oui
223- Amine : euh le musée ca camille pissarro c'est c'est c'est l'art et l'histoire
224- P : oui très bien
225- Amine : et l'université de cergy pontoise c'est vie quotidienne
226- P : très bien l'université c'est la vie quotidienne c'est l'endroit où les gens vont étudier les jeunes gens
227- Amine : le musée euh ta ta /
228- P : tavel de la cours
229- Amine : tavel de la cours c'est l'art et l'histoire
230- P : oui >
231- Amine : le jardin de la ville normalement vie vie quotidienne >
232- P : oui très bien vie quotidienne >
233- Amine : euh euh le théâtre de /
234- P : le jardin des cinq sens ./ les le jardin des cinq sens
235- Ea : vie quotidienne
236- Amine : vie quotidienne /
237- P : c'est vie quotidienne/ c'est très bien oui >
238- Amine : le théâtre de l'apostrophe c'est l'art et l'histoire euh le cinéma royal utopia c'est la vie quotidienne euh le complexe sportive des louvrés et des marches/
239- P : des marchés /
240- Amine : des marchés c'est la vie quotidienne
241- P : c'est la vie quotidienne ./ même le cinéma est ce que vous croyez que le cinéma c'est l'art et l'histoire >
242- Keltoum : non
243- Imene : cinéma >
244- Amine : non c'est
245- P : c'est plutôt ...
246- Amine : vie quotidienne
247- P : vie quotidienne
248- Bouteina : vie quotidienne
249- P : vie quotidienne
250- Keltoum : théâtre aussi madame non >
251- P : euh non plutôt non le cinéma c'est l'art et l'histoire vous avez raison c'est le complexe euh ./ le complexe sportif qui est vie quotidienne
252- Keltoum : oui
253- P : mais le cinéma et le théâtre c'est l'art c'est de l'art
254- Bouteina : l'art et l'histoire
255- P : le théâtre le cinéma par exemple on dit que c'est le septième art le théâtre je crois que c'est le sixième
256- Bouteina : sixième art
257- P : voilà ./ donc chaque euh très bien ./ est ce que vous avez compris ce que cela veut dire la vie quotidienne >
258- Keltoum : la vie de tous les jours
259- P : voilà vie quotidienne c'est la vie de chaque ... / jour comment on vit chaque jour
260- Keltoum : les activités pendant le jour </
261- P : oui > voilà les les euh par exemple euh
262- Amine : comment on passé la journée
263- P : les activités on peut aller par exemple dans un jardin pour passer l'après midi ou le ou la journée par exemple là euh quand il s'agit de jardin ce n'est plus euh de l'art ni de l'histoire c'est beaucoup plus la vie ...
264- Amine : quotidienne
265- P : quotidienne
266- Bouteina : quotidienne
267- P : d'accord >
268- Imene : oui<
269- P : passez à l'activité trois s'il vous plait ./ qui n'a pas parlé c'est achraf ./ achraf ./ activité trois lis
270- Achraf : relisez le euh le dép
271- Keltoum : le dépliant /
272- Imene : le dépliant/
273- Achraf : le dépliant ./ et trevez /
274- P : et trouvez
275- Achraf : et treuvez
276- P : non pas treuvez
277- Imene : TROU
278- Keltoum : TROUvez
279- Achraf : trouvez
280- P : voilà
281- Achraf : trouvez ./ les légendes de photos

- 282- P : des photos
283- Achraf : des photos de l'affiche p quarante
284- Ea : page
285- P : page
286- Achraf : page quarante quate (rire)
287- P : oui >
288- Achraf : exemple photo cinq le jardé / le jardin
289- P : le jardin /
290- Achraf : de euh cinq sens
291- P : des cinq sens
292- Achraf : des cinq sens
293- P : sens oui ././ qu'est ce que c'est sens [seʃ]> nous avons nous cinq sens ././ quels sont les cinq sens > quels sont les cinq sens >
294- Bouteina : madame euh madame euh
295- Amine : comme euh le [lʃawes] madame [bel ʃarbijja]
296- P : oui alors euh en français
297- Amine : en français euh
298- P : vous pouvez euh donner leurs noms s'il vous plait >
299- Khaoula : comme sixième sens
300- Amine : les yeux
301- P : les yeux donc c'est la ... vue [el jawf]
302- Ea : la vue
303- Bouteina et amine : les oreilles
304- P : c'est quoi les oreilles >
305- Bouteina : euh l'écoute
306- P : on dira l'ouïe
307- Bouteina : l'oué
308- P : l'ouïe
309- Khaoula : ah > madame [ʔktʃiʃomlna hédou] (rire)
310- Amine : ah > [hedou lezem nouktʃbouhom] (rire)
311- P : (les écrit au tableau) vous voulez noter / noter si vous voulez
312- Imene : oui /
313- Bouteina : oui madame
314- P : nous avons nous avons dit la vue ././ensuite l'ouïe
315- Achraf : [wʃijja] l'ouïe madame >
316- Imene : [ʃasset el semʃ]
317- Bouteina : [semʃ]
318- P : l'ouïe c'est lorsqu'on entend / ce que j'entends
319- Achraf : [semʃ]/
320- P : c'est grâce à l'oreille ././ ensuite > la vue l'ouïe ensuite ...
321- Bouteina : madame euh le la langue
322- P : c'est quoi >
323- Bouteina : goûter
324- P : le goût oui
325- Amine : euh on touche madame
326- P : oui le toucher le toucher
327- Bouteina : euh madame le nez
328- P : c'est quoi >
329- Bouteina : [smell] euh euh
330- P : il a dit d'abord le toucher (l'écrit au tableau)
331- Achraf à imene : [wʃijja hédi]>
332- Imene : vue v u e
333- Achraf : [wef maʃneʃa]>
334- Imene : [el nadar]
335- P : alors > et le nez > qu'est ce qu'on fait avec le nez > oui > on sent
336- Amine : on sent
337- P : c'est l'odorat
338- Amine : l'odorat
339- P : l'odorat (l'écrit au tableau) je vais écrire entre parenthèses les yeux ././ les oreilles ././ la langue ././ ou la bouche hein on mettra la bouche c'est mieux
340- Amine : bouche et main

Annexe 1

- 341- P : les mains ./ et le nez ./ voilà les cinq ./ sens ./ alors quand on vous demande les légendes des photos vous avez les photos de la page quarante quatre ./ quand on vous dit quelle est la légende de chaque photo vous écrivez la légende c'est quoi la légende >
- 342- Amine : [el soura]
- 343- P : non ./ par exemple vous avez la photo
- 344- Keltoum : la clé non /
- 345- P : non ./ c'est quoi la légende de la photo >
- 346- Imene : le nom >
- 347- P : le nom oui ./ c'est on explique dans la légende c'est quoi > on explique le euh le nom de la photo on explique ce que représente la photo
- 348- Keltoum : madame euh la légende on on explique plusieurs des choses
- 349- P : plusieurs choses
- 350- Keltoum : plusieurs choses euh le nom le le les clés on on par exemple des couleurs euh
- 351- P : oui alors tu donne tu dis /
- 352- Amine : on observe madame et et on dit/
- 353- P : tu dis ce que REPRESENTE / la photo
- 354- Keltoum : oui
- 355- P : voilà par exemple ici vous avez le photo cinq qu'est ce que nous avons dit qu'est ce que représente la photo cinq >
- 356- Amine : des jardins et des
- 357- P : au début nous avons dit des jardins c'est des jardins ./ maintenant on sait comment s'appelle la photo ces jardins ce sont les les jardins des cinq ... sens ./ j'ai donné la légende de la photo c'est le jardin des cinq sens ./ c'est expliquer le contenu de la de de ce que représente la photo ./ d'accord > [hédi hiyya] la légende la légende on met une photo comme ici par exemple (montre une image accrochée au mur) je regarde la photo et je ne sais pas ce que bon on sait mais y a des gens qui savent pas ce que c'est on va écrire sous la photo par exemple que ça représente la ville de euh ça doit être constantine non > je vois pas très bien
- 358- Ea : oui constantine
- 359- P : ça doit être le pont d'el kantara non > [hih] c'est le pont d'el kantara
- 360- Amine : [taʃ] l'ascenseur
- 361- P : ah d'accord
- 362- Ea : xxx
- 363- Achraf : [taʃ beb el qantra]
- 364- P : c'est le pont d'el kantara donc je voilà la légende si je veux je vais écrire en dessous euh le pont d'el kantara constantine
- 365- Keltoum : ouais
- 366- P : voilà la légende de la photo ça peut être ça peut avoir un autre sens mais pas ici une légende c'est une histoire euh qui euh qui ne qui a été raconté seulement
- 367- Amine : n'est pas réelle
- 368- P : qui n'est pas réelle très bien amine ./ d'accord > ça peut être ça aussi une légende c'est une histoire euh qu'on peut raconter à des enfants une légende une histoire euh qui s'est pas vraiment qui n'est pas vraiment arrivée qui est irréaliste
- 369- Bouteina : irréaliste madame oui
- 370- P : voilà ./ petit b alors bon alors on a vu la photo on vous a dit photo cinq c'est le jardin des cinq sens alors >
- 371- Bouchra : la photo un le jardin de la ville
- 372- P : la photo une nous avons dit c'est quoi >
- 373- Bouchra : le jardin de la ville >
- 374- P : alors les jardins le jardin de la ville très bien
- 375- Imene : la photo deux le théâtre de l'apostrophe
- 376- P : voilà très bien la photo trois ./ nous avons dit que ça représentait quoi >
- 377- Khaoula et amine : le musée
- 378- Bouteina : le musée
- 379- P : le musée alors il ya le musée de euh le musée camille ...
- 380- Ea : pissarro
- 381- P : voilà ./ quatre ./ la légende
- 382- Imene : euh la cathédrale / de
- 383- Achraf : la cathédrale/
- 384- Imene : de saint maclou
- 385- P : saint maclou voilà ./ cinq ça y'est c'est déjà fait ./ six >
- 386- Achraf : le pont
- 387- P : six >
- 388- Achraf : un pont ./ une rivière une rivière
- 389- Amine : pontoise
- 390- P : c'est le pont le pont euh et la rivière oui >

Annexe 1

- 391- Imene : l'oïse et les remparts
392- P : oui l'oïse et les remparts oui c'est déjà écrit oui l'oïse et les remparts ././ l'oïse c'est quoi > l'oïse >
393- Amine : c'est la rivière
394- P : la rivière entourée entourée de remparts très bien /.../ on passe à quatre /...../ bien on va on va lire d'abord ce qu'on nous demande
395- Bouteina : oui madame
396- P : ahlem lis ././ activité quatre
397- Ahlem : écouti
398- P : écoutez
399- Ahlem : écoutez ...
400- P : l'enregistrement
401- Ahlem : l'en l'enregistrement euh et id idé identifi
402- P : identifiez
403- Ahlem : identifiez la si la situation qui parle > de quoi de quoi
404- P : alors vous allez écouter l'enregistrement et vous allez me dire qui parle et de quoi on parle dans l'enregistrement ok >

Dialogue : c'est ma ville

- 1- Le journaliste : pardon monsieur je suis journaliste à pontoise-info vous avez un lieu préféré à pontoise >
2- L'homme : ah oui un musée ././ j'aime beaucoup le musée pissaro
3- Le journaliste : et pourquoi >
4- L'homme : parce que j'adore la peinture impressionniste ././ il y a beaucoup de tableaux de pontoise et de la région
5- Le journaliste : excusez moi madame c'est pour pontoise-info ././ vous avez un endroit préféré dans la ville >
6- La dame : ah oui c'est le théâtre de l'apostrophe
7- Le journaliste : et pourquoi >
8- La dame : parce qu'il y a toujours des spectacles intéressants ././ musique danse théâtre
405- P : je repasse une deuxième fois >
406- Imene : oui
407- P : (après une deuxième écoute) : alors > qui parle >
408- Imene : un journaliste
409- Ea : journaliste xxx
410- P : ne parlez pas tous en même temps s'il vous plait ././ allez keltoum
411- Keltoum : euh le journaliste à pontoise qui parle qui il parle
412- P : non
413- Keltoum : le journaliste à pontoise qui il parle
414- Khaoula : pontoise info qui parle
415- P : qui parle
416- Keltoum : qui parle
417- P : oui mieux ././ oui c'est pas faux
418- Amine : c'est un journaliste qui parle euh
419- P : oui que fait il > est ce qu'il parle seul comme ça >
420- Bouteina : questionne les gens
421- Amine : il pose des questions sur euh sur euh sur la ville de pontoise
422- P : oui > très bien ././ walid > qui parle >
423- Walid : euh parle euh
424- P : on commence pas par le verbe essaye de commencer par le sujet ././ qui parle > qui est ce qui parle >
425- Bouteina : un journaliste
426- Walid : journaliste
427- P : UN journaliste que fait il >
428- Walid : euh pour euh
429- P : que fait il >
430- Walid : po poser euh
431- P : pose ... il pose ...
432- Walid : des questions
433- P : oui >
434- Walid : euh de la ville
435- P : dans la ville de ...
436- Walid : pontoise
437- P : oui il pose des questions à qui >
438- Keltoum : à des gens
439- Khaoula : des gens

- 440- P : à des gens tout simplement ça peut être euh
441- Imene : un monsieur et une dame
442- P : oui ça peut être les les / gens qui habitent pontoise
443- Amine : les visiteurs/
444- P : non ça peut être les gens qui habitent pontoise aussi ça peut être des visiteurs oui pourquoi pas
445- Amine : il y a des gens qui habitent euh à je crois que c'est une euh /
446- P : déserte /
447- Amine : que c'est une grande ville ancienne comme tidis chez nous
448- P : non non c'est pas c'est pas euh des ruines des ruines de timgad ou non c'est une ville où il y a des cinémas des des mais c'est une ville nous avons dit ancienne
449- Amine : oui madame
450- P : parce que les monuments ont été construits il y a très très très longtemps c'est pour ça qu'on dit que c'est une ville ancienne
451- Amine : ok madame
452- P : alors > qui veut répéter me faire une phrase correcte > ./ qui parle>
453- Imene : le journaliste qui parle avec euh
454- P : alors c'est un journaliste ...
455- Imene : c'est un journaliste qui parle avec euh les habitants >
456- P : que fait il exactement > est ce qu'il parle comme ça pour parler >
457- Amine : pose
458- Imene : il pose des questions sur euh
459- P : alors on peut dire pose des questions sur ...
460- Imene : les lieux préférés/ de
461- P : très bien les lieux ...
462- Imene : préférés /
463- Amine : préférés de chaque euh personne /
464- P : des personnes ./ alors on peut dire pose des questions ou bien carrément il ...
465- Bouteina : questionne
466- P : questionne ou il interroge
467- Khaoula : il interroge oui
468- P : alors > qui veut me faire une phrase > allez euh khaoula
469- Khaoula : euh le journaliste qui travaille à euh pontoise
470- P : oui on diras journaliste du euh le journaliste du journal pontoise info ./ oui >
471- Khaoula : pose des questions euh à les gens
472- P : non aux gens ou à des gens oui ./ aux gens
473- Khaoula : aux gens
474- P : pas à les gens
475- Khaoula : sur les lieux qu'ils préféré
476- P : qu'ils préfèrent
477- Khaoula : qu'ils préfèrent
478- P : oui à ...
479- Khaoula : à pontoise
480- P : voilà tout simplement euh un journaliste c'est le journaliste du journal pontoise info et il interroge les gens euh sur leurs lieux préférés ./ tout simplement ./ un journaliste du journal pontoise info interroge les gens sur leurs lieux préférés ./ est ce que vous pouvez me dire je vais vous le faire réécouter ensuite vous me vous relevez les questions du journaliste ./ quelles sont les questions qu'il pose aux gens > et ensuite vous allez retrouver dans les sur le dépliant les lieux cités ./ vous regardez le dépliant et vous re vous voyez quel est le quels sont les lieux qui ont été cités par les gens qu'il a interrogés et la troisième fois euh la troisième question vous allez dire pourquoi
481- Amine : oui madame
482- P : pourquoi ces gens là aiment tel ou tel endroit c clair >
483- Amine : oui
484- P : alors on va réécouter le le ./.../ écoutez s'il vous plait et vous pouvez noter ./.../ je vous le remets > non > très bien ./ alors on va d'abord relever les questions du journaliste quelles sont les questions du journaliste >
485- Khaoula : vous avez euh / des lieux préférés >
486- Amine : quels sont euh /
487- P : on parle pas ensemble
488- Khaoula : vous avez euh
489- Keltoum : pour le monsieur
490- Khaoula : pour le monsieur d'abord euh la question qui propose pour le monsieur
491- P : alors ./ la question qu'il pose
492- Khaoula : qu'il pose pour le monsieur c'est vous avez un lieu préféré > euh à la ville / à la ville /
493- P : dans la ville /
494- Khaoula : dans la ville de pontoise

- 495- P : alors on peut dire un lieu ou un ...
496- Amine : en endroit
497- Bouteina : endroit
498- P : très bien préféré /
499- Khaoula : la dame /euh la dame [guelfha] l'endroit [w] le monsieur [guellou] euh
500- P : lieu
501- Khaoula : lieu
502- P : très bien donc vous avez un endroit préféré ou un lieu préféré dans la ville de pontoise oui > c'est ça tu peux répéter imene >
503- Imene : vous avez un lieu préféré euh dans la ville de pontoise
504- P : ou à pontoise tout simplement on a pas besoin de dire dans la ville de pontoise
505- Amine : madame le journaliste po po pose une question sur euh un un monsieur
506- P : à un à un
507- Amine : à un monsieur est ce que tu aimes des des des endroits à pontoise le le monsieur dit euh oui j'aime le musée pissarro parce que euh j'aime beaucoup la peinture prentioniste et la deuxième c'est une femme elle préfère le théâtre de l'apostrophe parce que il y a des spectacles très inter tressante
508- Khaoula : intéressante
509- Amine : intéressante musique danse et théâtre
510- P : oui très bien est ce que quelqu'un peut répéter ça on va dire allez bouteina > de qui il s'agit > quelles sont les questions qu'il pose > à qui> et quelles sont les réponses des gens>
511- Bouteina : euh le journaliste euh ils interrogent (fait la liaison)
512- P : alors y a un seul journaliste / donc tu dis pas ils interrogent
513- Bouteina : le journaliste /
514- P : le journaliste interroge
515- Bouteina : le journaliste interroge euh des gens
516- P : oui >
517- Bouteina : euh pour /
518- P : où> où>/ se trouve ce journaliste
519- Bouteina : à pon pontoise
520- P : oui où exactement >
521- Bouteina : euh madame
522- P : dans ...
523- Bouteina : dans la rue
524- P : dans la rue oui ./ le journaliste il est dans la rue
525- Bouteina : dans la rue euh euh pour euh avoir pour savoir les endroits où ils euh
526- P : les endroits ...
527- Keltoum : et les lieux préférés
528- Bouteina : et les lieux préférés de pon de ...
529- P : oui oui
530- Bouteina : de pontoise
531- P : alors il interroge tout d'abord ...
532- Amine : un monsieur et une dame<
533- Bouteina : un monsieur et une dame
534- P : on dira un homme si vous voulez
535- Bouteina : un homme
536- P : oui >
537- Bouteina : un homme et l'homme il a répondu il il lui dit le cathédrale
538- P : la cathédrale
539- Bouteina : la cathédrale de de saint maclou
540- Amine : parce qu'il adore la peinture <
541- Bouteina : parce que ... il adore madame euh
542- P : est ce que c'était la cathédrale la cathédrale >
543- Bouteina : musée musée
544- P : plutôt le musée
545- Bouteina : le musée [hih]
546- P : il aime bien le musée pissarro oui oui > le musée pissarro pourquoi aime t il le musée pissarro >
547- Bouteina : parce qu'il adore la peinture
548- P : oui il adore la peinture oui très bien
549- Keltoum : il est riche euh des tableaux de pontoise et il aime beaucoup la région
550- P : il aime beaucoup la région et il aime bien les tableaux qui représentent pontoise
551- Bouteina : pontoise la ville de pontoise
552- P : oui très bien ./ ensuite > bouchra >
553- Bouchra : oui >

Annexe 1

- 554- P : il a interrogé un homme et voilà ce que l'homme a répondu et la femme ou la dame > ././ qu'est ce qu'elle a répondu la dame > qu'est ce qu'elle aime dans pontoise > /.../ elle a un lieu préféré elle a un lieu préféré un endroit préféré quel est l'endroit préféré qu'elle aime >
- 555- Ea : le théâtre
- 556- P : oui>
- 557- Bouchra : le théâtre le musée
- 558- P : le théâtre de l'apostrophe pourquoi aime t elle le théâtre de l'apostrophe > parce que quand on aime quelque chose on dit pourquoi d'accord > pourquoi la dame aime t elle le musée euh le théâtre de l'apostrophe > ././ qui veut lui dire imene >
- 559- Imene : [ma kemmeltj] parce qu'il y a ...
- 560- P : qu'est ce qu'il y a>
- 561- Amine : parce qu'il y a euh / des spectacles très très intéressantes musique danse et théâtre
- 562- P : oui amine / oui ././ keltoum qu'est ce qu'il y a au théâtre >
- 563- Keltoum : euh la musique la danse
- 564- Khaoula : des spectacles très intéressantes <
- 565- P : des ... oui khaoula >
- 566- Khaoula : des spectacles il y a des spectacles très euh intéressants et musique /
- 567- P : de la musique /
- 568- Khaoula : de la musique et la danse thiâtre et thiâtre
- 569- P : oui théâtre hein pas thiâtre oui voilà tout simplement ././ walid euh est ce que tu as compris> tu as compris > alors lorsqu'un journaliste écoutez moi bien lorsqu'un journaliste interroge les gens dehors dans la rue il y a un nom pour ça
- 570- Khaoula : interview>
- 571- P : que fait il >
- 572- Bouteina : un journaliste >
- 573- P : oui >
- 574- Bouteina : euh
- 575- P : lorsqu'un journaliste va dans la rue et il pose des questions / aux gens qui passent / comment appelle t on ça >
- 576- Khaoula : reportage/
- 577- Amine : interview [ʔ] madame >
- 578- P : non
- 579- Amine : documentaire > non non non
- 580- P : si vous voulez ././ pour FAIRE un documentaire ././ mais quand il interroge les gens dans la rue on appelle ça un micro ... trottoir micro trottoir c'est comme ça que ça s'appelle lorsqu'un journaliste de la télévision ou d'un journal va dans la rue [jereʃ barra] et il interroge les gens qui passent les passants il les interroge sur n'importe quoi ././ sur la politique sur l'économie sur la ville etcetera on appelle ça ... micro un micro trottoir / pourquoi > parce que micro et dans euh sur le trottoir on appelle ça un ... micro trottoir
- 581- Bouteina : micro trottoir /
- 582- P : voilà ././ il fait on dit qu'un journaliste fait un micro trottoir sur euh les lieux préférés de la ... / ville
- 583- Bouteina : pontoise /
- 584- P : ou de pontoise si tu veux ././ le journaliste fait un micro trottoir sur les lieux préférés de la ville ou de pontoise

Séance 9 :

- 1- Keltoum : b échangez en petits groupes euh les psychologues identifié euh identifié
- 2- P : non
- 3- Imene : identifiaient
- 4- Keltoum : euh identifiaient des thèmes très spécifiques à l'origine des disputes euh disputes dans les couples par exemple l'éducation di enfants
- 5- P : DES
- 6- Keltoum : des enfants ././ dites quels sont à votre avis les autres sujets des conflits
- 7- P : des conflits
- 8- Keltoum : des conflits pour les couples ././ c ././ lisez / les sous titres
- 9- P : lisez/
- 10- Keltoum : oui le sous titre du livre et échangez à deux ././ d'après vous quelles sont les caractéristiques nécessaires chi/ l'homme et chi la femme
- 11- P : chez chez /
- 12- Keltoum : chez la femme pour former un couple heureux
- 13- P : alors attention attention à la prononciation du é é pas i ././ alors vous avez un livre en face de vous là quel est le titre amine du livre >
- 14- Amine : euh ca ca euh cartographie d'une dispute euh de de couple
- 15- P : du couple oui > de couple pardon
- 16- Amine : euh le secret des couples heureux

Annexe 1

- 17- P : oui alors ./ on vous dit observez la couverture du livre et le dessin ci-dessus ./ d'accord > trouvez dans le titre du livre le mot clé ./ qui correspond au dessin quel est le mot clé > ./ qui correspond au dessin regardez bien le dessin
- 18- Amine : cartographie euh ca /
- 19- P : quel est quel est le mot clé > ./ oui >
- 20- Amine : dispute >
- 21- P : dispute ./ alors > ./ dispute entre un euh entre un couple par exemple c'est un conflit c'est euh lorsque deux personnes euh ne s'entendent pas ne s'entendent pas sur la même chose par exemple ./ d'accord > donc euh il s'agit ici du couple mari et femme euh et vous savez très bien que dans chaque euh couple il y a souvent euh il y a parfois des problèmes des et ces problèmes entraînent ... entraînent ... des disputes il y a différents problèmes justement on va on vous demande ./ quels sont les différents thèmes les thèmes euh qui sont à l'origine les thèmes qui sont à l'origine des disputes ./ cela veut dire pourquoi ./ un couple se dispute il > ./ d'accord > on vous dit ./ donc nous avons dit le mot clé ici c'est dispute une dispute d'accord > on vous dit les psychologues identifient des thèmes très spécifiques à l'origine des disputes dans les couples par exemple l'éducation des enfants ça veut dire quoi > ça veut dire quoi > expliquez moi ça/ expliquez moi
- 22- Amine : quoi madame >/
- 23- P : des thèmes très spécifiques à l'origine des disputes dans les couples des thèmes spécifiques c'est-à-dire que euh ce sont des thèmes qu'on retrouve qu'on retrouve chez les couples exemple exemple l'éducation des enfants ./ expliquez moi ./ ça veut dire quoi tout ça >
- 24- Imene : madame j'ai pas compris/
- 25- Khaoula : on a pas compris /
- 26- Ahlem : moi aussi je comprends pas
- 27- P : vous n'avez pas compris ./ on vous dit les psychologues parfois les couples vont chez les psychologues
- 28- Bouteina : oui
- 29- P : parce qu'il y a tout le temps des disputes entre eux d'accord > bien ./ et les ces psychologues là ils iden ils identifient ces ces euh des thèmes ./ des thèmes qui sont spécifiques aux couples c'est-à-dire qui sont propres aux couples ce ce sont des des des thèmes que l'on retrouve souvent chez les couples et ils sont ces thèmes là ils sont à l'origine des disputes le couple se dispute à cause de ça ./ on vous donne un exemple on vous dit l'éducation des enfants ./ ça veut dire ... /que les couples ... que les couples ...
- 30- Khaoula : [el ʔarbija] madame >/
- 31- P : que les couples ...
- 32- Bouteina : se disputent euh à propos de ça
- 33- P : les couples se disputent à cause de cette éducation ./ comment >
- 34- Bouteina : parce que la maman elle veut une manière de/d'éduquer ses enfants
- 35- Amine : la différence entre euh les manières madame/
- 36- Bouteina : et le père il veut une autre manière d'éduquer ses enfants
- 37- P : très bien ./amine >
- 38- Amine : quoi madame >
- 39- P : euh dis moi ce que tu veux me dire répète
- 40- Amine : euh il y a des des des deux ./ il y a des des deux éducations
- 41- P : oui >
- 42- Amine : euh parce que /
- 43- P : il y a deux / deux éducations c'est ce que tu as dit >
- 44- Amine : des des fois tu trouves une femme et un homme euh ils ont une mentalité euh
- 45- Bouteina : différente
- 46- Amine : différente
- 47- P : très bien
- 48- Amine : et c'est pour ça on trouve euh euh qu'on trouve toujours euh des problèmes pour les enfants c'est ça euh
- 49- P : donc entre le couple/
- 50- Amine : des fois / des fois la maman [ʔoudrob w] le papa [jʔami] / [wella] le papa [jodrob w] la maman [ʔʔami]
- 51- P : elle frappe oui / le papa n'est pas d'accord
- 52- Amine : [jesra hedek] euh le courant [binetʔom]
- 53- P : entre eux
- 54- Amine : entre eux oui
- 55- Bouteina : madame oui les psychologues ils proposent à les parents /
- 56- P : aux parents/
- 57- Bouteina : madame euh si la le père est dur la mère elle doit être euh
- 58- P : plus souple
- 59- Bouteina : plus souple si le contraire et le contraire
- 60- P : alors on dira pas dur parce que c'est un grand mot hein quand même hein/
- 61- Bouteina : y a madame des parents euh/
- 62- P : disons autoritaire plus autoritaire que la mère ./ sévère ./ parfois si le père est sévère la mère elle l'est moins
- 63- Bouteina : oui

- 64- P : d'accord > bien ././ donc on vous dit on vous a donné un exemple on vous a dit les couples se disputent à cause ...
- 65- Bouteina : de leurs enfants
- 66- P : on a donné un exemple l'éducation des enfants ././ on vous demande à votre avis d'autres sujets
- 67- Bouteina : parfois la femme qui travaille
- 68- P : oui > alors à cause ...
- 69- Bouteina : à notre société
- 70- P : dans
- 71- Bouteina : dans notre société madame
- 72- P : oui >
- 73- Bouteina : la société arabe en général madame la femme si euh elle travaille elle va crier/ des problèmes
- 74- P : elle va créer des problèmes/
- 75- Bouteina : avec leurs maris xxx en général c'est ça
- 76- P : oui > y a d'autres problèmes donc y a le travail
- 77- Bouteina : oui xxx
- 78- Khaoula : sa mère (rire)
- 79- Amine : la paye madame surtout la paye
- 80- P : oui oui tu peux le dire khaoula
- 81- Khaoula : euh sa /
- 82- P : à cause de la ... de la ...
- 83- Khaoula : de la mère
- 84- P : belle mère ././ c'est bien
- 85- Ea et E : (rire)
- 86- P : à cause de la belle mère il y a des conflits euh entre les couples des disputes à cause de la belle mère explique moi ././ la belle mère
- 87- Khaoula : elles veulent toujours entrer (rire) des sujets
- 88- P : elle s'occupe ...
- 89- Khaoula : [ʔoudʔoul dejmen fi blajess ʔatjinħa]
- 90- P : oui elle s'occupe ... des affaires ...
- 91- Bouteina : des autres
- 92- P : qui ne la ... regarde pas
- 93- Bouteina : et elle euh conflit l'homme euh son fils pour sa femme
- 94- P : elle monte elle monte
- 95- Bouteina : oui elle monte son fils pour / sa femme
- 96- P : contre /
- 97- Bouteina : contre sa femme
- 98- P : elle monte son fils contre sa femme > ././ qu'est ce qu'il y a bouteina
- 99- Bouteina : un bruit bizarre
- 100- P : ah d'accord ././ oui > alors nous avons dit l'éducation des enfants le travail
- 101- Bouteina : oui
- 102- P : le euh
- 103- Bouteina : si le père madame travaille loin et c'est la mère qui s'occupe de ses petits enfants ça ça cri ça ça crier
- 104- P : ça crée
- 105- Bouteina : ça crée un très grand problème
- 106- P : oui >
- 107- Bouteina : madame surtout euh euh surtout madame parce que j'ai vécu ça surtout madame euh euh l'âge de l'adolescence euh le fils ou bien la fille elle a besoin de son père
- 108- P : oui
- 109- Bouteina : à coté d'elle [wella] à coté de lui
- 110- P : pas forcément euh / l'adolescence mais euh les enfants ont besoin de la présence de leur père aussi
- 111- Bouteina : pas forcément / en général
- 112- P : oui très bien ././ allez imene ././ bouchra > d'autres problèmes ././ walid > est ce qu'il y a d'autres problèmes >
- 113- Amine : madame le problème de la paye / xxx
- 114- P : le problème oui >/
- 115- Amine : [dima dima lamra ʔgoullou éfri houwwa yfezzed]
- 116- P : essaye de parler en français euh
- 117- Amine : euh des fois on trouve des problèmes euh pour l'argent/ parce que euh tu trouve le la femme
- 118- P : à cause de l'argent oui euh et l'homme ou la femme acheté / des trucs euh
- 119- P : achète/
- 120- Amine : et comment on dit ././ des trucs euh
- 121- Bouteina : gaspille l'argent >
- 122- Amine : [kémelijjet] madame [kifeħ jgoulou] madame >/ [ʔessema]
- 123- P : complémentaire > / ou

- 124- Amine : complémentaire oui [li ydirhom el ʔinsane ki jetfhenna ʔlass]
125- P : oui ./ dont ils n'ont pas besoin par exemple
126- Amine : oui oui
127- Khaoula : pour euh manger ./ les plats
128- P : oui
129- Amine : ah les plats [jetfehmu]
130- P : oui l'alimentation par exemple des achats hein
131- Khaoula : peut être euh elle elle aime</
132- P : plus fort plus fort khaoula
133- Khaoula : les mots [ma ʕandij] peut être la femme aime euh euh genre des plats et l'homme j'aime /
134- P : à cause des plats alors ils se disputent non >
135- Khaoula : oui euh
136- P : oui peut être parce que la femme cuisine mal
137- Bouteina : y en a beaucoup madame y en a beaucoup
138- Amine : madame > madame >
139- Khaoula : [ena nʔhab lmaqarouna houwwa ma yʔhabbeʔ jakoulfa ./ ntajejeʔa]
140- P : oui >
141- Amine : en général ./ en général le euh c'est c'est c'est c'est la femme ou l'homme ne fait pas son rôle /
142- P : ne joue pas oui >/
143- Amine : ne joue pas son rôle dans la maison ./ euh ya des des
144- P : y a des conflits
145- Amine : bien sur bien sur
146- P : des conflits c'est la même chose dispute dispute ou bien conflit kif kif
147- Amine : les fautes des enfants c'est les les les les
148- P : qu'est ce qu'ils ont les enfants >
149- Amine : les les problèmes des enfants les problèmes des enfants euh [ma ʕrafteʔ kifeʔ ngoullek] (rire)
150- Keltoum : madame à mon avis euh le euh la seule problème
151- P : le seul problème
152- Keltoum : le seul problème des de les nouveaux mariés ou le mariage des couples tout simplement euh le logement individuel et le logement en famille
153- P : oui >
154- Keltoum : euh à euh par exemple euh
155- P : c'est-à-dire les couples qui habitent seuls / ou bien avec
156- Keltoum : habitent seuls / les les les capacités des problèmes euh euh moins
157- P : sont moindres
158- Keltoum : sont moindres que que capacité euh des euh des problèmes qui habitent qui habitent en famille avec euh la famille de du l'homme
159- P : de l'homme de l'homme
160- Ea : xxx
161- P : oui amine>
162- Amine : euh le problème le problème ./ c'est que ./ euh des des problèmes des enfants à cause la maman euh les problèmes des enfants sont les fautes de euh leur leur parents ./ tu tu m'as compris>
163- P : oui oui oui oui
164- Amine : euh euh le problème d'un enfant c'est à cause euh c'est c'est c'est une faute des parents
165- P : si l'enfant a des problèmes c'est à cause des parents >
166- Amine : oui madame
167- P : pourquoi >
168- Amine : je sais pas madame < [kejen li qbiʔ ma ma mʕaʔhem kejen li euh jdir meʔekel jouʔbroʔ xxx jessralou] des problèmes [mʕaʔhom] /
169- P : donc les parents se disputent à cause de ça / à cause de leurs enfants
170- Amine : oui j'ai j'ai vu j'ai vu ça dans ma famille madame
171- P : oui
172- Amine : pas la petite famille madame la grande famille
173- P : ce sont les enfants qui créent des problèmes euh
174- Amine : des problèmes oui c'est la faute des parents
175- P : et ça entraine ça entraine des disputes
176- Amine : dans l'éducation
177- P : oui oui tout ça ça fait partie de l'éducation ./ peut être parce que le mari le père reproche à la mère euh de /
178- Amine : il faut jouer il faut jouer euh ton rôle euh et euh exact
179- P : chacun doit jouer le rôle ... qu'il faut
180- Amine : chacun doit jouer le rôle qu'il faut ./c'est ça
181- P : alors imene > bouchra > qu'est ce que vous avez à dire > est ce qu'il y a d'autres problèmes qui entraînent des problèmes de couples qui entraînent les des disputes > qu'est ce que ça peut être >

- 182- Imene : madame la jalousie aussi
183- P : oui > vas y imene
184- Imene : madame euh
185- P : la jalousie oui > alors c'est-à-dire > explique moi
186- Amine : c'est-à-dire la femme la femme euh
187- Keltoum : par exemple nouveaux technologie
188- Khaoula : y a deux types de jalousie
189- Amine : des fois madame tu trouves euh une femme une femme euh ja jalouse beaucoup
190- P : la femme est plus jalouse que l'homme
191- Amine : oui bien sur bien sur
192- Khaoula : mais l'homme [təni] (rire)
193- Amine :oui l'homme jaloux oui [bessaḥ] mais mais surtout les femmes madame euh l'homme jaloux dans un coté [təʃ ḥorma təʃ lebssa] des fois des fois madame [jesraw taʃ euh taʃ euh] un homme qui est marié avec une femme euh elle a le niveau euh
194- P : plus élevé que le sien
195- Amine : bien sur
196- P : oui >
197- Amine : l'homme doit être euh xxx l'homme doit être jaloux
198- P : non pas doit être il EST jaloux
199- Amine : il est jaloux oui
200- P : il est jaloux parce que sa femme est intellectuellement mieux placée que lui
201- Amine : oui madame
202- P : oui bouteina >
203- Bouteina : madame madame j'ai dans la grande famille madame un cousin xxx un niveau sixième niveau sixième
204- P : essaye de parler en français
205- Bouteina : madame son son niveau sixième et sa femme professeur
206- Ea : xxx
207- Bouteina : madame c'est le cousin de sa mère [houwwa] niveau sixième [whijja] professeur
208- P : et est ce qu'ils s'entendent ou est ce que ça a créé
209- Bouteina : ils ont cinq enfants ils sont encore avec euh ensemble madame euh mais [hijja] c'est le genre [li] euh
210- Amine : xxx c'est pas tous les hommes euh ils ont xxx de la jalousie comme ça
211- P : oui c'est pas tous les hommes mais c'est pas toutes les femmes
212- Amine : madame des fois on trouve une femme et un homme elle la femme euh la femme euh elle a un bon niveau que lui euh
213- P : un meilleur oui
214- Amine : mais euh ils ils ils ont vivre euh
215- P : ils vivent heureux
216- Amine : normal simplement
217- Bouteina : madame > pardon madame [joufi a] madame [kejnine wellaḥ saḥ] il y en a beaucoup d'autres exemples [bezzeʃ] surtout [hedou] les nouveaux couples [hijja təlguejḥa]/ universitaire
218- P : parle parle / essaye de t'exprimer en français <
219- Bouteina : madame on trouve ça surtout la nouvelle génération on trouve des couples madame [hijja] universitaire lui il a pas continué ses études là ça c'est clair mais l'ancienne époque madame c'est pas la même chose lui madame je le connais par cœur elle aussi madame elle est très intelligente très/
220- P : très intelligente/
221- Bouteina : très intelligente madame [houwwa] madame
222- Walid : [mekṭoub rabbi]
223- Bouteina : même le système madame même le système [kifeche a] madame [jiduki] ses enfants [ʔ] madame [təgouli aw seʃa seʃa ja mel xxx mel kouri ah wellaḥ] c'est pas normal [əna ma naḥdar] ʃla el dine wella [jaʔsajtu xxx]
224- Achraf : madame [əna ma neddiʃ waḥda qarja ʃlijja beʃ euh xxx beʃ ma tətʃaqrətʃ ʃlijja]
225- Ea : xxx
226- P : s'il vous plait ne parlez pas tous en même temps
227- Ea : xxx
228- P : attendez ne parlez pas ne parlez pas tous en même temps
229- Bouteina : madame s'il vous plait
230- P : laisse la continuer et tu me donne ton avis ./ mais tu parle en français s'il te plait
231- Bouteina : et il y en a madame d'autres catégories madame [wellaḥ] la nouvelle génération bien sur madame euh il a pas continué ses études quand tu parles avec lui madame il a pas terminé ses études hein madame [out]
232- P : on peut on peut être intelligent sans avoir fait d'études
233- Bouteina : voilà
234- P : y a des gens des intellectuel ./ ce n'est pas la même chose intelligent et intellectuel intellectuel
235- Amine : madame > bouteflika n'est pas euh n'a pas le bac il a pas de bac madame

- 236- P : oui mais il est cultivé
237- Amine : très intelligent madame ./ [bessaḥ lbac ma ʕandou]
238- Bouteina : non c'est pas une référence le bac
239- P : oui c'est pas une référence
240- Bouteina : c'est pas une référence
241- Amine : madame à l'âge de vingt six vingt sept ans euh /
242- Bouteina : xxx/
243- P : qu'est ce qu'il y a euh ./ pardon amine laisse la terminer son idée elle a une idée
244- Amine : oui
245- Bouteina : pardon hein [ljour rani xxx] (rire) madame euh les intellectuel au monde les meilleurs intellectuels soit einstein madame euh marks madame ils n'ont pas continué madame
246- P : ce sont des gens qui n'ont pas fait d'études supérieures
247- Bouteina : n'ont pas fait de [hight school high school] euh lycée madame ils ont pas continué
248- P : je sais oui
249- Bouteina : et ici [allah jberek maʕallah]
250- P : oui
251- Bouteina : voilà [ena] je sui pas [ena] madame contre [ki hijja qarja wella houwwa qari wella] elle peuvent pas être ensemble non madame mais [kima] je parle de moi j'ai pas eu mon bac j'ai pas eu mon bac
252- P : oui
253- Bouteina : mais madame j'ai [i discu]/
254- Bouchra : le bac n'est pas la fin du monde/
255- P : oui c'est pas une c'est pas une
256- Bouteina : oui j'ai pas eu mon bac madame
257- P : ça t'a pas empêché de faire autre chose
258- Bouteina : non non du tout
259- P : tu es en train de faire euh d'étudier des langues étrangères c'est pas rien hein bien oui
260- Bouteina : oui [ki] à propos d'exemple
261- P : oui voilà euh walid >
262- Amine : madame les étudiants de maintenant c'est pas les étudiants de de
263- P : d'avant oui ./ walid > et toi > quels sont les problèmes qui pourraient euh se poser entre un couple et qui peuvent entrainer une dispute>
264- Walid : madame [naʕraf weḥed ɖarna xxx]
265- P : essaye de parler en français walid ton voisin qu'est ce qu'il a ton voisin >
266- Walid : madame [joudʔol feddar jelga (rire) joudʔol leddar jelga xxx wjeṭqabdou houwwa wijjeḥa xxx]
267- P : et bein et bein l'origine de la dispute c'est quoi > c'est ... euh euh la la façon dont elle prépare le le le
268- Amine : madame des fois les les femmes parlent beaucoup les hommes euh euh n'aiment pas ça euh [joudʔol houwwa ʕajjen ḥelet li ken yeṭdem whijja taḥdar]
269- P : et pourquoi la femme la femme n'est pas fatiguée > quand elle travaille dehors aussi>
270- Amine : ah non je parle pas la femme qui travaille dehors je je des des femmes
271- P : d'une femme au foyer
272- Bouteina : d'une femme au foyer
273- P : et pourquoi >
274- Amine : moi avec la femme de foyer j'aime pas la femme qui euh
275- P : qui travaille/
276- Bouteina : qui travaille/
277- Amine : [medebijja qarja bessaḥ masʔoula li masʔoula ʔatini ena lmasʔoulijja]
278- P : alors maintenant on a parlé des problèmes ça peut être l'éducation des enfants ça peut être l'argent ça peut être euh problème de la nourriture euh la dépense la femme dépense trop ou bien l'homme qui dépense trop c'est ce que vous avez dit parfois l'homme dépense parfois c'est la femme et il y a des disputes à cause de l'argent ./ bien ./ maintenant est ce que vous avez des solutions > est ce qu'il ya des solutions pour éviter ce genre de dispute >
279- Amine : madame chacun voit qu'est ce qu'il euh qu'est ce que euh qu'est ce qu'est ce qu'il fait avec euh ./ chacun faire / son rôle
280- P : fait / joue
281- Amine : chacun joue son rôle
282- P : donc chacun assume on dira assume ses responsabilités
283- Amine : madame [jaqsmou lprogramme]
284- P : oui on se partage
285- Amine : l'homme est bien euh est bien dans dans dans dans l'éducation dans leur euh [kifeḥ ngoulou >] madame euh leurs leurs exercices d'école / euh il occupe euh il il fait ça et la femme euh elle est bien dans la la cuisine et le dans /
286- Khaoula : le travail/
287- P : le travail oui

- 288- Amine : l'éducation elle est plus euh elle parle euh
289- P : mieux
290- Amine : mieux que l'homme ././ chacun fait son rôle / xxx
291- P : joue son rôle /oui khaoula >
292- Khaoula : le respect ././ lui parle respectué
293- P : ils doivent se respecter mutuellement
294- Amine : il faut la discussion madame entre les entre les couples nous en algérie on a pas cette mentalité il il il faut discuter euh les couples il faut discuter [jahdrou jahkiw ɕla wej ɓass wej meji ɓass]
295- P : ils doivent communiquer on dira
296- Amine : communiquer [a] madame c'est ça madame
297- P : c'est le c'est peut être le manque de communication
298- Bouteina : madame la meilleure solution pour moi c'est la communication
299- P : la communication
300- Bouteina : oui parce que y a pas mieux même les psychologues madame ils proposent ça
301- P : oui >
302- Bouteina : euh madame surtout à l'étranger ils proposent souvent ça à les les jeunes couples ou bien les couples euh xxx ils proposent la communication
303- P : absence absence de communication
304- Bouteina : la communication avec les enfants ça c'est très important on trouve ça un très grand manque ici
305- P : donc la solution c'est la communication ././ khaoula quelle est la solution que tu proposes puisque tu es en couple toi aussi >
306- Ea : xxx
307- P : tu as de l'expérience tu es mariée tu as des enfants ././ quelle est quelles sont les solutions >
308- Khaoula : il faut euh communiquer mais pas pas même temps faut ././
309- Amine : [hjaɕta Jebred] madame
310- Khaoula : [nbeɕdou houwwa joɓroɕ wella ena noɓroɕ seɕ] après [neɕkiw ././ hjaɕta neberdou]
311- P : non mais non je dis c'est pas pendant les disputes c'est pour qu'il n'y ait pas de disputes ././ pour qu'il n'y ait pas de disputes pour éviter tout ça quelles sont les solutions > nous avons parlé de l'éducation des enfants nous avons/
312- Bouteina : c'est de savoir écouter aussi surtout madame/
313- P : savoir écouter oui >
314- Khaoula : éviter tout ce qui est créer un problème
315- P : comment >
316- Khaoula : éviter tout ce qui est créer un problème
317- Amine : tu peux pas faire ça
318- Khaoula : [nivitih]h
319- P : bein justement comment tu vas éviter ça ././ c'est ce qu'on te demande comment éviter ces problèmes là pour qu'il n'y ait pas ././ de disputes > comment est ce qu'on peut éviter ça >
320- Bouteina : madame y a un proverbe qui dit entre parler et écouter on perd beaucoup de choses
321- P : oui >
322- Bouteina : cela ça ça veut dire madame le manque madame c'est savoir écouter euh quatre vingt quinze pour cent pour moi si tu tu vas tu vas parler avec ton partenaire il faut l'écouter lui aussi il faut lui il il
323- P : oui il faut qu'il ait une écoute réciproque
324- Bouteina : voilà que ce soit ici ou à l'étranger [wella] madame [hijja] elle crie lui aussi il crie madame madame [hneja] ils peuvent pas
325- P : ils s'entendent plus
326- Bouteina : oui
327- P : ils s'entendent plus oui donc donc justement maintenant j'ai pas demandé quels sont les problèmes j'ai demandé quelle est quelles sont les solutions
328- Bouteina : [hih] voilà les solutions xxx il faut écouter il faut il faut savoir qu'est ce qu'elle veut il faut savoir qu'est ce qu'il veut il faut savoir qu'est ce qui/
329- Keltoum : madame >/
330- P : oui >
331- Keltoum : impossible euh impossible euh
332- Ea : xxx
333- Bouteina : madame quand je vois une relation madame tranquille allez c'est bon beurk (rire) madame pour moi c'est euh si y a pas de problèmes il y a un problème si y a pas de problèmes il y a un problème
334- P : s'il n'y a pas de problème il y a un problème
335- Bouteina : ça c'est clair et net
336- P : c'est pas normal pour toi
337- Bouteina : c'est pas normal pour moi madame les problèmes de chaque jour c'est les épices de la vie
338- P : oui bon d'accord
339- Ea : xxx

Annexe 1

- 340- P : mais ça arrive y a pas de de de de couple sans histoires sans problèmes sans disputes mais mais euh on parle des couples où il y a tout le temps des disputes tout le temps
- 341- Khaoula : ah ça c'est c'est c'est c'est le divorce
- 342- Imene : madame euh il faut bien connaître euh ses mentalités
- 343- P : oui
- 344- Imene : ses différences
- 345- P : oui donc euh/
- 346- Amine : qu'est ce qu'il aime qu'est ce qu'il aime pas qu'est ce qu'elle aime qu'est ce qu'elle aime pas /
- 347- P : oui c'est ce qu'on a fait la dernière fois hein dans le dans le l'endroit où on se rencontre /.../ voilà d'accord très bien on passe donc à la page suivante s'il vous plaît ././ vous regardez euh la vous regardez le document vous me dites ce que c'est d'abord ././ qu'est ce que c'est que ce document que vous voyez >
- 348- Bouteina : une famille une photo de famille
- 349- Khaoula : photo familiale
- 350- P : très bien une photo de famille ou une photo familiale oui > allez bouteina continue
- 351- Bouteina : madame on voit dans cette photo euh
- 352- P : évite tout ça évite on voit dans cette photo
- 353- Bouteina : euh une grande famille la petite famille soit maternelle paternelle et leurs enfants qui sont mariés ils sont mariés et voilà ././ les petits enfants aussi les grand-père les grand-mères
- 354- P : oui >
- 355- Bouteina : tantes
- 356- P : alors essaye de lire euh bouchra [hed] l'activité une
- 357- Bouchra : euh observez la photo et répondez ././ identifiez identifiez le venement
- 358- P : l'événement
- 359- Bouchra : cilibre
- 360- P : non
- 361- Ea : célèbre
- 362- P : non
- 363- Khaoula : célébré
- 364- Keltoum : c'est quoi célébré >
- 365- Bouchra : justifiez votre réponse
- 366- P : deuxièmement >
- 367- Bouchra : comparez avec votre pays que voit on sur la photo de l'événement si si similaire >
- 368- P : donc identifiez / oui >
- 369- Amine : je je /
- 370- P : tu réponds >
- 371- Amine : je réponds
- 372- P : oui vas y oui
- 373- Amine : madame on voit ici euh cet événement c'est c'est l'événement c'est un mariage
- 374- P : oui très bien c'est une photo de famille et l'événement / c'est un mariage
- 375- Amine : parce que / y a la femme qui qui porte euh des fleurs et quoi >
- 376- P : oui c'est pas seulement les fleurs
- 377- Ea : la robe blanche
- 378- Amine : et il y a la petite famille et la grande famille
- 379- P : oui très bien donc euh c'est une euh
- 380- Amine : la comparaison avec mon pays on fait pas xxx [jessema] des autres des autres ...
- 381- P : habitudes
- 382- Amine : des autres habitudes oui
- 383- P : oui >
- 384- Amine : c'est c'est c'est c'est c'est c'est pas la même c'est différent
- 385- P : euh pourquoi chez nous on fait pas de photo de famille comme ça >
- 386- Bouteina : si >
- 387- Amine : madame [bekri]
- 388- Bouteina : si on fait jusqu'à présent
- 389- P : on paie pas un photographe deux millions trois millions pour venir faire des photos > (rire) non seulement des photos mais aussi des des euh ././ des vidéos ././ moi je pense qu'il y a un photographe et un caméraman c'est tout
- 390- Ea : xxx
- 391- P : bon parlons d'abord de l'événement l'événement c'est le ...
- 392- Ea : mariage
- 393- P : mariage oui > et c'est une photo vous m'avez dit ... photo de ... famille
- 394- Bouteina : famille
- 395- P : oui pendant un mariage
- 396- Amine : madame on peut trouver aussi des amis

- 397- P : oui bien sur oui > et on vous dit comparez avec votre famille que voit on sur la photo d'un événement similaire ou identique > si par exemple chez nous on fête et c'est ça célébrer c'est fêter faire la cérémonie faire la fête c'est ça célébrer un mariage euh tu peux expliquer le mot célébrer par fêter fêter la fête faire la fête c'est ça fêter euh est ce que comment ça ça se passe chez chez nous >est ce que par exemple euh on vous dit que voit on sur la photo > que voit on sur la photo >
- 398- Amine : chez nous c'est c'est
- 399- P : chez nous
- 400- Amine : chez nous euh chez nous y a euh les les les hommes dans côté dans les mariages et les femmes euh / y a pas de mixte madame
- 401- P : mais quand il s'agit vous avez dit des photos familiales /
- 402- Amine : familiales euh oui parce que c'est
- 403- Khaoula : tradition
- 404- P : c'est la tradition
- 405- Amine : c'est la tradition oui
- 406- P : est ce que il n'y a pas de photos familiales pendant un mariage chez nous > c'est la question que je vous pose répondez moi s'il vous plait est ce qu'il n'y a pas de photos familiales lors d'un mariage chez nous >
- 407- Amine : il y a dans des familles il y a pas dans dans des les autres familles
- 408- Ea : il y a
- 409- P : donc ça existe donc
- 410- Bouteina : madame il y a xxx quand on termine madame le mariage juste les plus proches xxx cette photo
- 411- P : qui sont les plus proches qui veut me citer les gens >
- 412- Bouteina : mon oncle euh mes oncles mes tantes mes cousines cousins
- 413- Amine : mais on trouve pas ça dans dans dans toutes les familles algériennes tu m'as compris >
- 414- P : la plupart la plupart
- 415- Bouteina : la plupart
- 416- P : moi j'ai vu des mariages dans des villages les femmes dansaient au milieu des hommes les femmes dansaient au milieu des hommes ././ les gens se sont émancipés ils sont plus hein c'est plus comme avant y a quand même y a quand même une évolution ils ont évolué les gens ils sont plus comme avant même si tu vas dans un [douwar] tu pourras trouver un un caméraman tu pourras trouver un photographe ou une photographe et et des photos donc donc dans une photo de famille on va trouver qui >
- 417- Imene : le père la mère la grand-mère le grand père /
- 418- Amine : les oncles/les voisins
- 419- Khaoula : les amis
- 420- Amine : les amis
- 421- P : oui les amis proches comme yasmine (fait référence à keltoum) la spécifier oui des amis proches parce quand on dit famille photo de famille en général on trouve la famille les parents les grands parents les tantes les oncles etcetera très bien ././ bon alors vous allez ././

Dialogue :

- 1- Femme : qu'est ce que c'est cette photo >
- 2- Homme : bein c'est le jour de mariage de mes parents ././ regarde c'est mon cousin alex là juste devant euh
- 3- Femme : il a quel âge sur la photo >
- 4- Homme : six ans
- 5- Femme : et la jeune femme juste derrière ton père avec un chapeau rose c'est ta tante >
- 6- Homme : oui ma tante lauré la sœur de maman ././ et à côté d'elle juste derrière maman c'est mon oncle et leurs deux filles elles sont là au premier rang
- 7- Femme : ah ce sont tes cousines les deux petites
- 8- Homme : oui
- 9- Femme : et tes grands parents >
- 10- Homme : et bein la mère de maman c'est la dame à gauche au premier rang
- 11- Femme : avec le chapeau rouge >
- 12- Homme : oui c'est ça et son mari mon grand père donc ././ il est à droite juste à côté de maman
- 13- Femme : et et les parents de ton père >ce sont les deux ici j'imagine
- 14- Homme : oui oui le militaire c'est mon autre grand père paternel et la dame au grand chapeau c'est ma grand-mère paternel
- 422- P : vous voulez réécouter >
- 423- Ea : oui
- 424- P (après une seconde écoute) : bien repérez dans sur la photo les personnes citées ././ alors >
- 425- Amine : alex six ans c'est le p'tit qui est devant la mariée
- 426- P : donc euh quel est le lien familial >
- 427- khaoula : le cousin

Annexe 1

- 428- P : le cousin très bien c'est le cousin ensuite >
429- Khaoula : en première euh ma mère euh et mon père le couple
430- P : alors le couple ././ au premier rang on dira ././ premier rang le père et la mère bien ce sont les si vous voulez les mariés
431- Keltoum : les mariés oui
432- P : oui >
433- Khaoula : derrière c'est la tante
434- P : oui oui > oui>
435- Khaoula : derrière
436- P : derrière
437- Khaoula : le père le militaire
438- P : derrière y a la mère euh la tante oui vous avez dit la tante et l'oncle la tante c'est qui la tante >
439- Amine : c'est la sœur de de la mère /
440- Khaoula : la sœur de la mère/
441- P : de la maman parce qu'il ya la tante maternelle et la tante ...
442- Imene : paternelle
443- Khaoula : paternelle
444- P : paternelle oui très bien
445- Walid : [weʃ maʃneʃha madame >]
446- Bouteina : [maʃneʃha ʔaleʃha<]
447- Walid : [aʃa] euh ma grande euh
448- P : alors derrière le couple derrière les mariés il y a la tante et l'oncle
449- Khaoula : maternels [w] paternels
450- P (à walid): ma grand-mère
451- Walid : [dʒeddeʃhom >]
452- P : maternel >
453- Imene : [dʒeddeʃhom dʒiʃeʃ mʃom]
454- P : maternelle c'est du côté de la mère et paternelle c'est du côté du père ././ voilà grand-mère maternelle cela veut dire c'est la maman de la mère grand-mère paternelle la mère du papa d'accord > oui > les deux petites filles qui sont là >
455- Keltoum : des cousines
456- Khaoula : des cousines
457- Amine : des cousins des cousines
458- P : des cousines oui où sont les grands parents >
459- Keltoum : les grands parents euh >
460- P : d'abord grands parents maternels grands parents maternels
461- Bouteina : madame [hedik wardijja li lebssa] les couleurs (rire)
462- P : ici
463- Khaoula : il dit euh militaire
464- P : oui à coté > celui qui est devant
465- Achraf : [heda] madame ././ [boukkol ʃdʒeʒez xxx]
466- Ea: (rire)
467- P: il y a les grand- parents il y a la tante et l'oncle il a cité les grands-parents maternels et paternels voilà ././ on va le réécouter une troisième fois suivez
468- Khaoula (après la troisième écoute) : madame euh le grand-père ma paternel maternel à coté euh de sa mère
469- P : oui > maternel
470- Khaoula : maternel
471- P : maternel à gauche à gauche la grand-mère avec un grand chapeau et le grand père juste à coté de maman il a dit ././ comment s'appelle le cousi > comment s'appelle t-il le cousin >
472- Khaoula : alex
473- P : oui très bien oui >
474- Amine : le fils de la tante de la tante [wella]
475- P : oui euh tu peux oui mais j'ai demandé son prénom
476- Amine : euh /
477- P : il a dit / mon cousin
478- Amine : alex six ans de l'âge de six ans
479- P : oui très bien voilà bien

Séance 10 :

- 1- P : tu peux parler de ce que tu veux l'essentiel c'est que tu présente ta famille ././ alors relis moi euh bon khaoula relis moi euh vous suivez s'il vous plait je vais confisquer les téléphones si vous les utiliser pendant le cours
- 2- Bouteina : [it's not mine it's her]

Annexe 1

- 3- P: et tu es en cours de français bouteina pas en cours d'anglais
4- Bouteina : pardon madame
5- P : euh relis moi l'activité six relis ././ vous suivez
6- Khaoula : comparez <
7- P : plus fort khaoula
8- Khaoula : comparez la composition de vos familles nombres de frères sœurs oncles tantes cousines cousins et cousines nombre d'enfants qui a très grande/ famille >
9- P : qui a UNE /
10- Khaoula : qui a une très grande famille > qui a une petite famille >
11- P : voilà ././ allez allez keltoum
12- Keltoum : nous sommes grand famille euh grande famille
13- P : nous sommes ... UNE une grande famille
14- Keltoum : une grande famille entre les deux cotés maternel et paternel euh premièrement je commence euh ma petite famille
15- P : par
16- Keltoum : par par ma petite famille >
17- P : oui si tu veux
18- Keltoum : j'ai deux frères euh et quatre sœurs euh euh euh avec mes parents euh c'est ça ma petite famille euh j'ai deux oncles paternels et euh trois oncles pa maternels
19- P : tu peux dire j'ai cinq oncles deux oncles paternels et trois oncles maternels
20- Keltoum : oui j'ai cinq oncles deux paternels et trois maternels
21- P : voilà
22- Keltoum : et trois tantes maternelles euh euh des tantes paternelles j'ai pas
23- P : alors les tantes paternelles je n'en ai pas
24- Keltoum : je n'en ai pas euh les cousines j'i euh
25- P : pas j'i j'ai
26- Keltoum : oui les cousins les cousins j'ai huit cousins paternels et dix cousins maternels euh et et et les filles euh j'ai seize cousins maternels
27- Khaoula : les filles cousins > cousines les filles cousines cousines
28- P : alors pourquoi tu dis les filles cousines puisque quand tu dis cousines ça ça explique que c'est c'est des filles
29- Keltoum : seize cousines maternelles et dix cousines paternelles (rire)
30- P : bien très bien
31- Keltoum : et les petites cousines ././ je pense que /
32- P : que tu en a beaucoup /
33- Keltoum : beaucoup (rire)
34- P : beaucoup tout simplement
35- Keltoum : pas les cousines les enfants des cousines
36- P : donc euh oui si tu veux mais on va pas hein on va pas parler d'eux on a dit les cousins et cousines on va pas évoquer les petits cousins et les petites cousines hein d'accord >
37- Keltoum : c'est ça les grandes mères et euh et les euh les grands pères euh
38- P : euh alors au lieu de dire les grandes d'abord c'est les grands les grands-mères les grands pères au lieu de dire les grands-mères les grands pères qu'est ce qu'on dira >
39- Ea : les grands parents
40- P : tout simplement ././ les grands parents
41- Keltoum : les grands parents j'ai pas
42- P : alors on va dire quoi > je n'ai pas de grands parents tout simplement toute façon on vous a dit d'évoquer les personnes qui sont vivantes hein qui existent dans la famille pour pouvoir euh d'accord > très bien euh que pensez vous de sa famille > est ce que c'est une grande famille >
43- Bouteina : une grande famille /
44- Khaoula : grande famille /
45- P : ou une petite famille >
46- Ea : grande famille
47- P : c'est une grande famille
48- Keltoum : par rapport la petite famille ou la grande famille c'est une grande famille
49- P : c'est une grande famille oui parce que tu as beaucoup d'oncles beaucoup de tantes beaucoup de cousins
50- Keltoum : même les sœurs les frères
51- P : et tu as aussi beaucoup de frères et sœurs voilà [allah jberék] donc euh c'est bon tu as une elle a euh
52- Bouteina : elle a présenté sa petite famille et la grande famille
53- P : oui elle a une grande famille par rapport à toi par exemple bouteina de quoi se compose ta famille >
54- Bouteina : madame khaoula non >
55- P : j'ai dit bouteina
56- Bouteina : ah moi madame euh euh j'ai une grande famille
57- P : ne commencez pas par j'ai une grande famille

Annexe 1

- 58- Khaoula : [ɸna li ngoulou]
- 59- P : écoutez décrivez moi votre famille ./ / dites moi de quoi se compose votre famille et ce sont vos camarades qui vont euh
- 60- Keltoum : juger
- 61- P : si c'est une grande famille ou une petite famille ././ allez bouteina
- 62- Bouteina : euh je commence par le coté maternel ou bien par le coté paternel>
- 63- P : tu fais ce que tu veux
- 64- Bouteina : euh
- 65- P : pourquoi du coté maternel ou paternel > parle d'abord de ta propre famille
- 66- Bouteina : ah [ɸifɸ] pardon
- 67- P : bien sur
- 68- Bouteina : euh je suis euh j'ai trois frères et moi quatre euh ma mère mon père il est mort ./ j'ai deux nièces j'ai deux belles sœurs ./.../ après j'ai coté paternel j'ai trois oncles et deux trois tantes deux tantes plutôt euh deux oncles plutôt et les cousins ./ce sont vingt quatre cousins paternels
- 69- P : j'ai vingt quatre cousins pas les cousins ce sont hein > j'ai vingt quatre cousins
- 70- Bouteina : euh juste paternels
- 71- P : oui >
- 72- Bouteina : après euh j'ai cinq oncles maternels et trois euh deux tantes maternelles et et vingt trois cousins
- 73- P : et vingt trois cousins
- 74- Bouteina : vingt trois cousins oui
- 75- P : très bien voilà alors >
- 76- Bouteina : en général c'est cinquante six cousins
- 77- P : cinquante six cousins (rire) que pensez vous de sa famille >
- 78- Imene : elle a une grande famille
- 79- P : par rapport à la tienne >
- 80- Imene : grande grande
- 81- P : alors parle moi de ta famille euh imene
- 82- Imene : euh ma famille se compose de ./ ma mère et mon père et trois garçons
- 83- P : oui >
- 84- Imene : euh j'ai deux oncles et une tante et cinq cousines et dix cousins coté maternel
- 85- P : t'as dit mon père ma mère et ...
- 86- Imene : trois garçons
- 87- Bouteina : trois frères/
- 88- Keltoum : trois frères/
- 89- P : voilà plutôt
- 90- Imene : j'ai deux/
- 91- P : tu / es fille unique >
- 92- Imene : oui je suis fille unique
- 93- P : très bien
- 94- Imene : euh j'ai deux oncles et coté maternel j'ai deux oncles et une tante et cinq cousines et dix cousins
- 95- P : oui >
- 96- Imene : et coté paternel j'ai juste ma grande ma grand-mère c'est tout
- 97- P : ah grand-mère paternelle voilà ./ que pensez vous de sa famille >
- 98- Amine : petite famille/
- 99- Keltoum : petite famille/
- 100- Khaoula : moyenne (rire)
- 101- Keltoum : petite famille
- 102- P : disons oui moyenne moyenne par rapport /
- 103- Keltoum : par rapport aux petites familles et le grand famille
- 104- P : et les grandes familles oui > khaoula
- 105- Khaoula : euh ./ moi ma famille est composée ./ par par
- 106- P : de de
- 107- Khaoula : de ./ trois tantes paternelles
- 108- P : c'est la même réflexion que je fais ./ commence d'abord par ta petite famille
- 109- Khaoula : la la plus petite > ./ j'ai mon mari
- 110- P : bon puisque toi exceptionnellement tu es mariée ./ tu peux parler d'abord de ta famille
- 111- Khaoula : ma famille maman et papa >
- 112- P : non oui puisque tu es mariée tu as déjà / un mari et des enfants oui >
- 113- Keltoum : ses enfants ses enfants /
- 114- Khaoula : oui euh j'ai ma famille composée
- 115- P : se compose de
- 116- Khaoula : mon mari et deux fillettes
- 117- P : oui >

Annexe 1

- 118- Khaoula : euh ma la grande famille se composé de ma mère
119- P : se compose de se compose de
120- Khaoula : de mon père ma mère
121- P : mes parents
122- Khaoula : mes parents deux frères deux sœurs deux belles sœurs et deux beaux frères et sept neveux et une et une nièce
123- P : oui voilà
124- Khaoula : euh mes oncles et mes tantes
125- P : oui tu peux en parler puisqu'on te dit
126- Khaoula : euh j'ai sept tantes trois paternelles et quatre maternelles
127- P : maternelles oui
128- Khaoula : [w]
129- P : et
130- Khaoula : et neuf oncles trois paternels et six maternels ./ les cousins paternels j'ai dix huit et les cousines onze toujours paternels et et les cousines les cousins maternels j'ai douze cousins et seize cousines
131- P : voilà très bien ./ que pensez vous de sa famille > que pensez vous de sa famille > est ce que c'est une grande famille >
132- Keltoum : une grande famille
133- P : une grande famille
134- Khaoula : madame je parle pas de la belle famille
135- P : ne parle pas de la belle famille de ta famille oui on parle de sa famille d'accord >
136- Keltoum : parce qu'elle est mariée la famille [tɛɣha ɣdoubli] /
137- P : sa famille /
138- Keltoum : sa famille ça doubli
139- P : comment ça doubler j'ai pas compris >
140- Keltoum : par rapport nous par rapport nous
141- P : c'est le double de ta famille par exemple > à peu près
142- Keltoum : non xxx des gens nouveaux comme les deux fillettes son mari
143- P : c'est-à-dire c'est le fait qu'elle soit déjà elle mariée
144- Keltoum : oui c'est ça
145- P : et qu'elle a déjà une petite famille
146- Keltoum : petite famille par rapport nous
147- P : par rapport à vous voilà ./ allez achraf
148- Achraf : j'ai euh une petite famille se composé euh
149- P : elle se compose
150- Achraf : elle se compose ./ elle se compose euh maman
151- P : de ./ elle se compose de
152- Achraf : elle se compose de maman et père
153- P : et mon père alors si tu dis maman dis papa comme tu es un grand jeune homme tu n'es pas euh hein > tu dis de mes parents ou bien de mon père et ma mère pas maman et mon père ou bien dis tout simplement elle se compose de mes parents
154- Achraf : de mes parents
155- P : oui vous avez appris euh euh à dire parents à la place de père de mon père et ma mère ils ont un nom spécifique ./ oui >
156- Achraf : et euh et deux frères et une petite
157- P : j'ai deux frères ./ j'ai deux frères ./ pour ne pas faire de de je vous ai dit éviter de faire de longues phrases ./ ma famille se compose de mes parents point j'ai deux frères et ...
158- Achraf : j'ai deux frères et une petite fille
159- P : qui >
160- Bouteina : sœur sa sœur
161- Achraf : sœur
162- P : ah alors et d'une sœur ./ j'ai deux frères et une sœur ./ quel est le but de cet exercice >
163- Khaoula : connaître la famille
164- Keltoum : la comparaison des familles
165- Bouteina : [number number]
166- P : non ça n'est pas le nombre le le but c'est le nom des membres de la famille ./ les cousins cousines oncles tantes savoir distinguer euh les noms tout simplement oui >
167- Achraf : euh j'ai cinq oncles
168- P : cinq oncles oui
169- Achraf : et tes et tes
170- P : et DES
171- Achraf : et des tantes
172- P : deux >

- 173- Achraf : [ʃaʃra] madame
174- P : ah dix dix tantes
175- Achraf : dix dix tantes euh ey euh deux cousins ey six cousines coté maternel
176- P : oui évite de dire ey ey à chaque fois ./ ET ou sinon tu mets carrément un point et tu continue ./ d'accord> tu énumères parce que tu n'és pas sensé lire normalement tu parles de ta famille d'accord > allez bouch bouchra >
177- Bouchra : xxx j'ai euh mon père
178- P : alors j'ai pas entendu le début qu'est ce que tu as dit >
179- Bouchra : mon famille
180- P : MA famille
181- Bouchra : ma famille de mon père
182- P : alors ma famille se compose ...
183- Bouchra : ma famille se compose
184- P : de ...
185- Bouchra : de euh mon père et ma mère
186- P : donc de mes parents
187- Bouchra : mes parents
188- P : mes parents très bien
189- Bouchra : un frère et moi
190- P : oui donc c'est une toute petite famille (rire)
191- Ea : (rire)
192- P : une petite famille (rire) et la grande famille > et la grande famille > la grande famille quand on parle de grande famille il s'agit des oncles des tantes cousins cousines neveux nièces d'accord >
193- Keltoum : madame donc bouchra bouchra [hijja li lezem] ma petite famille (rire)
194- Ea : (rire)
195- P : oui elle va dire ma petite famille oui
196- Keltoum : ma petite famille (rire)
197- P : bon peut être que dans la grande famille il y a beaucoup d'oncles et de tantes on sait pas oui >
198- Bouchra : j'ai j'ai quatre oncles et une tante coté de euh paternel
199- P : oui > alors au lieu de dire à chaque fois coté paternel ./ j'ai quatre oncle et une tante paternels parce que le problème pour les français oncle c'est coté paternel et maternel c'est pas comme chez nous euh précisé ./ l'oncle du coté du père et euh l'oncle du coté de la mère [ʔal wel ʃem] c'est bien précis
200- Bouchra : leur euh enfants euh dix cousins
201- P : alors c'est pas la peine de préciser leurs enfants puisque quand tu dis cousins nous avons dit cousins c'est les enfants de l'oncle et de la tante
202- Bouchra : et huit euh cousines
203- P : oui >
204- Bouchra : euh deux oncles et quatre tantes ./ ma mère
205- P : maternels
206- Bouchra : maternels et six cousins et neuf cousines
207- P : voilà oui
208- Bouchra : mes grands parents sont morts
209- P : ah ./ je n'ai pas de grands parents si tu veux préciser ça tu n'as qu'à le préciser euh comment trouvez vous sa famille >
210- Imene : petite
211- Keltoum : moyen
212- Achraf : moyen
213- P : on dira par rapport à ce qu'on a entendu on dira une petite famille elle est pas très nombreuse hein même la grande famille n'est pas très nombreuse hein > allez euh walid
214- Walid : elle s'en compose
215- P : elle SE compose ma famille se compose SE walid ce n'est pas s'en c'est se elle se compose oui >
216- Walid : ma famille elle se compose de de mes parents
217- P : alors tu as tu as dit ma famille elle pourquoi tu emploie deux sujets > ma famille se compose d'accord > ./ ma famille se compose de
218- Walid : ma famille se compose de de mes parents euh ma mère et mon père euh et les une frère et deux sœurs
219- P : alors J'Al
220- Walid : j'ai
221- P : j'ai le verbe avoir ./ j'ai deux frères et une ...
222- Walid : et une euh
223- P : sœur
224- Walid : non une frère et deux sœurs
225- P : alors j'ai un frère et deux sœurs répète
226- Walid : euh j'ai une frère
227- Bouteina : un

Annexe 1

- 228- P : UN ./ masculin
229- Walid : un frère et une euh deux sœurs
230- P : oui voilà
231- Walid : euh mon oncle euh il y a euh ./ il y a sept
232- P : remplace euh ne dis pas il y a utilise le verbe avoir ./ j'ai j'ai oui > combien d'oncle tu as >
233- Walid : j'ai mon oncle euh sept
234- P : alors tu vas dire tout simplement ... comment il va dire >
235- Bouteina : SEPT ONCLES
236- P : voilà ./ j'ai sept oncles euh bouteina ça paraît évident pour toi hein
237- Bouteina : madame euh [goulṭi]
238- P : non j'ai compris (rire) ça paraît évident chez toi pas chez lui donc euh (rire) ne le brusque pas comme ça SEPT ONCLES hein ./ j'ai sept oncles ./ c'est bien de corriger bouteina moi je suis moi je suis d'accord pour que vous interveniez vous au lieu que ce soit moi mais euh faut faire ça calmement pour qu'il puisse euh comprendre d'accord >
239- Keltoum : madame il dit demi parents c'est quoi demi parents >
240- P : euh attends attends j'ai qu'est ce que tu as dit j'ai sept oncles >
241- Walid : sept oncles
242- P : j'ai sept oncles
243- Walid : sept oncles et deux tantes euh euh ./ les filles et le fils de mon de mon oncle il y a huit
244- P : alors alors on a on a le nom on connaît on sait comment s'appellent les fils de mon oncle et de ma tante comment s'appellent ils les ...
245- Bouteina : cousines
246- P : cousins ./ combien tu as de cousins et de cousines tout simplement >
247- Walid : cousin il y a
248- P : utilise le verbe avoir
249- Khaoula : j'ai j'ai
250- Walid : j'ai euh quatre euh quatre cousins
251- P : oui >
252- Walid : j'ai euh quatre cousines
253- P : ne répète pas j'ai j'ai ./ quatre cousins et quatre cousines
254- Walid : et quatre cousines
255- P : voilà
256- Walid : euh ./ euh et ma tante paternelle
257- P : oui >
258- Walid : j'ai euh j'ai six
259- P : alors ma tante maternelle >
260- Khaoula : mes mes
261- P : pourquoi tu dis j'ai tu parles de ta tante maternelle c'est elle c'est pas toi dis j'ai tu parles de toi d'accord > tu as une tante maternelle d'accord > ma tante maternelle a c'est elle qui a elle a d'accord > combien d'enfants >
262- Khaoula : combien de tantes il dit euh
263- P : il parle des enfants c'est ça > des enfants de ta tante c'est ça >
264- Keltoum : les tantes je pense
265- Khaoula : les tantes il dit six tantes j'ai six tantes
266- walid : [sar hedou ṭeni neḥsbouḥom a] madame
267- P : les tantes les tantes > du côté maternel > c'est ça de ta maman >
268- Khaoula (à Walid) : [Ṭaleṭek] oui
269- Walid : non [ṭeṣ] paternel xxx
270- Ea : (rire) xxx
271- P : juste pour qu'on puisse se faire euh qu'on puisse comparer faire les comparaisons tes camarades vont faire le la comparaison c'est tout par rapport à leur famille c'est tout tout simplement ./ tu n'es pas obligé de donner trop de détails ./ tu peux parler de ton de ta famille qui est ici pas celle qui est en France si tu n'as pas envie d'en parler
272- Walid : d'accord madame euh il y a euh ma tante paternelle il y a six
273- P : alors j'ai j'ai six tantes paternelles
274- Walid : paternelles voilà
275- P : répète ./ j'ai ...
276- Walid : j'ai
277- P : six tantes
278- Walid : six tantes
279- P : paternelles
280- Walid : paternelles
281- P : voilà
282- Walid : euh j'ai euh trois [kifeḥ jgoulou Ṭal >]

Annexe 1

- 283- Imene : oncle
284- Bouteina : oncle
285- Walid : oncles paternels
286- P : trois oncles maternels
287- Walid : trois oncles maternels
288- P : alors que pensez vous de la famille de walid >
289- Imene : grande famille
290- Keltoum : grande famille
291- Khaoula : c'est une grande famille
292- P : c'est une grande famille oui> bien
293- Achraf : très grande [a]madame
294- P : très grande famille
295- Khaoula : la plus grande famille
296- P : par rapport à la ...
297- Khaoula : mienne
298- P : à ses à ses camarades
299- Khaoula : oui
300- P : oui > il reste euh
301- Bouteina : ahlem
302- P : ahlem
303- Ahlem : euh j'ai euh une grande euh famille
304- P : ne commence pas par j'ai une grande famille ./ / tu euh tu essaye de parler d'abord de ta famille et c'est et tes camarades vont te dire si tu as une grande famille ou pas ./ / d'accord >
305- Ahlem : mon famille
306- P : ma ma
307- Ahlem : ma famille euh j'ai euh j'ai ma mère /
308- P : alors / dans ma famille il y a ...
309- Ahlem : dans ma famille il y a ma mère et cinq euh cinq frères /
310- P : est ce que tu as un père >/
311- Ahlem : et cinq frères euh
312- P : est ce que tu as un père >
313- Khaoula (à Ahlem): [bebek]
314- Ahlem : ah > mon père est mort
315- P : ah d'accord
316- Ahlem : et cinq frères et euh deux demi frères ./ / trois garçons et euh quatre filles euh sœurs
317- P : s'il te plait./ / si tu précises que c'est des frères et des sœurs ce n'est pas la peine de dire des garçons ou des filles ./ / puisque tu dis un frère /
318- Ahlem : trois garçons et quatre filles [tessema tleṭa]/
319- P : [Ḟawṭek >] tes frères >
320- Ahlem : [tleṭa dkora w]/
321- Khaoula : [hiḞ]/
322- Ahlem : [tleṭa dkora w]/
323- P : [hiḞ] si tu dis trois frères et deux sœurs on sait que les frères c'est des garçons et les sœurs sont des filles c'est pas la peine de nous le préciser encore ./ / d'accord > oui >
324- Ahlem : tois euh trois frères et quatre sœurs
325- P : voilà
326- Ahlem : et deux ma nièce
327- P : alors
328- Khaoula : et deux nièces
329- P : et deux nièces pas deux ma nièce
330- Ahlem : et deux nièces et trois trois euh neveux
331- P : voilà
332- Ahlem : j'ai di ./ / j'ai di
333- P : dix
334- Ahlem : dix [hedou] (rire) dix [nentaq] dix [wella] di [tol]
335- P : euh ça ça
336- Ahlem : j'ai dix (prononce di) cousins
337- P : oui j'ai dit dix on ne prononce pas le x qui est à la fin lorsqu'il est suivi d'un mot ./ / quand je dis par exemple le nombre dix point mais s'il est suivi d'un autre mot je dis di dix fille dix garçons / dix villes dix voitures
338- Khaoula : dix novembre /
339- P : le dix novembre voilà
340- Ahlem : j'ai dix euh cousins dix cou cousins et cousines euh six cousins et quatre cousines
341- P : oui >

- 342- Ahlem : euh et euh ./ et beaucoup z'enfants
343- P : beaucoup d'enfants
344- Ahlem : beaucoup d'enfants
345- P : les enfants de qui >
346- Imene : des cousines <
347- Keltoum : des cousines
348- Ahlem : euh des cousins et des cousines ./ et grand et grand-mère et deux belles sœurs
349- P : alors qu'est ce que c'est grand-mère > J'AI une grand-mère [hih] j'ai une grand-mère
350- Ahlem : euh j'ai grand-mère /
351- P : j'ai UNE grand-mère /
352- Ahlem : j'ai une grand-mère euh et deux belles sœurs ./ et maintenant [weh̄da bark xxx]
353- Bouteina : [leh̄ win rahēt lōbra>]
354- Ea : xxx (rire)
355- P : (rire) écoute euh ahlem euh si elle est divorcée il faut pas en parler
356- Ahlem : d'accord
357- P : tu n'en parle pas
358- Ahlem : [wled̄hā ʃandnā ʃlabīhā h̄seb̄thā]
359- P : oui mais si elle est partie elle ne fait plus partie de la famille ./ elle n'est plus à la maison ./ tu peux pas la compter d'accord > tu peux dire tu peux parler de tes neveux et de tes nièces [wled̄ ʔouk wellā wled̄ ʔhek̄] tu en tu en a parlé ./ ne parle plus d'elle c'est finit elle fait pas partie de la famille d'accord >
360- Ahlem : oui
361- P : oui >
362- Ahlem : ma seule belle sœur /
363- P : UNE seule/
364- Ahlem : une seule belle belle sœur [bark hekka bark]
365- P : tout simplement ./ c'est pas une grande famille une grande famille ou c'est une grande famille d'après vous >
366- Khaoula : moyenne
367- Imene : moyenne
368- P : d'après vous >
369- Keltoum : grande grande
370- Khaoula : moyenne
371- Keltoum : madame [fīhā] les belles sœurs les petits euh les oncles les tantes
372- P : que pensez vous de la famille algérienne en écoutant vos camarades>
373- Khaoula : l'oncle euh les grandes euh les grandes parents
374- P : que pensez vous de la famille algérienne > qu'est ce que vous pensez d'elle >
375- Khaoula : les familles algériennes ce sont des grandes familles
376- P : ce sont de grandes familles ./ elles se composent de plusieurs personnes même oui ./ parfois les mêmes personnes habitent la la même maison
377- Ahlem : ptite ptite famille [kī j̄ʃoud̄ ʃajlā wāh̄dā wmā mā kebret̄j]
378- P : non la petite famille c'est quand il y a le père la mère et les enfants si tu parles de la petite famille c'est le père la mère et les enfants peut être les grands parents quand ils habitent avec eux avec vous ./ la grande famille c'est les oncles et les tantes s'il y en a beaucoup ça fait que c'est d'abord on appelle ça une grande famille oui parce qu'elle est composée de plusieurs personnes
379- Keltoum : même les enfants [tēʃhom̄] mariés ils restent euh vivre dans la dans le même maison
380- P : la même
381- Bouteina : la même maison
382- P : oui ils vivent sous le même toit ./ on dira que même les enfants mariés vivent sous le même toit que les parents
383- Keltoum : que les parents ouais
384- P : et c'est pour ça que ça fait une grande ...
385- Imene : famille
386- P : une grande famille
387- Bouteina : moi j'aime pas
388- Khaoula : moi je suis contre
389- Bouteina : moi je déteste/ ce genre de
390- P : qu'est ce que tu n'aimes pas / euh ./bouteina >
391- Bouteina : que les enfants qui se marient restant /dans la maison madame
392- P : restent /
393- Bouteina : restent même euh même madame si chacun dans son étage mais moi moi j'aime pas
394- P : oui >
395- Bouteina : [mā n̄h̄ab̄j]
396- P : oui pourquoi >
397- Bouteina : parce que madame euh

- 398- Khaoula : les problèmes ça se créer
399- Bouteina : madame pour rester libre madame pour rester euh
400- Keltoum : oui le mariage c'est l'indépendance
401- P : l'indépendance oui >
402- Bouteina : voilà madame loin [meʃi] mais euh
403- Ea : xxx (rire)
404- Bouteina : [ena] mon avis madame
405- P : oui oui oui d'accord bien sur ././ tu n'aimes pas les grandes familles je le respecte
406- Bouteina : non j'ai une grande famille madame [bessaʃ a] madame chacun dans son /
407- P : chez lui /
408- Bouteina : ah oui jamais
409- P : chacun chez soi ././ comme on dit
410- Bouteina : jamais madame ././ même madame ils ils ont de la place de rester tout le monde dans dans la même maison mais chacun ././ il a fait sa maison ailleurs
411- P : habite seul / voilà très bien
412- Bouteina : [hih] parce que c'est mon grand père il a dit à ma grand-mère [guelfna nefrilek raʃeʃ el bel fritehek bedrahem] xxx malgré madame ma grand-mère elle a une très grande elle a une très grande une immense maison madame mais tous ses enfants madame ils sont partis
413- P : ils sont partis
414- Bouteina : elle a essayé un jour euh de son petit fils euh de rester avec elle [zaʃma]
415- P : le tout dernier le dernier
416- Bouteina : le dernier
417- P : parce que quand tu dis petit fils c'est le fils de son fils
418- Bouteina : [hih] madame même pas même pas une année AH madame la guerre
419- Ea : (rire)
420- Bouteina : une année [a] madame
421- P : la guerre >
422- Bouteina : (rire) [ɣna lɣafɔane a madame harrebneʃa]
423- P : la guerre entre qui et qui >
424- Bouteina : madame euh la la [laʃrossa w] /
425- P : la belle fille /
426- Bouteina : la belle sœur la belle fille [w loʃrine] madame [ki tɔʃi laʃijja weʃougoʃdi ma goulnelekʃ aʃɔdmi] mais [ma nɣabbou] non [el dar darna waʃedna]
427- Khaoula : ah [ɣagrinɣa]
428- Ea : (rire)
429- Bouteina : non non [meʃi] question [maʃgora] madame mais [hijja hijja a] madame [ʃelf ʃandki darek/ ʃleh ma tɔfɣijʃ ldarek ʃleh gueʃda lasqa>]
430- P : bouteina bouteina > essaye de / bouteina> tu t'exprimes bien en français essaye essaye de parler français
431- Bouteina : madame elle a elle a sa maison sa propre maison pourquoi elle reste chez nous > pourquoi elle reste chez nous > pourquoi madame >
432- Khaoula : profite
433- Bouteina : madame l'année passée ma nièce ma nièce elle était malade ma nièce ma belle sœur elle est venue chez nous de rester presque six mois
434- P : elle est restée
435- Bouteina : elle est restée six mois madame parce que [ɣneja] on habite juste près de l'hôpital ././ c'est vrai madame [hijja] (soupire)
436- Ea : xxx
437- P : s'il vous plait parlez parlez en français
438- Bouteina : mafame [ɣna] / madame on est une famille euh madame
439- P : exprimez vous en français même si c'est pas correct ça ne fait rien /
440- Bouteina : madame on est une famille euh comment je vous dis ça madame euh cool
441- P : oui >
442- Bouteina : madame c'est pas le genre de [kifeʃ ngoulou > ɣna kima ndɣibou] euh fille [wella] madame euh [meʃ semʃine biʃa aslan] voilà [ma nɣabbou la nroʃou ʃand el ness ma jɔʃiw ʃandna neʃleguew] madame [fel] euh
443- Khaoula : [f] les occasions
444- Bouteina : les occasions ok mais madame [beʃ nroʃou ʃandɣom wella jɔʃiw ʃandna xxx]
445- P : enfin chacun son mode de vie
446- Bouteina : madame elle a choisi notre maison que la maison de ses parents
447- P : oui > elle a préféré elle préfère vivre euh
448- Bouteina : [hih a] madame parce que cinq étoiles bien sur pourquoi pas pourquoi pas madame elle a elle a dix sœurs madame bien sur
449- P : eh oui ././ bien alors on passe à autre chose s'il vous plait ././ page soixante douze je fais un peu vite parce que oui ././ le domaine de la ... de la ...

Annexe 1

- 450- Bouteina : famille
451- P : famille très bien ./ et on va annoncer un évènement familial est ce que vous avez dans la tête des évènements familiaux >
452- Imene : mariage <
453- P : dites moi si vous connaissez /
454- Keltoum : à part les invitations de mariage >
455- P : non dites moi les évènements familiaux qui existent ici chez nous on parle de de
456- Imene : mariage
457- P : mariage oui
458- Imene : naissance
459- P : la naissance oui
460- Khaouiula : naissance >
461- P : la naissance le mariage qu'est qui a comme évènements >
462- Bouteina : madame [tħara el tħara] madame
463- P : c'est ... comment on dit ça >
464- Bouteina : madame [twila wetħzini f] la prononciation/
465- P : la circoncision /
466- Bouteina : [wellah hĳja] madame
467- Khaoula : la circon...
468- P : la circoncision (l'écrit au tableau)
469- Achraf : [wef maħneħha hedi] madame >
470- Keltoum : [el tħara]
471- P : [tħara] circoncision ./ c'est un évènement chez nous
472- Achraf : [wĳĳja] madame >
473- P : circoncision
474- Achraf : [tħara >]
475- P : oui ./.../ en France euh chez les chrétiens ça n'existe pas
476- Ea : oui
477- Bouteina : en amérique ils ont commencé madame de faire ça ./ à la naissance
478- P : euh oui c'est euh à cause de
479- Achraf : madame circoncision >
480- P : oui ./.../ alors mariage naissance circoncision
481- Khaoula : les les fiancés >
482- P : les oui si vous voulez mariage fiançailles oui c'est un évènement aussi c'est un évènement fiançailles mariage euh circoncision voilà
483- Bouteina : madame [tħeni] les fêtes bac euh
484- Khaoula : bac ./ les réussites
485- P : oui c'est un évènement
486- Ahlem : [ħid el miled <]
487- P : mais en général les évènement familiaux c'est les mariages les les fiançailles ça fait partie ./ la circoncision et euh la naissance d'accord >
488- Khaoula : oui madame
489- P : alors vous regardez ./ d'abord vous regardez les documents que vous avez en face de vous et vous me dites ce que c'est ./.../ c'est quoi ces documents que vous avez en face de vous > comment les appelle t on >
490- Bouteina : madame c'est c'est des invitations >
491- P : oui on peut appeler ça des invitations ou bien > il a un autre nom
492- Imene : faire part <
493- P : comment >
494- Khaoula : une annonce >
495- P : très bien faire part ./ faire part on appelle ça des faire part ou des invitations faire part ça veut dire qu'on vous envoie une invitation pour que les gens fasse partie de cet évènement c'est pour ça qu'on les appelle Imen faire part oui c'est pour que les gens fassent partie de l'évènement ils viennent ils sont invités oui ./.../ ok >
496- Imene : oui
497- P : d'accord
498- Achraf (lit) : jemie et david (rire)
499- P : euh julie pas jemie
500- Achraf : julie ./.../ julie
501- P : julie et david euh premier faire part
502- Imene (à Achraf) : [wessemħa] julie [wessmou] david
503- P : si vous les lisez lisez moi les faire part et dites moi de quel évènement / à quel évènement les gens sont invités >
504- Khaoula : naissance /
505- Ea : naissance xxx

Annexe 1

- 506- P : ne parlez pas en même temps s'il vous plait ././ ahlem > le premier faire part > petit a
507- Ahlem : euh
508- P : il s'agit de quoi > il s'agit de quoi > quel est l'évènement qui est annoncé > qu'est ce qu'on annonce ici >
509- Khaoula (à Ahlem) : [ʃlewefɛh jaɥdar]
510- Ahlem : julie et david
511- Khaoula : [hih weɥbiɥom>]
512- P : quel est l'évènement > ahlem > quel est l'évènement>
513- Imene : [el mounesba]
514- Ahlem : calémontine calémentine
515- Khaoula : clémentine [hedi bentɥom ././ zjeda taɥ bentɥom]
516- Keltoum : donc l'évènement l'évènement c'est un naissance
517- Khaoula : c'est UNE naissance
518- P : voilà : c'est la naissance l'évènement qui est sur le premier faire part il s'agit d'une ... naissance/
519- Khaoula : naissance :
520- P : le le b il s'agit de quoi >
521- Imene : mariage
522- Bouchra : mariage
523- P : il s'agit d'un d'un mariage hein l'évènement qu'on annonce ././ le c >
524- Keltoum : euh anniversaire
525- Imene : non [f] la mairie mariage
526- P : mariage tout simplement /.../ et d > et d > qu'est ce qu'il annonce > l'évènement >
527- Imene : naissance
528- Bouchra : la naissance
529- P : la naissance tout simplement alors allez imene lis euh le faire part petit a
530- Imene : julie et david sont heureux de vous annoncer la naissance de leur fille clémentine cinquante et un centimètres trois kilos cent le dix juin ././ julie et david ././ douze rue de la république ././ vingt et un mille dijon
531- P : voilà ././ dijon c'est une ville euh de France hein ././ euh le le b le b > ././ walid >
532- Walid : notre euh /
533- P : b b /.../ monsieur et madame durand
534- Walid : monsieur et madame durand euh dix neuf euh rue du du
535- P : du connétable
536- Walid : du connétable
537- P : soixante mille cinq cent chantilly oui >
538- Walid : soixante mille cinq cent chantilly /.../ euh
539- P : monsieur et madame lagrange
540- Walid : monsieur et madame euh la grange neuf rue les blancs quatre vingt mille amiens
541- P : amiens c'est aussi une ville de France d'accord > ././ alors ././ qu'est qu'est ce qu'ils annoncent >
542- Walid : sont heureux de nous /
543- P : de vous /
544- Walid : de vous annonce
545- Imene : annoncer
546- Walid : annoncer le mariage de leurs de leurs enfants euh ././ ode et ././ christophe ././ le quinze septembre deux mille douze à la mairie de de chan chantilly à quinze quinze heures trente à l'église notre dame à seize heures trente
547- P : ici ././ le faire part petit d qui annonce > vous m'avez dit que c'était une naissance qui annonce la naissance >
548- Imene : les euh ses parents les parents normalement
549- Keltoum : quel événement >
550- P : petit d vous avez dit je vous ai dit quel est l'évènement vous m'avez dit c'est la naissance ././ qui annonce la naissance >
551- Khaoula : simon et
552- Keltoum : leurs parents de léa
553- Imene : ah notre petit sœur notre petite sœur
554- P : oui alors qui annonce >
555- Khaoula : les les quatre sœurs
556- Keltoum : leur sœur leur sœur
557- P : c'est écrit hein noir sur blanc hein ././ oui >
558- Achraf : les enfants madame
559- P : oui > imene >
560- Imene : simon et julie
561- P : simon ././ julie ././ agathe et jérôme ././ ce sont les frères et sœurs qui annoncent la naissance de leur petite sœur ils sont quatre c'est pas les parents vous êtes d'accord >
562- Khaoula : la la mère non >

- 563- P : pourquoi > puisqu'ils ont dit notre petite sœur s'appelle regarde le le faire part commence par notre petite sœur s'appelle voilà donc ce sont euh les frères et sœurs qui annoncent ce n'est pas euh ni le père euh quel est euh quel est le type le pardon quel est le faire part qui vous a que vous préférez > et vous me dites pourquoi bien sur ././ parmi ces quatre faire part quel est /
- 564- Achraf : [weʃ meʃneʃna] faire part >
- 565- P : ce sont les invitations nous avons dit ./.../ alors quel est le faire part que vous préférez et vous me dites pourquoi >
- 566- Khaoula : le mariage madame
- 567- Keltoum : le c pour moi parce qu'elle précise un sentiment en disant oui oui oui euh elle précise euh qu'elle est euh qu'elle est ././ son joie
- 568- P : bon déjà que le euh qu'est ce que tu as dit j'ai pas compris j'ai pas très bien compris
- 569- Keltoum : c'est c'est parce que la femme et et l'homme elle précise sa sentiment dans l'annonce
- 570- P : alors l'homme euh l'homme et la femme oui annoncent leurs sentiments > expriment disons expriment leurs sentiments dans le faire part oui c'est pour ça qu'il t'a plu [ʃadʒbek]
- 571- Keltoum : oui
- 572- P : voilà très bien oui très bien c'est très bien ././ parce que le couple c'est le couple
- 573- Keltoum : euh oui cette couple /
- 574- P : CE couple /
- 575- Keltoum : ce couple peut être euh
- 576- P : qu'est ce que tu veux dire >
- 577- Keltoum : euh dans cette phrase nous disons oui oui oui euh elle précis qu'elle
- 578- P : ils précisent
- 579- Keltoum : quelle est
- 580- P : qu'ils sont
- 581- Keltoum : qu'ils sont
- 582- P : qu'ils sont heureux >
- 583- Keltoum : voilà
- 584- P : j'ai compris j'ai compris oui très bien c'est une euh euh une bonne raison parce qu'on te dit pourquoi > et tu as bien précisé ././ alors > j'attends les autres ././ dites moi quel est le faire part qui vous plait et pourquoi > ./.../ bouteina quel est le faire part qui te plait > parmi ceux là oui >
- 585- Bouteina : la naissance madame parce que/
- 586- P : lequel / il y a deux faire part
- 587- Bouteina : le d
- 588- P : comment >
- 589- Bouteina : le d madame
- 590- P : ah pourquoi >
- 591- Bouteina : euh
- 592- Amine : madame moi aussi le d
- 593- P : oui vous me dites pourquoi
- 594- Amine : parce que j'aime les petits garçons les petits
- 595- Khaoula : des filles
- 596- Amine : [sʏar waʔlas]
- 597- P : ah tu aimes les enfants
- 598- Amine : soit homme soit femme
- 599- P : enfin on dira garçon ou fille
- 600- Amine : garçon ou fille
- 601- P : tu aimes les enfants/ en général
- 602- Amine : oui beaucoup/
- 603- P : et pourquoi tu aimes spécialement ce faire part là > est ce que tu as une autre raison >
- 604- Amine : non [heda ʃdʒebni a] madame
- 605- P : justement je veux savoir pourquoi pourquoi [ʃadʒbek]> qu'est ce qui t'a attiré >
- 606- Amine : [hekka ma ʃlebelif a] madame [ki nʃouf tʃol svir hekka wella ʃhajewen jʃhen guelbi]
- 607- P : ah ././ amine tu peux me dire tu peux me dire que parce qu'il y a la photo du bébé et tu aimes les enfants tout simplement très bien ././ bouteina
- 608- Bouteina : madame en général j'adore madame
- 609- Khaoula : les enfants
- 610- Bouteina : les événements madame de la naissance madame j'assiste toujours [a] madame surtout madame si si il y a la la la naissance c'est une euh
- 611- P : la naissance d'une fille oui
- 612- Bouteina : parce que j'ai un très grand manque [a] madame (rire)
- 613- Ea : (rire)
- 614- Bouteina : un manque [a] madame de fille
- 615- P : chez vous > dans votre famille >

Annexe 1

- 616- Bouteina : oui madame [keyen yir el rođžela] alors [ki tđži tofla a] madame /
617- P : pour vous c'est un très grand événement
618- Bouteina : ah madame oui
619- P : allez les autres vous n'avez rien à dire sur les faire part > oui bouchra> je t'ai pas entendue > quel est le ././ le faire part qui te plait >
620- Bouchra : madame le d
621- P : le d ././ dis moi pourquoi >
622- Bouchra : parce que la photo du bébé avec euh ses sœurs ses frères
623- Khaoula : ses sœurs
624- Imene : sœurs et frères
625- P : frères et sœurs oui > parce que ce sont les frères et les sœurs qui ont annoncé la naissance c'est ça >
626- Imene : madame et le dessin aussi
627- P : oui >
628- Keltoum : attirante
629- P : le petit dessin là > oui > qu'est ce qui te plait > c'est une petite girafe non >
630- Keltoum : oui une petite girafe
631- P : on peut dire que c'est une carte euh que c'est un faire part original original par exemple parce que en général dans un dans des faire part ce sont les grandes personnes qui annoncent l'événement ici on a ce sont des enfants donc il peut être original on peut dire que ce faire part est original voilà
632- Bouteina : madame j'ai compris mais ça veut dire quoi >
633- P : ça veut dire que c'est pas souvent qu'on trouve des faire part comme ça ././ en général ce sont les adultes qui annoncent un événement et dans ce faire part ce sont des enfants qui ont annoncé l'événement alors on peut dire que c'est un faire part original il est différent des autres il est pas comme les autres faire part j'ai ajouté ça comme ça hein
634- Bouteina : ouais
635- P : allez donc est ce que dans votre famille euh dans votre pays les familles envoient des faire part pour ces événements > c'est-à-dire je montre ces événements je parle je les désigne les mariages les fiançailles la circoncision le je sais pas euh
636- Amine : madame c'est pas toutes les familles / y a des familles qui fait y a des familles
637- P : oui justement / je vous demande de me répondre est ce que dans votre pays les gens envoient des faire part > si c'est oui quels sont les types de faire part qu'on envoie >
638- Imene : madame mariage/
639- Khaoula : mariage /
640- Keltoum : le b
641- Khaoula : b
642- P : comme le b par exemple oui > qu'est ce que ça représente les noms là ici en haut
643- Imene : les noms des familles de la femme et
644- P : oui >
645- Imene : et la famille de l'homme
646- P : très bien c'est euh les noms de de de famille bien du coté de la femme et du coté de l'homme ././ oui alors dites moi répondez moi s'il vous plait dans notre pays est ce que euh lors de de ces événements on envoie des faire part >
647- Ea : xxx
648- P : alors on dira des ././ CERTAINES familles
649- Keltoum : dans certaines familles il y a des gens qui qui envoyé
650- P : qui envoient
651- Keltoum : qui envoient des des invitations de mariage mais euh mais pas comme ça euh les gens qui ././ les gens [houma li jđžibou] les invitations [meji jebbařtouhom] par euh par euh mail [wella] par euh poste
652- P : oui ils les envoient pas ils les donnent en main propre
653- Keltoum : oui oui
654- P : ils les donnent en main propre aux autres familles qui sont invitées certaines familles font ça oui >d'autres familles
655- Imene : ils envoient pas des cartes d'invitation ils euh
656- P : ils téléphonent
657- Imene : par sms
658- Khaoula : [ma nrořeř] (rire)
659- P : ils invitent par téléphone oui parfois ils envoient des sms par exemple oui
660- Keltoum : facebook des invitations
661- P : je sais pas (rire) je pense pas
662- Bouteina : madame jusqu'à présent on envoie des cartes d'invitation jusqu'à présent
663- Ea : xxx
664- P : pourquoi vous n'écoutez pas votre camarade > vous pouvez apprendre des choses hein
665- Amine : pardon madame

Annexe 1

- 666- P : allez bouteina ././ dites pardon à bouteina / parce que c'est elle qui parlait
667- Amine : pardon /
668- P : allez (rire)
669- Bouteina : madame euh jusqu'à présent madame euh surtout les fêtes de mariage on envoie des des invitations et pour madame les événements de naissance madame c'est pas tout le monde xxx
670- P : est ce que c'est à peu près comme ça > est ce qu'ils sont pareils que ceux là > (désigne les faire part sur le fascicule)
671- Bouteina : madame en arabe (rire) mais en général c'est en français comme ça [a] madame [bessaʃ] on mi pas la photo
672- P : du bébé >
673- Bouteina : non non madame juste euh
674- P : juste l'invitation d'accord

Enseignante et groupe d'apprenants du niveau 3

Séance 1 :

- 1- P : niveau trois ././ euh bon activité neuf le couple est à la brasserie le nord écoutez les dialogues et identifiez les moments
Le dialogue :
1- le serveur : vous avez choisi ?
L'homme : oui nous allons prendre deux formules entrée plat et dessert
Le serveur : très bien je vous écoute. L'entrée du jour c'est du melon au jambon cru
L'homme : bien alors deux melons en entrée
Le serveur : deux entrées du jour et comme plats ?
La femme : je crois que je vais prendre le poulet. Qu'est ce que c'est la sauce suprême ?
Le serveur : c'est une sauce blanche à la crème fraîche. Le poulet de Bresse sauce suprême est une spécialité de la maison, je vous le recommande
La femme : bien alors un poulet de Bresse
L'homme : pour moi un filet d'bœuf sauce au poivre
Le serveur : quelle cuisson ?
L'homme : à point
Le serveur : vous désirez boire du vin ?
L'homme : oui une bouteille de Saumure champignon
Le serveur : et de l'eau ?
La femme : oui une bouteille d'eau minérale
Le serveur : plate ? Gazeuse ?
La femme : gazeuse
2- Le serveur : ça vous a plu ?
La femme : oui délicieux
Le serveur : qu'est ce que vous prenez comme dessert ?
La femme : je voudrais une crème brûlée aux abricots
Le serveur : ah désolé je n'en ai plus
La femme : dommage alors euh une coupe de framboises et fraises
Le serveur : ah je n'ai que des fraises aujourd'hui
La femme : oh lala pas d'framboises pas d'crème brûlée non plus. Bon qu'est ce que vous avez à me proposer ?
Le serveur : prenez les gaufres grand-mère elles sont exquisées
La femme : umm ok les gaufres grand-mère alors
Le serveur : et pour vous ?
L'homme : oui rien pour moi
Le serveur : très bien je vous apporte ça tout d'suite
3- Le serveur : vous désirez des cafés ?
La femme : oui deux s'il vous plait
L'homme : et l'addition
Le serveur : très bien
- 2- P : alors si on essaye d'identifier les moments>
3- Ep : (silence)
4- P : d'après vous il s'agit de quels moments là>
5- E1 : diner

- 6- P : oui bon ils vont diner d'accord mais >
7- E2 : djeuner
8- P : quand on va au restaurant ya toujours euh quelque chose ./ après./ quelque chose./ et après quelque chose et après autre chose voilà j'essaye de faire avec mes gestes avec mes mains<
9- E1 : l'entrée euh
10- P : voilà parfait donc>
11- E2 : on a l'entrée et /
12- P : avant l'entrée d'abord qu'est c'qu'on va faire>
13- E3 : le service>
14- P : au début
15- E3 : le service
16- P : au début ./ quand euh
17- E1 : l'accueil>
18- P : il va pas il va pas on va pas se présenter bonjour monsieur je suis je suis
19- E3 : non la présentation du menu
20- E2 : demander le menu
21- P : ah ! demander le menu d'accord
22- Ep : oui
23- P : donc comment on appelle demander le ./ on va demander le menu ./ après
24- E2 : la commande
25- P : umm
26- E3 : on va choisir euh
27- E2 : les plats
28- P : je parle de l'activité ./ on ne va pas choisir nous ./ je parle de l'activité de l'activité pour le couple pour le couple
29- E1 : oui il propose le le le serveur il pro il pro
30- P : pour le couple au début ./ c'était ...
31- E3 : en train de discuter de quoi de quoi ils mangeaient
32- P : oui qu'est ce qu'ils mangent donc ça veut dire il va/ lancer quelque chose ./ une ...
33- E2 : une commande
34- P : voilà voilà donc il va ...
35- Ep : commander
36- P : donc au début c'est au moment de la commande de quoi au juste > au début qu'est ce qu'il a commandé>
37- E1 : l'entrée
38- P : voilà> non non non l'entrée
39- E3 : l'entrée du jour
40- P : ensuite
41- E3 : le plat du jour/
42- E2 : le plat du jour/
43- P : c'était le plat principal
44- Ep : oui
45- P : et quoi aussi >
46- Ep : xxx
47- P : non non non je parle du premier dialogue pa'c'qu'il ya trois dialogues
48- E2 : les boissons les boissons
49- P : les boissons > parfait ./ pour le deuxième dialogue >
50- E1 : il prend le dessert
51- E2 : dessert
52- P : donc c'était après quoi >
53- E2 : après le manger après après l'entrée euh le plat du jour
54- P : le plat principal
55- E2 : le plat principal
56- P : d'accord donc après le plat principal donc qu'est ce qu'il a fait ici>
57- E2 : il demande le les le le dessert
58- P : voilà il a commandé donc euh c'est au moment de la commande du dessert ./ pour le dialogue trois >
59- E2 : le ca le café
60- E3 : café plus addition
61- E2 : le café et l'addition donc le le
62- P : à quel moment on demande >
63- Ep : à la fin
64- P : voilà c'est à la fin du repas euh c'est le moment où euh le le le couple commande du café et l'addition aussi très bien ./ parfait./ on passe à l'activité dix s'il vous plait donc réécoutez les dialogues et dites quelle

Annexe 1

- addition correspond au repas justifiez votre réponse././ donc nous avons deux additions ././ vous savez c'que ça veut dire l'addition >
- 65- E3 : oui
- 66- P : l'addition c'est la facture qu'on paye d'accord > je euh une sorte de facture
- 67- E3 : ouais
- 68- P : qu'on paye ././ euh ensuite ././ s'il vous plait c'est pas la peine de réécouter trois fois
- 69- E1 : c'est la troisième formule
- 70- P : troisième formule > réécoutez parce qu'on nous demande de réécouter encore bon une troisième fois le dialogue euh deux surtout et dites quel est le problème avec le dessert
- 71- Ep : xxx
- 72- P : on réécoute on réécoute c'est pas grave on va réécouter une seule fois ça nous permettra de comprendre
(Après avoir réécouter)
- 73- P : alors donc euh quelles addition nous allons choisir
- 74- E1 : la formule à 74 euros 80
- 75- E3 : 74
- 76- P : oui pourquoi pourquoi vous avez choisi la /
- 77- E4 : pa'c'qu'il n'ya pas de crème brûlée euh brûlée /
- 78- E2 : aux abricots /
- 79- E4 : et il n' ya pas de framboises
- 80- Ep : pas dessert
- 81- P : d'accord ././ parfait ././ et s'il vous plait quel est le problème avec les desserts avec les desserts>
- 82- E1 : pas de crème brûlée aux abricots et pas /
- 83- E2 : pour la coupe fraises framboises pas de framboises ././ uniquement les fraises
- 84- P : d'accord donc euh ils ont voulu une crème brûlée aux abricots mais malheureusement ...
- 85- E1 : ya pas
- 86- P : voilà ensuite ils ont fini par ...
- 87- Ep : xxx
- 88- P : voilà voilà don euh il n'y avait de fraises aussi [wella] non
- 89- Ep : si il ya des fraises pas de framboises
- 90- P : d'accord pas d'framboises
- 91- E1 : il a proposé des gaufres
- 92- P : qui a proposé les gaufres >
- 93- Ep : le serveur
- 94- P : le serveur
- 95- E1 : les gaufres de grand-mère
- 96- P : les gaufres de...
- 97- P et Ep : grand-mère
- 98- E : des gaufres ok parfait

Séance 2 :

- 39- P : niveau trois ././ donc euh activité onze ././ écoutez les commentaires des clients et complétez le tableau ././ on écoute donc nous avons un tableau euh lieu la nourriture le service euh ././ et nous avons des tous petits visages donc euh quelle est la signification >
- 40- Kenza : satisfait
- 41- P : voilà donc ça veut dire satisfait ou bien donc content ou bien mécontent content mécontent d'accord > voilà ././ alors on écoute
- Les commentaires :**
- *Ça fait 15mn qu'on attend ././ vous pouvez prendre nos commandes s'il vous plait>*
 - *Tout est délicieux ././ bravo au chef*
 - *La viande est très tendre c'est un délice*
 - *J'ai demandé un steak bien cuit ././ regardez././ il n'est pas assez cuit il est saignant*
 - *J'adore cet endroit ././ c'est très agréable et la vue est magnifique*
 - *Le service est vraiment rapide ici*
 - *Monsieur> mon plat n'est pas chaud et je déteste manger froid*
 - *Il est très bien ce vin ././ comment tu l'trouves>*
 - *Je n'peux pas manger la viande avec cette sauce ././ elle est trop salée*
 - *On peut changer de table > il ya trop d'bruit ici*
 - *Sympa l'serveur vraiment aimable*
 - *Il n'ya plus d'tarte ././il n'ya plus d'salade de fruits il ne reste que les glaces ././il n'ya pas de choix chez vous*
- 42- P : ok ././ alors pour la première personne > ././ donc l'appréciation sur euh /
- 43- Kenza : le service/

Annexe 1

- 44- P : sur le service donc euh ././ comment il est ce client >
45- Ep : mécontent
46- P : voilà ././ pour la deuxième personne>
47- Kenza : satisfait du service
48- P : satisfait ././ content d'accord ././ trois >
49- Ep : xxx content content
50- P : quatre >
51- Kenza : pour la nourriture mécontent
52- P : oui oui voilà ././ cinq >
53- Ep : le lieu content
54- Hayet : satisfait
55- P : voilà ././ six >
56- Ep : xxx content
57- P : oui ././ sept >
58- Ep : la nourriture mécontent
59- P : oui euh huit >
60- Ep : la nourriture et content
61- P : d'accord ././ neuf
62- Kenza : mécontent la nourriture
63- Hayet : la nourriture mécontent
64- Kenza : trop salé
65- P : d'accord dix >
66- Ep : le lieu mécontent
67- P : onze >
68- Hayet : le service mécontent /
69- Kenza : mécontent /
70- P : service ././ mmm douze >
71- Ep : la nourriture
72- Kenza : mécontent aussi
73- P : très bien très bien voilà ././ donc il me faut deux clients euh ././ et un serveur donc c'est l'activité treize ././ donc euh les clients consultent le menu donc il nous faut un menu ././ donc le serveur fait des recommandations et on a déjà eu ce mot et prend la commande à la fin du repas ././ les clients font des commentaires ././ alors on commence ././ deux clients > (elle tape des mains en signe d'encouragement) il nous faut deux clients pour la scène allez > j'ai préparé la table voilà enfin elle est pas ././ mais bon elle fait l'affaire c'est pas grave /.../ allez clients et serveur allez y Hayet > cliente ././ Kenza >
74- Kenza : cliente
75- P : prenez place ././ voilà ././ serveur ou serveuse> allez ././ voilà /.../ un serveur ou une serveuse > Seif > monsieur le serveur allez
(Les apprenants prennent place devant la table aménagée pour le jeux de rôles)
76- Ep : xxx (Rire)
77- P : parlez français s'il vous plait
78- Seif : voici le menu
79- Kenza : merci /
80- Hayet : merci /
(Les apprenantes consultent le menu)
81- Seif : avez-vous choisi quelque chose >
82- Hayet : pas encore ././ tu as choisi > (en s'adressant à sa camarade)
83- Kenza : je sais pas xxx
84- P : oui euh ././ oui on entend rien du tout donc euh (Rire) votre camarade euh vous a dit faut pas chuchoter et élevez un p'tit peu
85- Ep : xxx
86- Kenza : xxx je pense euh c'est quoi>
87- P : ah d'accord elle pense ././ elle réfléchit enfin elles réfléchissent
88- Kenza : sinon sinon il propose euh
89- Seif : qu'est c'que vous voulez ././ vous vous mangez
90- Kenza : je sais pas c'est euh le menu le menu (Rire)
91- Seif : [ʔhdri bark ʔhdri bark] (Rire)
92- P : non mais parle s'il vous plait mais parlez en français (Rire)
93- Ep : (Rire)
94- P : en principe on a déjà eu un modèle ././ genre on a entendu plusieurs enregistrements
95- Seif : xxx [ħommos] double [ziʔ]
96- Ep : (Rire)
97- P : ah oui voilà il vous propose il vous propose qu'est que tu proposes >

Annexe 1

- 98- Seif : pois chiche à l'huile
99- P : voilà pois chiche donc [ħjommos] double [ziṭ] (Rire) et c'est l'moment xxx comme ça
100- Hayet : qu'est c'que t'as choisi Kenza >
101- Kenza : j'ai-je suis en train de réfléchir ././ j'ai pas ././ j'ai pas vraiment ././ un choix
102- Hayet : on commence par euh un entrée ou on a choisi on choisi un plat principal >
103- Kenza : pois chiche (Rire) ya pas d'entrée
104- Hayet : moi j'aime pas (Rire) j'aime pas l'pois chiche < qu'est c'qu'il ya d'autre >
105- Seif : [maʃlabeliʃ]
106- Hayet : [ʔallina mel] menu
107- P : les vrais serveurs ne font pas ça xxx
108- Hocine : ah oui oui le serveur dans les restaurants populaires toujours il dit xxx
109- Ep : (Rire)
110- P : dans un restaurant populaire le serveur euh/
111- Hocine : juste le le plus/
112- P : les grillades >
113- Hocine : grillades>
114- P : les grillades ok
115- Seif : euh je vous proposer je vous j'vous propose une salade euh variée pour euh comme entrée (rire) [ħaJJa ntijja xxx]
116- Ep : (rire)
117- Hayet : qu'est c'qu'il ya exact dans cette salade variée ./.../ [ħajja ħajja ħewlou] (rire)
118- Kenza : moi je choisi salade variée avec euh et pour le plat principal je choisis pizza c'est bien
119- Hayet : recommence euh <
120- Kenza : [aħa] (rire)
121- Ep : (rire)
122- Hayet : et moi je choisis une salade verte
123- Seif : c'est tout>
124- Hayet : comme entrée
125- Seif : comme entrée xxx
126- Hayet : et ensuite on va voir
127- Seif : d'accord (rire) [weʃ nzidek]
128- Ep : (rire)
129- Seif : la salade verte (qu'il fait semblant de server mais pas à la bonne personne)
130- Hayet : (rire) la salade verte (rire) [aj ʔaʃi] (rire)
131- Kenza : salade variée
132- Seif : et qu'est c'que vous voulez comme plat comme plat principal>
133- Kenza : euh xxx je choisis pizza
134- Hayet : (à sa camarade) comme plat principal pizza >
135- Kenza : ah pizza normalement [mekeʃ] salade variée directement pizza
136- Hocine : [mekeʃ] [mekeʃ feh] (rire)
137- P : nouveau mot
138- Hayet : euh moi je voulais un ././ un cuisse de pouli ou bien des cuisses des cuisses /
139- Seif : désolé il n'ya pas de poulet (rire) ici dans mon dans mon restaurant/ [mekeʃ]
140- Hayet : ya pas de pouli
141- P : [mekeʃ] n'est pas un mot français
142- Hocine : n'existe pas [mekeʃ mekeʃ]
143- Seif : n'est pas disponible
144- Hocine : indisponible
145- P : donc euh il n'ya pas de poulet
146- Hayet : donc je choisis gratin fromage
147- Seif : il ya des viandes euh
148- Hayet : gratin fromage
149- Kenza : [ħiħ]> qu'est c'qu'il ya d'autre
150- Seif : gratin fromage > xxx (rire)
151- Hocine : [kifeħ ʔoutokħob hedj]
152- Hayet : et des grillades ././ pour les grillades est c'qu'il ya
153- Ep : (rire)
154- P : shuuut (demande le silence)
155- Seif : il ya le gâteau et le ././ sucré
156- P et Ep : (rire)
157- P : c'est normal que le gâteau est sucré ././ genre le gâteau ne peut pas être euh /
158- Ep : salé/
159- P : salé voilà

Annexe 1

- 160- Seif : voilà
161- Hayet : donc moi je demande une steak de viande euh
162- Seif : (rire) xxx tout d'suite
163- Hayet : [mezelt mekemeltj] (rire)
164- Seif : bien cuit [wella]
165- Hayet : oui bien cuit avec des frites
166- Kenza : on attend combien de temps pour euh
167- Seif : service rapide dix minutes (rire)
168- Kenza : express
169- Hayet : resto à l'algérienne
170- Kenza : et le dessert>
(seif fait semblant de servir les clientes)
171- Kenza : merci/
172- Hayet : merci/ est bien cuit (rire)
173- Seif : euh et comme euh dessert dessert qu'est c'que vous désirez>
174- Hayet : vous proposez quoi comme dessert >
175- Seif : il ya euh (.)
176- P : la mousse au chocolat
177- Seif : oui il ya la mousse au chocolat
178- Hayet : ah je veux goûter
179- Seif : la mousse au chocolat
180- Kenza : je veux goûter le teramisu le teramisu
181- Seif : [weʃijJa teramisu heda >]
182- Hayet : c'est un dessert
183- Kenza : c'est un gâteau italien
184- Seif : il ya aussi les fraises les pommes
185- Kenza : moi je veux une tartelette aux fruits est c'que c'est possible>
186- Seif : et toi madame>
187- P : et toi madame> et vous
188- Ep : xxx
189- Hayet : moi je choisis crème chocolat
190- Hocine : xxx
191- P : Hocine Hocine Hocine
192- Hayet : et salade de fruit
193- Seif : bon bon dégustation
194- Kenza et Hayet : merci
195- P : bonne> dégustation
196- Hayet : commentaires sur euh sur euh
197- P : voilà maintenant faites vos commentaires
198- Hayet : comment tu as trouvé le euh
199- Kenza : j'ai bien aimé la euh
200- Hayet : steak [wella] euh
201- Kenza : les steaks les steaks j'ai bien aimé les steaks
202- Hayet : la crème chocolat est délice ././ merci
203- Seif : délice> délicieux
204- Hayet : délicieuse c'est un délice donc délicieuse ././ la crème voilà
205- Kenza : on dit le steak [wella] steak ././ le steak >
206- Ibtissem : un steak
207- Kenza : le steak le steak ././ est bien cuit
208- Hayet : l'addition s'il vous plait
209- Seif : [aj dʒejja]
210- Hayet : l'addition >on demande l'addition
211- Seif : ça fait trente euros
212- Hocine : trente>
213- Hayet : c'est pas très cher
214- Kenza : [hezzi bark wedorbi neʃ](rire)
215- Seif : merci
216- Kenza : merci à vous
217- P : merci euh ././ Ibtissem ././ Amel (elle désigne les prochains participants au jeu de rôles) ././ c'est pas grave
218- Ibtissem : bonsoir madame soyez le bienvenue chez nous
219- Amel : merci
220- Sabrina : merci
221- Amel : bon je choisis un plat du riz avec un steak de la viande

Annexe 1

- 222- P : un steak c'est bon ça suffit
223- Ibtissem : et maintenant je propose les boissons ././ euh vous buvez quelque chose >
224- Amel : je veux boire un jus d'orange ./.../ deux bouteilles de vin/
225- P : deux bouteilles de vin>deux bouteilles de vin deux bouteilles de vin [mefi] deux verres deux bouteilles/ (rire)
226- Ibtissem : le service c'est bon c'est servi ././ et pour le dessert>
227- Ep : xxx (rire)
228- Amel : et pour le dessert euh
229- Ibtissem : bon vous prenez/
230- Amel : je voudrais une mousse euh mousse au chocolat au chocolat
231- Ibtissem : je vous propose quelque chose par par exemple pour la ././ vous prenez euh/
232- Amel : non non merci/ (en lui coupant la parole)
233- Ep : (rire) xxx
234- P : vous prenez ././ non merci (rire) (imitant ses apprenantes)
235- Ep : (rire) xxx
236- P : vous voulez ././ non merci (rire) (imitant toujours ses apprenantes)
237- Hocine : madame c'est l'effet de de le vin
238- P : du vin
(Rire)
239- Ibtissem : elle voudrait que du vin
240- P : c'est tout
241- Ibtissem : pas plus
242- P : donc elle est venue pour boire c'est tout (rire)
243- Ibtissem : nous avons des euh des salades variées euh des des omelettes aussi comme entrées euh est c'que vous désirez >
244- Amel : euh des frites
245- Ibtissem : des frites> donc direct
246- Ep : xxx
247- Ibtissem : (s'adressant à Sabrina l'autre cliente) madame>
248- Sabrina : salade grecque
249- Ibtissem : d'accord une salade au grec et pour le plat principal >
250- Sabrina : des frites
251- Ibtissem : je vous propose comme plat du jour ././ bon nous avons euh euh le poulet poulet rôti euh à la sauce ././ bon filet de bœuf sauce euh sauce au poivre (vu ds les activités précédentes) nous avons aussi euh bon des entrecôtes à la sauce et aussi euh bon euh gratin gratin de fromage
252- Sabrina : je veux un gratin de fromage
253- Ibtissem : d'accord et vous madame
254- Amel : xxx une soupe de poisson ././ j'aimerais bien que que je trouve des plats euh xxx
255- Ibtissem : oui il y en a il y en a des soupes de poissons
256- Amel : d'accord je veux une soupe de poissons avec euh des rolades de saule filet d'saule
257- Ibtissem : d'accord d'accord il y en a d'accord madame ././ à votre service oui ././ alors voilà les plats ././ pour vous madame
258- Sabrina : n'oubliez pas (rire) les bouteilles de vin
259- P : encore > la troisième> (rire)
260- Ep : xxx (rire)
261- Ibtissem : bon pour le dessert ././ vous désirez quoi comme dessert > nous avons la mousse au chocolat ././ il y en a de euh la salade de fruit aussi nous avons la salade de fruit euh flan au caramel xxx et aussi des des gâteaux
262- Amel : je veux une salade de fruit avec une bol de des glaces des glaces
263- Seif : bien garni
264- Ibtissem : des glaces y en a pas des glaces ././ nous avons de la mousse au chocolat ou bien du flan [wella] le flan ././ au caramel
265- Amel : dommage mais
266- Ep : (rire)
267- Amel : je change le dessert
268- Ibtissem : vous désirez quoi comme dessert>
269- Amel : une mousse au chocolat et merci
270- Ibtissem : la mousse au chocolat
271- Hocine : avec le vin
272- Seif : une mousse de vin

(Rire)

273- P : du flan au vin (rire)
274- Ep : (rire)

Annexe 1

- 275- P : ah elle est spéciale cette fille
276- Hocine : dans le flan au lieu euh de met euh le lait
277- P : de mettre
278- Hocine : mettez le vin
279- P : mettez du vin mettez du vin (rire)

Séance 3 :

- 1- P : maintenant vos commentaires euh sur euh bon voilà 5 ./ le diner ./ le diner ./ l'activité euh 13 je suppose hein /.../ oui voilà 13 allez y donc je t'écoute
2- Amel : c'est un très beau restaurant ./ c'est très calme avec une très belle vue la réception est chaleureuse
3- Ep : xxx
4- P : s'il vous plaît on s'écoute
5- Amel : le service est efficace
6- P : on s'écoute >
7- Amel : pour la nourriture j'ai bien aimé l'entrée
8- P : oui on écoute >
9- Amel : surtout les doigts de euh de fromage mais je trouve que le plat principal est un peu salé et le poulet est brûlé avec une goût bizarre ./ pour le dessert euh c'est euh c'était très délicieux surtout les gaufres ils sont croustillantes ./ les prix sont très raisonnables par rapport au service
10- P : très bien ./ euh Kaouter
11- Kaouter : monsieur le propriétaire j'aimerais bien vous présenter mes satisfactions envers le service de votre restaurant il est vraiment impeccable le lieu et la décoration sont parfaits également ainsi que cette ambiance intimiste me plaisait ./ par contre les plats que vous présentez ne sont pas à la hauteur ils sont un p'tit peu dégoutant et infectés mais quand même merci pour votre accueil chaleureux
12- P : parfait ./ parfait Amel >
13- Amel : nous sommes allées hier euh diner au restaurant [el bik] moi et euh Ibtissem euh pour le lieu et le restaurant nous le trouve excellent avec des lumières fins et des sièges très con euh confortables avec un décor exceptionnel ./ pour le service euh il est très rapide les serveurs sont bien accueillants et très calmes ./ pour les plats c'est variés c'est très délicieux avec dessert avec une sorbe spéciale ./ bon on a trouvé une am une ambiance spéciale chez eux euh pour les prix c'est très cher mais il vaut l'coup pour euh un restaurant chic
14- Ep : xxx
15- P : Fatima
16- Fatima : après mon diner au restaurant je trouve le service est très rapide et très sympathique malgré ya trop de monde euh trop de bruit trop de monde mais j'adore le décor de cette restaurant ./ pour le pour la nourriture je trouve délicieux surtout les entrées chaudes ./ le dessert est très bon
17- P : parfait euh ./ Amel Amel 2 pas encore > ./ Amira
18- Amira : après mon diner avec Ibtissem au la nou /
19- P : à la /
20- Amira : à la nouvelle restaurant
21- P : ah > au au
22- Amira : tellement
23- P : au nouveau restaurant
24- Amira : au nouveau >
25- P : oui ./ on dit un restaurant
26- Amira : au nouveau restaurant qu'elle a tellement voulu voulu l'essayer j'ai trouvé le décor par/
27- P : qu'elle a tellement voulu/
28- Amira : voulu
29- P : participe passé du verbe vouloir du verbe vouloir donc c'est voulu
30- Ibtissem : j'ai voulu [wella] je voulu
31- P : j'ai voulu passé composé
32- Amira : avec S à la fin >
33- P : u
34- Amira : l'essayer ./ je trouve le décor parfait ./ des tables bien installées où tu peux parler à l'aise sans que les autres entendent ta discussion ./ et l'ac l'accueil est très chaleureux ./ le service est efficace et pour la nourriture nourriture je trouve l'entrée et le dessert é es... es...
35- P : exquis
36- Amira : esquis exquise
37- P : exquis le dessert
38- Amira : l'entrée et le dessert exquis
39- P : toujours le masculin toujours le masculin qui
40- Amira : mais j'aime pas le riz je le trouve dégoutant et alors pour l'addition euh l'addition j'en parle pas c'est très cher
41- P : d'accord parfait Réda

Annexe 1

- 42- Réda : après mon diner je trouve cette restauration euh elle n'est pas bien dans la qualité des services ././ il ya beaucoup des bruits et même l'accueil n'est pas parfaite et son plat n'est pas à la hauteur par rapport au prix ././ l'endréndroit et magnifique
- 43- P : parfait ././ Seif
- 44- Seif : après notre diner au restaurant le soir passé je le trouve pas assez confortable par c'qu'il se situé dans une quartier populaire/
- 45- P : un quartier s'il te plait
- 46- Seif : dans un quartier populaire ././ il ya beaucoup de bruit ././ pour euh la nourriture il ya il y avait pas des plats spéciaux tous les plats sont simples ././ pour le service je le trouve pas assez bon j'aurais aimé trouver des serveurs plus serviables
- 47- P : elle allait vous frapper la serveuse et (se met à imiter l'apprenante qui a joué le rôle de la serveuse) oh> le plat principal et après le dessert oh> sinon tu sors ././ comme ça (rire)
- 48- Hocine : [lella ʃajni]
- 49- P : non biyouna c'est biyouna la plus méchante non > pas toi Kenza tu m'excuse (rire) parc'qu'il me dit [lella ʃajni] j'ai dit [Biyouna] la plus méchante (rire) pas toi oh> tu es plus belle mille fois plus gentille
- 50- Kenza : (rire) j'ai rien dit (rire)
- 51- P : mais genre elle est très méchante lorsqu'elle joue euh Biyouna ././ elle est méchante
- 52- Amel : elle est vulgaire
- 53- Hocine : oui
- 54- P : bon je coupe le sujet ici s'il vous plait
- 55- Hocine : oui xxx
- 56- P : je coupe le sujet coupons ce sujet euh coupons ce sujet euh ././ Hocine >
- 57- Hocine : oui
- 58- P : qu'est c'que tu as écrit
- 59- Hocine : moi >
- 60- P : oui
- 61- Hocine : avec qui
- 62- P : avec moi
- 63- Ibtissem : on a travaillé à deux
- 64- P : ah> d'accord> parfait tu m'excuse tu m'excuse

Séance 4 :

- 17- P : niveau trois < ././ donc d'après vous qu'est c'qu'on veut dire par se mettre au vert >
- 18- Hocine : changer le style de vie de /
- 19- P : changer le style de vie /
- 20- Hocine : d'être euh
- 21- P : d'être ... oui> changer le style de vie ... /.../ d'être ... qu'est ce qu'on veut dire par se mettre au vert > ././ déjà nous avons expliqué le mot néo-ruraux et j'vous ai dit j'vous ai dit euh euh ruraux ou zone rurale ce n'est pas la rue mais c'est plutôt la campagne d'accord > à travers ce texte là on peut euh vous avez remarqué que ces personnages ont quitté j'insiste sur les personnes qui ont quitté la la ville donc euh pour s'installer à la campagne donc c'est clair en principe ././ comment on va définir se mettre au vert >
- 22- Seif : se mettre à la nature
- 23- P : se mettre ...
- 24- Seif : à la nature
- 25- P : à la nature et où est ce qu'on trouve la nature
- 26- Seif : la montagne euh
- 27- Kenza : à la campagne
- 28- P : à la campagne voilà donc se mettre au vert c'est quitter quoi> qu'est ce qu'on va quitter >
- 29- Hocine : la ville
- 30- P : quitter la ville quitter la vie urbaine et ... s'installer ...
- 31- Kenza : à la campagne
- 32- P : à la campagne voilà euh nous avons euh un autre euh enfin une autre phrase qui l'indique c'est déserté les espaces euh urbains voilà ././ alors maintenant ././ euh s'il vous plait donc euh on écoute donc on va écouter euh Florence et Damien sont euh interviewés pendant l'émission ././ écoutez et répondez ././ dites en quoi ils euh correspondent ././ à la définition de néo-ruraux ././ repérez les questions du journaliste ././ donc vous avez compris la consigne ././ je reprends donc on va dire Damien euh et Florence en quoi correspondent à la définition de néo-ruraux pourquoi ils correspondent ././ donc repérez les questions du journaliste on va repérer les questions du journaliste ././ donc il ya une personne qui va poser des questions à Damien et Florence on écoute

L'interview :

Le journaliste : *bonjour florence bonjour Damien vous êtes deux exemples de néo-ruraux ././ florence vous avez quitté paris pour petit village du Gers et vous Damien vous avez abandonné la région parisienne pour une maison*

isolée en pleine montagne ././ la première chose à expliquer à nos téléspectateurs c'est pourquoi vous avez quitté la ville > Florence

Florence : et bien d'abord le temps perdu dans les transports en semaine c'est difficile de profiter de la vie culturelle parisienne ././ le weekend on passait beaucoup de temps à faire les courses avec des files d'attente partout ././ on a proposé à mon mari un post en Province et moi j'ai eu la possibilité de demander une mutation pour le suivre

Le journaliste : et vous Damien

Damien : alors moi j'en avais assez du stress parisien des embouteillages de la pollution du rythme d'enfer ././ je voulais un cadre de vie plus sympathique pour ma famille ././ je n'avais pas vu mes enfants grandir dans le stress et la pollution

Le journaliste : vision bien négative de la capitale ././ et dites nous euh quels sont tous les avantages de votre nouvelle vie >

Florence : première chose l'espace ././ avant nous avons un appartement de 55m2 maintenant nous habitons une maison de 200 m2 dans un village de 300 habitants ././ c'est la campagne moins peuplée que les parcs parisiens ././ nous organisons mieux notre temps ././ on peut faire plus de chose en une seule matinée ././ impossible à Paris ././ et les trajets sont plus courts

Damien : moi je suis bien plus efficace quand je travaille à la maison ././ je suis mieux organisé dans mon travail et plus cool quand je vais au bureau deux jours par semaine en plus j'ai un logement beaucoup plus grand et nous avons plus d'activités le weekend

Le journaliste : alors pour vous il ya que des avantages mais ././ il n'ya pas d'inconvénients > Damien

Damien : si bien sur le TGV et les nuits par semaine à Paris ça coute cher et je suis loin d'la famille mais ././ c' n'est pas trop grave

Le journaliste : et pour vous Florence tout est positif ?

Florence : des inconvénients >il y en a très peu ././ il ya moins de sorties culturelles mais tout l'reste est positif c'est vrai et Toulouse n'est pas très loin

Le journaliste : merci à vous deux je vous propose à présent un reportage sur une association qui aide les néo-ruraux à s'installer dans le Gers

- 33- P : alors donc euh en quoi ils correspondent à la définition de néo-ruraux ././ pour Damien et Florence /.../ où est c' qu'ils habitaient avant>
- 34- Réda : dans la ville/
- 35- Amel : à Paris/
- 36- P : Paris voilà à Paris (.) ensuite
- 37- Réda : Toulouse
- 38- P : donc qu'est ce qu'ils ont fait ils ont ...
- 39- Kenza : Damien il abandonné le
- 40- Réda : aménagé à la
- 41- P : aménagé >
- 42- Kenza : déménagé
- 43- Réda : dé
- 44- P : aménagé >
- 45- Réda : normal'ment
- 46- P : on aménage un appartement
- 47- Réda : ah d'accord
- 48- P : mais on déménage /
- 49- Réda : on déménage/
- 50- P : donc on quitte ././ umhum
- 51- Amel : xxx abandonné la ville mais Florence elle a quitté carrément la ville
- 52- Réda : ils ont quitté la ville euh parce qu'il ya beaucoup euh des convénients beaucoup euh stress beaucoup euh
- 53- Amel : souffrance
- 54- Réda : souffrance de transport ././ beaucoup euh
- 55- Ep : xxx
- 56- Réda : xxx la pollution
- 57- P : oui oui umhum
- 58- Réda : et il trouve que le ././ l'espace vert est mieux que la ville
- 59- P : oui donc et trouve que la campagne est beaucoup mieux ...
- 60- Réda : que la ville
- 61- P : voilà ok très bien donc euh la définition de néo-ruraux donc euh par rapport à Damien et Florence
- 62- Réda : pardon >
- 63- P : reformulez c'que vous avez dit
- 64- Réda : ah d'accord<
- 65- P : donc la définition correspond parce que/./ plutôt l'expression ././ oui la définition /.../ donc l'expression néo-ruraux correspond à Damien et Florence par'que quoi ././ vous avez écouté

Annexe 1

- 66- Kenza : positif euh
67- P : reformulez c'que vous avez dit ils ont ... et ils ont ... voilà pour ...
68- Réda : ils ont la même euh la même comment dirais-je
69- Ep : xxx
70- P : qu'est ce qu'ils ont fait ils étaient à Paris qu'est ce qu'ils ont fait >
71- Amel : ils ont quitté la ville
72- P : voilà ça correspond parce qu'ils ...
73- Amel : ils ont quitté la ville
74- P : ils ont quitté la ville voilà pourquoi ils ont quitté la ville > pour ...
75- Réda : pour plusieurs raisons
76- P : oui
77- Réda : et parce que la ville euh
78- Ep : xxx
79- Réda : a:: pas mal de choses négatives
80- P : ya beaucoup de choses négatives /
81- Réda : négatives/
82- P : négatives ...
83- Réda : à la campagne
84- P : parfait très bien donc ils ont quitté la ville afin de ... d'occuper une autre ville > de s'installer par exemple à Washington >
85- Réda : non
86- P : non pour ... pour ...
87- Ibtissem : pour aller à la campagne
88- P : pour s'installer ...
89- Ibtissem : s'installer à la campagne
90- P : voilà à la campagne dans un petit village de 300 habitants et le village s'appelle euh ils ont donné le nom > non>
91- Amel : oui
92- Réda : normal'ment oui
93- P : c'est Florence ././ Florence
94- Ep : xxx
95- P : oui c'est un endroit
96- Amel : Florence c'est le prénom ././ Damien et Florence
97- P : ah > heureusement que vous suivez heureusement que vous suivez parce que là vous dormez donc qui est Florence >
98- Amel : c'est /
99- P : c'est le village/
100- Ep : non
101- Kenza : le nom de personnage
102- P : c'est le nom d'une personne d'accord et le nom du village > où est ce qu'il se trouve le village >
103- Réda : à 300 km de la ville
104- P : 3àà km de la ville umhum ././ et pour euh Damien > il s'est installé ... au même village >
105- Ep : non
106- P : où > vous voyez pourquoi je dis vous dormez et j'vous ai dit que Florence c'est c'est le village ././ j'attends donc Florence s'est installée à la campagne et Damien s'est installé ...
107- Kenza : Toulouse >
108- Réda : non non non
109- P : dans un endroit isolé ...
110- Réda : dans un endroit près des villages Toulouse ././ non>
111- P : en plein montagne ././ pour Damien ././ je répète je vais répéter l'extrait je vais le répéter mais en parallèle vous allez travailler l'activité 11 donc parce qu'on va réécouter donc repérez les informations nécessaires pour l'activité 10 et euh nous allons sélectionner dans la liste les raisons pour lesquelles Florence et Damien ont quitté la ville d'accord > donc vous allez les cocher ././ je répète
(L'enseignante fait réécouter aux apprenants l'interview) /...../ alors allez-y
112- Kenza : les questions du journaliste >
113- P : oui les questions du journaliste
114- Sabrina : pourquoi vous avez quitté la ville
115- P : um
116- Sabrina : quels sont les avantages de votre nouvelle vie
117- P : um
118- Hocine : quels sont les convenients/
119- Sabrina : euh est ce qu'il ya pas d'inconvénients/

- 120- P : parfait c'est exactement ça euh si on essaye de sélectionner les euh les raisons pour lesquelles Florence et Damien ont quitté la ville donc qu'est ce qu'on va cocher
- 121- Hocine : pour le euh Damien il euh manque de temps
- 122- Ep : manque d'espace
- 123- Hocine : manque d'espace
- 124- P : pour Damien non c'est pour Florence le manque de temps c'est pour Florence ././ Florence manque de temps
- 125- Hocine : manque de temps > même pour Damien
- 126- P : même pour Damien >
- 127- Hocine : oui
- 128- P : d'accord parfait ././ oui
- 129- Amel : le stress et la poll/
- 130- Hocine : manque d'espace et les raisons financières
- 131- P : manque d'espace pour qui >
- 132- Hocine : pour Damien
- 133- P : pour Damien non
- 134- Ibtissem : pour les deux
- 135- Hocine : pour les deux >
- 136- P : oui c'est pour les deux pour les deux ././ pour Florence et Damien euh oui autre chose pour Florence >
- 137- Réda : euh difficulté de vivre dans cette grande ville avec des enfants
- 138- P : donc euh pour Florence >
- 139- Réda : oui/
- 140- Hocine : oui/
- 141- P : pour Damien la difficulté à vivre
- 142- Réda : non non non non non non
- 143- P : c'est pour Damien c'est pour Damien on parie
- 144- Réda : Florence qu'il ya des problèmes avec les enfants et la pollution
- 145- P : c'est Damien qui a des difficultés à vivre dans une grande ville avec un enfant ././ non tu me donne 200 da >
- 146- Réda : oui
(rire) (l'enseignante remet le document audio)
- 147- P : 200 DA
- 148- Réda : la prochaine
(rire)
- 149- P : d'accord
- 150- Ep : xxx
- 151- P : Damien>
- 152- Amel : pour Florence des difficultés de profiter de la vie /
- 153- P : de profiter de la vie / mais pour Damien une difficulté de vivre avec un enfant ././ oui et encore pour Damien il a parlé de stress donc le stress de ...
- 154- Kenza : l'embouteillage ou la pollution
- 155- P : voilà voilà euh tu me dois 200 da Réda
- 156- Réda : oui sans problème
- 157- P : voilà je n'veux pas 200 da mais je veux du chocolat
- 158- Réda : d'accord
- 159- P : voilà c'est mieux
- 160- Hocine : chocolat 200 da même chose
- 161- Réda : 25
- 162- Hocine : 25>
- 163- Réda : oui c'est pas (rire)
- 164- P : donc c'est plus (rire) je sais c'que je demande (rire) ok parfait maintenant donc euh si on essaye de sélectionner dans la liste suivante donc la les raisons pour lesquelles Florence et Damien ont quitté la ville ././ donc qu'est ce qu'on va cocher >
- 165- Kenza : manque de temps
- 166- P : manque de temps
- 167- Kenza : manque d'espace
- 168- P : manque d'espace
- 169- Kenza : difficultés à vivre dans une ville avec un enfant
- 170- P : parfait
- 171- Kenza : stress de la grande ville
- 172- P : stress de la grande ville mais vous avez oublié opportunité euh professionnelle pour Florence
- 173- Hocine : oui
- 174- P : l'opportunité professionnelle pour Florence
- 175- Hocine : xxx travailler

Annexe 1

- 176- P : oui pour le travail etcetera ././ donc euh ce n'est pas la peine de réécouter on l'a écouté plus de trois fois donc dites si le changement de vie est globalement positif ou négatif pour Florence et Damien et relevez les avantages cités par chacun quand ils comparent leur vie actuelle avec leur vie d'avant /.../ alors
- 177- Ep : le changement est globalement positif
- 178- P : oui donc euh /.. / déjà pour Florence et Damien pour les deux le changement est plo plo globalement pardon positif maintenant pour le les avantages cités pour chacun par chacun pardon excusez moi donc les avantages cités par chacun
- 179- KENZA : Florence Florence est d'avoir plus d'espace à l'appartement
- 180- P : voilà
- 181- KENZA : et euh euh elle peut organiser plus euh leur temps
- 182- P : oui
- 183- KENZA : et faire plus de chose au weekend
- 184- P : oui
- 185- KENZA : pour le weekend ././ pour Damien mieux s'organiser et avoir un logement plus grand aussi
- 186- P : umhum
- 187- KENZA : une seule matinée
- 188- P : oui
- 189- Hocine : donc euh Damien euh
- 190- KENZA : et les trajets courts
- 191- Hocine : l'espace
- 192- P : d'accord ././ ils ont parlé d'espace aussi de maison
- 193- KENZA : 200m2
- 194- P : 200 m2 qui a parlé de maison>
- 195- Ibtissem : les deux
- 196- P : Florence et ././ Damien les deux >
- 197- Ep : oui
- 198- Hocine : les deux
- 199- P : umhum ././ alors que pour Florence elle dit avant on occupait un appartement de 55 c'est-à-dire euh m2
- 200- Hocine : 55
- 201- P : oui 55 m2 /.../ euh voilà /.../ donc ils ont parlé de trajet pour euh Damien il a dit je suis plus efficace quand je travail à la maison il a parlé d'efficacité euh /.../ pour le weekend donc nous avons plus d'activités le weekend ././ en principe c'est tout voilà on passe à aide mémoire s'il vous plaît

Séquence 5 :

- 1- P : niveau trois donc activité deux dossier neuf regardez de nouveau le plan ././ observez le nombre de pièces ././ et leur euh fonction donc euh dites si cette maison ressemble aux maisons de votre pays ././ indiquez indiquez les principales différences ././ d'après vous>
- 2- Réda : presque euh la même euh la même chose
- 3- P : c'est presque la même chose >
- 4- Réda : oui/
- 5- Amel : oui/
- 6- Réda : sauf euh quelques choses quelques chambres/
- 7- P : quelques chambres comme ... /
- 8- Réda : comme euh la chambre d'amis
- 9- Amel : la chambre d'amis
- 10- Réda : ya pas de euh
- 11- P : on a pas de chambre d'amis >
- 12- Réda : général sauf euh
- 13- P : nous avons tous une pièce qui ne s'appelle pas chambre d'amis mais réellement elle est pour les invités
- 14- Amel : oui um
- 15- Réda : on général c'est le salon
- 16- P : pas le salon salon
- 17- Amel : non
- 18- P : l'autre pièce avec des banquettes et des matelas
- 19- Réda : si il ya beaucoup d'chambres on peut faire une chambre d'amis ././ si il ya quatre ou cinq chambres mais ceux ceux qu'ont qu'il a deux chambres peut pas
- 20- Ibtissem : quand il ya deux chambres/
- 21- P : on peut pas faire de chambre d'amis/
- 22- Ibtissem : trois ou deux chambres on peut le faire / faire des chambres d'amis
- 23- Réda : on peut pas faire /
- 24- P : d'accord
- 25- Ibtissem : et le salon c'est la chambre d'amis

Annexe 1

- 26- Amira : ça dépend
27- P : d'accord
28- Ibtissem : ça dépend le nombre de pièces
29- P : tout à fait oui
30- Fatima : et généralement on fait pas de salle bain dans chaque pièce
31- Ibtissem : dans chaque chambre oui
32- P : pas d'salle de bain dans chaque chambre oui oui à part euh la chambre d'amis et les salles de bain >
33- Kaouter : la salle à manger parfois associée à xxx
34- P : pardon Kaouter >
35- Kaouter : la salle à manger parfois associée à la cuisine
36- P : ah euh donc oui donc euh parfois la chambre euh euh pardon parfois la salle à manger est associée à la cuisine oui umhum
37- Réda : pas vraiment
38- P : pas vraiment
39- Ibtissem : oui on dit euh ça dépend au nombre de pièces
40- P : ça dépend du nombre
41- Ibtissem : nombre nombre du pièces
42- P : du du nombre de pièces
43- Ibtissem : nombre de pièces ça dépend du nombre de pièces
44- P : d'accord ././ umhum >
45- Réda : et aussi le jardin n'est pas un jardin
46- P : je regardais le jardin justement (rire) j'regardais le jardin
47- Réda : ya pas la piscine ya pas le jardin ya pas
48- Ibtissem : ya beaucoup de villas ici ././ quand même
49- Amira : sans jardin
50- Réda : on parle euh/
51- Amel : généralement on laisse pas beaucoup d'espace pour les jardins/
52- P : ya pas beaucoup d'espace pour les jardins et les piscines
53- Amel : oui il le font il le font très trop p'tit
54- P : d'accord
55- Réda : il ya et il ya
56- P : il ya et il ya (rire) comme en arabe ././ traduction euh en arabe ././ Réda traduit mot à mot ././ il ya et il ya
57- Ibtissem : non il ya [w] il ya
58- P : [w] (rire) d'accord euh donc pour euh la chambre ou les chambres d'enfants>
59- Ibtissem : il ya une chambre ././ je pense que l'enfant est un peu agé ././ par contre euh l'autre chambre c'est une chambre à bébé pour bébé/
60- Amira : pour bébé/
61- P : d'accord
62- Amira : donc ya pas d'chambre pour bébé
63- P : on a pas d'chambre pour /
64- Ibtissem : dans nos maisons
65- P : dans nos maisons il n'y a pas de chambre pour bébé
66- Amira : le bébé dort avec ses parents
67- Réda : le premier bébé il a une chambre
68- P : le bébé >
69- Réda : le premier bébé
70- P : oué
71- Réda : il a une chambre
72- P : oué
73- Réda : le deuxième non
74- Ep : xxx
75- Réda : ça dépend
76- Ibtissem : il passe aussi à la chambre parentale
77- P : euh oui ././ pour la salle de bain ././ (s'adressant à une apprenante qui vient d'entrer en classe) bonjour ça va > bonjour Kenza
78- Kenza : ça va >
79- P : ça va merci
80- Kenza : tu es belle aujourd'hui
81- P : oh merci merci c'est gentil (rire) j j'vais je vais rougir
82- Réda : moi aussi
83- P : toi aussi > oui Réda aussi est beau aujourd'hui ././ voilà il a dit moi aussi Réda Réda est beau aussi il est plus beau que moi
84- Ibtissem : toujours beau

- 85- P : toujours beau >
86- Ibtissem : [fihi]
87- P : toujours beau voilà elle te l'a dit elle te l'a confirmé
88- Fatima : pour la salle de bain
89- P : pour la salle de bain ...
90- Ibtissem : dans la plupart des maisons la salle de bain est séparée de séparée/
91- Réda : de la chambre /
92- Ibtissem : de la de de de toilette
93- P : des toilettes
94- Ibtissem : des toilettes ./ oui ./ généralement
95- P : oui généralement
96- Ibtissem : généralement ./ la plupart
97- P : les nouvelles constructions peut être >
98- Ibtissem : oui les nouvelles constructions
99- Amira : tu peux pas trouve euh la baignoire la douche dans la même la même pièce
100- P : pardon pardon Amira ./ on peut pas trouver >
101- Ibtissem : non on peut les trouver dans la même pièce/
102- Amira : une salle de bain avec lavabo ya une chambre euh salle de bain la douche séparée /
103- Ibtissem : xxx la douchette elle est dans la salle de bain
104- Amira : la douche [weʃedha] [w]la baignoire [weʃedha]
105- P : je crois c'est c'qu'on appelle jacuzzi ou jacu je n'sais pas quoi
106- Ibtissem : jacuzzi
107- P : ce n'est pas dans notre culture ./ je crois ./ mais de nos jours euh je suppose qu'on trouve beaucoup de jacuzzi et tout
108- Ibtissem : oui meme dans les nouveaux
109- P : nouvelles constructions
110- Ibtissem : oui ./ la nouvelle construction >
111- P : oui ./ oui ./ cuisine ./ cuisine ./.../ ya pas d' différences pas d' différences>
112- Kenza : je pense qu'il ya pas de différences
113- P : pas de différences ./ pour le
114- Ibtissem : il n'ya pas de grandes différences
115- P : oui pour le salon > pour le salon>
116- Kenza : c'est presque la même chose<
117- Ibtissem : il n'ya pas de différence
118- Réda : est très vaste
119- P : il est plus vaste plus spacieux
120- Réda : oui
121- P : sinon à part euh l'espace
122- Réda : tout est normal
123- P : pareil similaire
124- Réda : pareil oui
125- P : pour les meubles >
126- Kenza : quels meubles xxx
127- Réda : meubles de séparation >
128- P : je sais pas
129- Réda : la bib la bibliothèque ./ ya pas d'télé
130- Ibtissem : il ya/
131- P : si il ya/
132- Ibtissem : il ya une télé
133- P : une télé
134- Ibtissem : une seule
135- P : oui ./ il n'ya pas beaucoup de meubles
136- Ibtissem : un living une banquette la table basse
137- Réda : la plante
138- P : oui elle est belle elle me plait la plante ./ j'la veux (rire) elle me plait
139- Ep : (rire)
140- P : non parce que si vous la voyez ici (montre son manuel) elle est très belle (rire) en couleur elle est plus belle
141- Réda : c'est noir et blanc
142- P : ah oui dommage ./ euh pour la salle à manger>
143- Réda : il manque deux chaises
144- Ep : xxx (rire)
145- P : tu vas m'ajouter Réda >
146- Ep : xxx

Annexe 1

- 147- Réda : ya quatre chaises normalement six/
148- P : ah oui une chaise pour moi/
149- Kenza : pourquoi pas/
150- P : une chaise pour moi et une pour ma mère ./ et une pour ma mère chez lui voilà ./ rajoute deux chaises parce que tu m'inviteras un jour je sais
151- Réda : oui
152- P : tu comptes m'inviter je sais pour manger du bon couscous
153- Réda : [nʃallaʃ]
154- P : parce que apparemment madame elle elle fait du bon couscous
155- Réda : ah oui
156- P : je l'sais je le sais (rire)
157- Kenza : ils ont deux enfants donc avec les parents c'est quatre chaises donc c'est suffisant avec avec/
158- P : c'est logique/
159- Kenza : c'est logique
160- P : pas d'invités >
161- Kenza : s'il ya des invités/
162- Ibtissem : s'il ya /
163- P : supposons supposons
164- Kenza : c'est un couple non >
165- P : ah bon attendez je crois que euh/
166- Ibtissem : il ya deux chaises à la cuisine/
167- P : ah oui voilà j'allais parler de ça ./ ce sont même pas des chaises ./ des tabourets
168- Ep : des tabourets
169- Kenza : pour les enfants
170- Amel : pour les invités xxx chacun son tour/
171- Ibtissem : xxx la chambre parentale /
172- P : ils mangeront à tour de rôle (rire) ils mangeront à tour de rôle et chez nous ils dorment à tour de rôle
173- Réda : ils dorment >
174- P : dorment ./ ya des personnes qui dorment à tour de rôle ./ malheureusement
175- Ibtissem : malheureusement
176- Kenza : j'ai pas compris
177- Amel : j'ai pas compris moi aussi
178- P : on a dit ./.
179- Ibtissem : ya des gens qui sont qui sont /
180- P : oui on a parlé de cette maison là donc on a parlé de la salle de bain euh pardon de la salle à manger ./ salle de bain< (rire) de la salle à manger donc on a dit euh
181- Ibtissem : qui n'ont pas comme cette maison comme ça
182- P : voilà
183- Ibtissem : des chambres
184- P : donc euh au cas où euh il y aurait ./ conditionnel présent< des invités les enfants mangeront à la cuisine ou bien on va manger à tour de rôle ici ./ mais chez nous dans notre société ya des gens qui dorment à tour de rôle des frères qui dorment à tour de rôle ./ un manque d'espace ./ une pièce par exemple
185- Kenza : oui c'est vrai
186- P : et ça existe c'est une réalité/
187- Ibtissem : ça existe/
188- P : c'est une réalité ./ je connais beaucoup de personnes comme ça ./ alors voilà donc merci on passe à l'activité euh trois

Séance 6 :

- 2- P : niveau trois< donc activité neuf page cent soixante quatorze ./ vous habitez où euh pardon où habitez- vous > est- ce que vous avez toujours habité dans ce logement> expliquez l'historique de votre situation dans ce logement ./ arrivée installation euh donc à votre voisin ou voisine ./ vous allez expliquer euh c'est-à-dire votre installation dans ce logement ./ on profite vue que Amira vient de déménager ./ donc elle va nous expliquer ./ donc où est-ce que vous habitez ./ est ce que vous avez toujours habité dans ce logement ou bien vous l'avez changé ./ et on doit expliquer aussi l'historique que euh de notre situation dans ce logement donc l'arrivée et l'installation ./ s'il ya eu des transformations
3- Amira : je commence >
4- P : euh oui
5- Amira : bon euh je j'ai dimé j'ai déménagé (.) comme ça >
6- P : umhum

Annexe 1

- 7- Amira : umhum ça fait euh ./ euh dep presque deux mois ./ dans notre nouvelle maison ./ elle est un peu grande par rapport l'ancienne maison ./ on a modifié un peu la salle de bain ./ on a enlevé on a enlevé la baignoire pour que qu'elle soit un peu un peu grande et on a fait le design pour le plafond du salon et le couloir le plâtre et tout euh la cuisine elle reste la même on a rien modifié même les chambres ./ c'est tout
- 8- P : umhum d'accord ./ Amel
- 9- Amel : euh la maison de mes parents >
- 10- P : um
- 11- Amel : c'est une grande maison ./ c'est presque la même euh
- 12- P : tu me dis c'est presque la même comme ci qu' je qu' je connais chez toi ./ je n'connais ni la maison de tes parents ni ta maison
- 13- Amel : bon le la maison de mes parents c'est une grande maison bien sur avec une p'tite jardin ./ et la maison c'est une appartement
- 14- P : un appartement
- 15- Amel : un appartement trois pièces et cuisine
- 16- P : et comment a été l'installation dans ce logement >
- 17- Amel : les difficultés >
- 18- P : non comment comment tu t'es installée ./ c'est-à-dire euh ./ est ce que bon est ce qu'il ya eu des changements des /
- 19- Amira : un peu pas tellement pas tellement /
- 20- P : un peu comme/ donc lorsque tu étais arrivée comment c'était >
- 21- Amel : euh elle était petit un peu euh petit /
- 22- P : bon c'était petit ouais /
- 23- Amel : dans rez-de-chau rez-de-chaussée
- 24- P : umhum
- 25- Amel : j'ai pas adoré les premiers temps mais maintenant j'ai habité
- 26- P : tu t'es habituée et euh est ce que tu as fait des changements> des changements>
- 27- Amel : non
- 28- P : pas d'changements ./ d'accord ./ ok ./ pour Kenza>
- 29- Kenza : actuellement j'habite une maison ./ avec mes parents avec ma famille xxx une grande piscine face à l'entrée avec euh à gauche euh la salle la salle de bain euh trois quatre chambres à coté à droite ./ un salon moyen la cuisine plus grande que le salon ./ donc on a changé le décor du salon ./ sinon la p'tit le p'tit jardin ya des fleurs avant à l'époque y'avait pas des fleurs juste des plantes ./ pas vraiment un grand changement ./ c'est la même principe
- 30- P : umhum
- 31- Ibtissem : nous on avait déménagé ya deux ans euh notre nouvelle maison est euh plus spacieuse que l'ancienne euh on a fait euh juste un une nouvelle installation de euh de chaudière parce que le chauffage euh classique n'était pas suffisant euh également on a refait la peinture et euh c'est tout pas pas grand-chose euh on a pas refait grand-chose dans la maison
- 32- P : umhum umhum umhum
- 33- Réda : bon j'ai quitté la maison ça fait ./ des siècles
- 34- P : des siècles > d'accord (rire)
- 35- Réda : des siècles oui (rire)
- 36- P : d'accord (rire) d'accord
- 37- Réda : euh j'étais un appartement
- 38- P : à un appartement
- 39- Réda : à un appartement oui et je trouve que cet appartement il est mieux que l'ancienne
- 40- P : ouais
- 41- Réda : et euh parce que il ya beaucoup de chambres surtout euh la salle de bain elle est magnifique il ya le jacuzzi ./ et les asc les asc les ascensoires ascensoires accessoires
- 42- P : d'accord
- 43- Réda : et aussi trois chambres ./ des chambres pour les enfants et une chambre pour euh moi et la ma ma femme et un grand salon ./ j'ai fait pas grandes choses pour le euh l'installation ./ j'ai fait pas grandes choses pour l'installation ou modification j'ai laissé comme comme comme euh
- 44- P : comme tu l'as trouvé
- 45- Réda : exactement ./ et j'la trouve euh ./ cet appartement
- 46- P : je le trouve magnifique
- 47- Réda : par rapport à l'ancienne
- 48- P : d'accord ok très bien Amel puisque tu viens d'arriver ./ donc euh où est ce que tu habites > et ./ c'est-à-dire euh est ce que tu as habité ce lieu ou bien ce logement euh depuis depuis longtemps et comment a été ton installation euh dans ce ce logement et est ce qu'il ya eu des changements ./ l'installation
- 49- Amel2 : oui euh j'habite à 20 Aout
- 50- P : au 20 Aout ./ ça fait trois ans
- 51- P : umhum

- 52- Amel2 : j'ai acheté un appartement à l'état brut ././ donc euh je j'ai fait des travaux suivant c'que je voulu
53- P : j'voulais
54- Amel2 : j'ai voulu j'ai voulu
55- P : non je voulais
56- Amel2 : j'ai voulu
57- P : je voulais ././ l'imparfait
58- Amel2 : ah l'imparfait [hih] j'ai voulu
59- Ep : (rire)
60- P : ça va je sais qu'elle est pharmacienne mais tu n'as rien pris avant de venir> (rire)
61- Amel2 : (rire) non rien j'ai tellement trop d'charge/ [wella] je suis désolée
62- P : j'imagine j'imagine /
63- Amel2 : mais j'ai pas voulu euh ././ je n'ai je
64- Ep : (rire)
65- Réda : j'ai pas voulu
66- Amel2 : j'ai pas voulu rater la séance
67- P : oui merci merci d'être là ././ enfin
68- Amel2 : euh bon j'étais c'est c'était très calme un quartier calme mais ça fait quinze jours qu'un certain Paul vient de résider à coté de moi juste à coté de moi vraiment c'est l'enfer ././ un certain Paul/
69- P : Paul> ah un Paul /
70- Amel2 : et je veux quitter ma maison grâce à
71- P : à cause à cause
72- Amel2 : à cause de ce problème malheureusement et pour ça j'ai le moral
73- P : le quoi>
74- Amel2 : le malheur aucun voisin ne fait un pas pour calmer ça
75- P : il vit seul >
76- Amel2 : euh quand j'ai fait des recherches sur lui euh il était euh à l'Italie ça fait vingt ans
77- P : en Italie
78- Amel2 : en Italie ça ça fait vingt ans donc euh ././ vraiment c'est ././ xxx
79- P : dix c'est ça donc on écoute Paola
80- Réda : page >
81- P : toujours page soixante quatorze laissons la correction des exercices pour après ././ écoutez Paola qui fait visiter sa maison ././ dites quelles pièces elle commente et dans quel ordre ensuite euh on doit dire pour chaque pièce ././ quel aspect Paola commente donc on va faire deux activités euh dans une seule activité le site la couleur des murs la décoration les transformations faites les meubles euh la situation des pièces dans la maison ././ on va écouter tout d'suite

Le document sonore :

Paola : quand on a acheté la maison c'était une pièce séparée ././ au moment de l'agrandissement on a ouvert la cuisine sur le salon ././ maintenant c'est une cuisine américaine ././ le couloir était sombre euh j'voulais des couleurs gaies et chaleureuses ././ on a posé du parquet et on a peint les murs en en jaune et vert ././ le couloir est très lumineux maintenant ././ notre chambre est située à l'extrémité de la maison avec notre salle de bain et un bureau cela nous permet de conserver intimité et indépendance ././ pour ma fille de huit ans euh j'ai souhaité une chambre aux couleurs vives ././ j'ai tapissé les murs en vert et violet ././ une salle de bain pour cinq personnes c'était pas assez alors on a transformé cette pièce en salle de bain pour les enfants ././ on a mis du carrelage blanc et un tapis bleu turquoise ././ on a aussi installé des grands placards maintenant chaque enfant a de la place pour ses serviettes et ses produits de toilette

- 82- P : alors> elle commente quelles pièces
83- Réda : par le salon
84- Amel : par la cuisine
85- Amira : la cuisine
86- P : elle commence par ...
87- Ep : la cuisine
88- P : par la cuisine
89- Kenza : ensuite le couloir/
90- Amira : couloir/
91- Amel : le style euh
92- E : euh oui qu'est ce qu'elle commente ././ les transformations faites et le style Pm ensuite elle parle du ...
93- Kenza : du couloir
94- P : couloir
95- Amel : le couloir
96- P : qu'est ce qu'elle commente>
97- Ep : il est sombre
98- P : la couleur des murs et la ...
99- Réda : la terre

Annexe 1

- 100- Amel2 : la terre
101- P : la décoration
102- Réda : la décoration
103- P : oui ensuite
104- Kenza : la chambre
105- Amel2 : ensuite c'est la salle de bain
106- P : non non non
107- Ep : la chambre
108- P : la chambre après la chambre>
109- Réda : la salle de bain
110- Kenza : la salle de bain
111- P : la salle de bain des parents donc chambre des parents et salle de bain des parents ././ ensuite
112- Kenza : la salle de bain des enfants
113- Amel2 : des enfants
114- Ep : la chambre des enfants
115- Amira : le bureau de la mère
116- P : le bureau de la mère ././ donc situation de la pièce dans la maison ensuite
117- Amel : l'ajout d'un ././ d'un salle de bain
118- P : d'une salle de bain non avant bien avant
119- Amel : la couleur de chambre/
120- Kenza : la couleur du mur/
121- Réda : le parquet/
122- Kenza : [aħa] | | les placards des grands placards
123- P : la chambre de la fille la couleur des murs et la décoration la fille
124- Kenza : vert et violet/
125- Amel : vert et violet/
126- P : voilà ././ ensuite
127- Amel : ensuite la salle de bain
128- P : la salle de bain umhum
129- Amel : chambre des enfants
130- P : les transformations faites la couleur des murs
131- Kenza : et le tapis
132- P : la décoration
133- Amel : l'ajout des placards
134- P : oui
135- Amel : pour les serviettes
136- P : oui voilà ././ donc euh maintenant après les transformations faites donc pour la cuisine c'était une pièce séparée maintenant elle est ...
137- Amel : ouverte
138- Ep : style américain style américain
139- P : voilà ././ hein c'est une cuisine américaine donc euh
140- Amel : ouverte
141- P : ouverte euh
142- Amel : sur le salon
143- P : sur le salon voilà pour le couloir >
144- Amel : ils ont changé la couleur en jaune et vert
145- P : oui
146- Amel : des couleurs euh vives
147- Kenza : il est limi élumi/
148- P : lumineux/
149- Kenza : lumineux
150- P : lumineux
151- Amel : il est lumineux
152- P : oui euh pour le parquet > vous m'avez parlé de parquet
153- Ep : xxx
154- P : ils ont posé le parquet
155- Amel : le parquet
156- P : voilà et on a peint les murs en jaune et vert ././ pour le couloir vous avez dit lumineux
157- Amel : jaune et vert donc
158- P : oui
159- Amel : la chambre de la fille euh
160- P : oui
161- Amel : euh d'une couleur vert et violet

Annexe 1

- 162- P : oui
163- Amel : xxx euh bon pour le bureau ils ont pris la moitié de la chambre pour faire une deuxième salle de bain c'est ça >
164- P : ils ont pris une partie de la pièce
165- Amel : pour une deuxième salle de bain pour les enfants
166- P : oui donc ils ont transformé la pièce en salle de bain pour les enfants ././ ils ont mis du carrelage blanc et un tapis bleu turquoise umhum
167- Amel : ils ont ajouté du placard pour arranger les serviettes et c'est ce
168- P : voilà ils ont rajouté un placard ././ voilà c'est très bien

Séance 7 :

- 1- P : niveau quatre < donc euh deux dossier un activité sept échangez ././ la fête des voisins ././ les voisins solidaires existent-ils dans votre pays et que pensez-vous de ces initiatives > ././ alors >
2- Amel : non ça n'existe pas
3- P : d'accord
4- Amel : les fêtes des voisins non
5- P : umhum ././ les fêtes des voisins non
6- Amel : il existe pas chez nous
7- P : chez nous non ././ on a pas cette culture
8- Ibtissem : oui
9- P : non > et pour euh c' qu'on appelle le programme voisins solidaires >
10- Ibtissem : oui on peut le trouve
11- P : on peut le trouver
12- Ibtissem : oui
13- P : um dans quel sens > dans quel sens >
14- Ibtissem : dans quel sens euh ././ dans les ././ comment on dit les ...
15- Amel : les moments difficiles
16- Ibtissem : oui les moments difficiles même les heureux les mariages et tout on
17- Amel : comme une fête une fête ça n'existe pas mais c'est c'est des habitudes [wella] comme on dit
18- Seif : les occasions
19- P : d'accord
20- Amel : ce sont des des des des des des qualités chez les mu chez les musulmans
21- Ibtissem : les musulmans
22- P : d'accord
23- Amel : car nous sommes des musulmans on a ces ces caractères
24- P : cette culture
25- Amel : cette culture
26- Ibtissem : on trouve cette culture chez nous
27- P : oui nous l'avons ././ on s'entraide on
28- Ibtissem : même si euh
29- Kenza : un voisin malade on peut l'aider
30- P : oui
31- Kenza : c'est pas sauf les décès ou le mariage
32- P : oui
33- Kenza : même il est besoin de quelques choses
34- P : on dit il a besoin
35- Kenza : quand il a besoin de de quelque chose ou je sais pas quoi il euh peut trouver l'aide euh de son voisin
36- P : d'accord
37- Amel : ça dépend c'est ././ c'est euh c'est pas parce que on est on est des musulmans ça dépend le personne
38- P : la personne
39- Amel : la personne
40- Ibtissem : la personne
41- Amel : c'est humain
42- P : c'est humain >
43- Amel : oui
44- Ibtissem : moi je trouve c'est humain c'est pas euh
45- P : mis à part les convictions ou bien la religion il faut juste être euh humain
46- Ibtissem : oui
47- P : voilà ././ il faut euh avoir /
48- Amel : et pas curieux /
49- P : et pas curieux oui ././ elle a un problème avec la curiosité Amel aujourd'hui ././ elle souffre
50- Ibtissem : xxx

Annexe 1

- 51- P : elle te l'a dit on sort du sujet à Constantine tout l'monde est curieux c'est vrai>
52- Amel : [hlfh]
53- Ibtissem : et bien moi je suis pas curieuse
54- Kenza : contrairement des algérois
55- Amel : quelqu'un qui habite euh
56- Ibtissem : en face d'elle
57- Amel : en face euh de moi ou bien la famille ././ c'est pas n'importe qui de passagers [wella] des amis ça dépend le le
58- P : c'est le voisin et
59- Ibtissem : xxx avec toi ././ ya des gens qui sont curieux curieux
60- Amel : les voisins euh
61- P : la pauvre (rire)
62- Ep : (rire)
63- Ibtissem : elle trouve pas le mot
64- P : (rire) regardez moi sa tête (rire) qu'est ce qui s' passe Amel > qu'est ce qui se passe avec tes voisins > qu'est ce qui s' passe>
65- Ibtissem : je pense c'est un nouveau ça
66- P : un nouveau voisin >
67- Amel : non
68- P : une nouvelle voisine>
69- Ibtissem : non c'est vrai qu'elle est nouvelle
70- Amel : non non non l'affaire euh
71- P : est récente
72- Ibtissem : oui d'habitude elle euh elle comment dit
73- Amel : [menejkij]
74- P : elle se plaint pas
75- Ibtissem : elle se plaint pas oui
76- P : elle ne se plaint pas
77- Ibtissem : j'suis avec elle ././ elle se plaint pas de euh de la curiosité des
78- Amel : faut savoir se
79- Ibtissem : [hlfh] elle a
80- P : tu la ressens>
81- Amel : à force à force [ki fvol] (souponner)
82- P : bon j'vais arrêter le dictaphone (l'enseignante décide d'arrêter le dictaphone jugeant qu'il empêche l'apprenante de s'exprimer librement)
Après un moment
83- P : donc vous avez dit qu'il n'y a pas ce genre euh
84- Amel : de fête
85- P : voilà de fête euh mais par contre donc il n'y a pas ce genre de fête ou ce genre de programme mais plutôt il ya la solidarité entre voisins et vous avez euh parlé de des fêtes des deuils des euh de quelqu'un qui est malade
86- Ep : xxx
87- P : voilà les le
88- Ibtissem : des personnes âgées ././ des vieux
89- P : oui ././ très bien parfait ././ maintenant pour l'activité 8 vous participez au programme voisins solidaires choisissez une action donc euh à mettre en place par exemple l'été des voisins ././ élaborer une affiche avec des personnages et leurs paroles ou pensées dans des bulles par exemple telle personne dit telle chose telle personne un dialogue par exemple faites un dialogue rapportez les différentes paroles ou pensez aux autres groupes qui identifient la circonstance puis montrez vos affiches

Séance 8 :

- 50- P : donc activité onze page quatre vingt euh pardon page vingt-deux excusez moi ././ quatre vingt je sais pas d'où j'ai ramener la quatre vingt ././ écoutez et identifiez la situation où se passe la scène qui parle et de quoi d'accord>
Document sonore :
La patronne : *Agnès vous vous occupez de Madame Pinchon shampoing brushing comme d'habitude ././ voilà allez y madame Pinchon*
La coiffeuse : *bonjour madame Pinchon ././ dites on vous voit moins souvent en ce moment ././*
Mme Pinchon : *et oui j'étais chez ma fille en Province*
La coiffeuse : *ah c'est pour ça que vous étiez pas à la fête des voisins*
Mme Pinchon : *la fête des voisins ././ ça m'intéresse pas du tout*
La coiffeuse : *pourtant ././ vous devez être plus tranquille ././ vos voisins avec leurs cinq enfants sont partis le mois dernier>*

Annexe 1

Mme Pinchon : pensez-vous ./ c'est toujours aussi bruyant on entend plus les gosses crier mais maintenant avec les nouveaux locataires j'ai droit aux travaux toute la journée et j'peux vous dire qu'il ya autant de bruit qu'avant peut être plus même

La coiffeuse : ah bon> mais ça va peut être pas durer ./ et puis la résidence est très agréable ./ le nouvel espace aménagé devant est vraiment extra

Mme Pinchon : oh> le jardin parlons-en on était mieux quand il y en avait pas c'est bien simple entre les gosses et les chiens c'est devenu un véritable zoo et il ya des crottes et des jouets partout ./ alors créer des espaces verts pour avoir un meilleur cadre de vie ça sert à quoi hein >

La coiffeuse : ohlala vous n'avez pas d'chance Mme Pinchon

Mme Pinchon : ah bein non alors > sans parler des augmentations de loyer payer autant qu'à Paris pour vivre dans ces conditions là vraiment ./ oh oh mais faites attention vous m'avez mis du shampoing dans les yeux c'est pas possible

- 51- P : (rire) alors où se passe la scène>/
52- Amel : elle est méchante/
53- P : elle est méchante voilà
54- Ibtissem : elle me rappelle la maison de [lella Çajni]
55- P : ah > (rire) Biyouna ./ donc où se passe la scène >
56- Amel : dans un salon de coiffure non >
57- P : dans un salon de coiffure donc
58- Ibtissem : salon d'esthétique ou/
59- P : oui/ euh qui parle>
60- Ep : une euh madame /
61- Ibtissem : Mme Ponchon ou Patachon ou j'sais pas/
62- P : euh oui d'accord qui est qui est cette cette madame euh
63- Amel : c'est une voisine
64- Ep : xxx
65- P : non par rapport au ./ salon de coiffure ./ c'est une ...
66- Ep : cliente
67- P : c'est une cliente d'accord ./ elle est comment cette cliente > vous la trouvez comment >
68- Amel : méchante/
69- Kenza : elle est méchante/
70- P : méchante
71- Amel : elle est euh
72- P : donnez-moi un autre adjectif
73- Kenza : elle plaint euh
74- P : elle se plaint trop >
75- Kenza : trop oui elle se plaint trop
76- P : oui> ./ donc euh /
77- Ibtissem : elle aime critique les gens
78- P : d'accord ./ et euh de quoi elle parle>
79- Ibtissem : de la /
80- Amel : de la fête des voisins/
81- P : uniquement de la fête des voisins>
82- Ibtissem : non même le euh elle parle de de ses voisins ./ de l'immeuble euh le le le le
83- Kenza : les nouveaux locataires /
84- Ibtissem : oui même le
85- Kenza : l'aménagement du jardin
86- Amel : l'état de /
87- Ibtissem : l'état ./ ou ./ comment on dit [ndafa]> [rahahet]
88- P : la propreté
89- Ibtissem : voilà
90- P : la propreté l'hygiène
91- Ibtissem : oui
92- P : donc d'une manière générale de ...
93- Ibtissem : l'immeuble
94- P : de l'immeuble donc d'une manière générale > c'est-à dire elle parle euh de la vie euh ./ c'est à di d'la vie et ./ de sa relation avec ses voisins euh dans cet immeuble
95- Amel : le comportement de ses locataires
96- P : oui exactement donc euh et vous voyez qu'elle parle positivement ou négativement>
97- Ep : négativement
98- P : donc d'une manière négative ./ ok
99- Kenza : elle se plaint de

Annexe 1

- 100- Ibtissem : de tout
101- P : de tout elle se plaint de tout donc elle est désagréable
102- Ibtissem : oui
103- P : voilà c'est une personne désagréable (rire) alors on va réécouter et on va essayer d'identifier les motifs de mécontentement donc mécontent c'est le contraire de content d'accord> euh donc les motifs de mécontentement de Mme Pinchon voilà c'est Mme Pinchon euh justifiez euh vos réponses ./ on va réécouter

Séance 9 :

- 1- P : niveau quatre < donc euh on essaye de continuer euh l'activité neuf page trente-sept euh on nous demande d'écouter deux témoignages enregistrés par le journaliste et de dire quel stagiaire parle voilà on écoute
- Témoignages :**
- A- *J'avais déjà suivi un stage de 15 jours dans une boutique de mode l'année dernière et j'avais adoré ./ pour la seconde année j'avais envie de travailler avec des stylistes ./ alors quand j'ai trouvé ce stage chez un grand créateur j'étais super contente ./ j'allais enfin participer à la création d'une collection (rire) mais en fait ./ j'ai peu appris car mon tuteur était tout le temps débordé il n'avait pas le temps de me montrer de m'expliquer les choses ./ et il ne me donnait pas de tâches vraiment intéressantes à faire ./ quand le stage s'est terminé ouf mais ouf j'étais vraiment soulagée de partir*
- B- *J'avais peur d'être le stagiaire spécialisé dans les photocopies et la machine à café ./ mais non j'étais chargé tout de suite de calculer la fréquentation de certaines lignes de bus ./ je comptais le nombre d'usagers qui montaient descendaient à chaque arrêt de 8h du matin à 17h ./ ça été mon premier contact avec le monde du travail ./ j'n'avais jamais travaillé avant ./ maintenant j'ai compris la signification des mots travail et entreprise et je sais à quoi m'attendre après mon diplôme ./ en plus à la fin de mon stage j'ai eu la bonne surprise de recevoir 450 euros ça fait 30% du SMIC*

(l'enseignante reprend la parole) Alors qui sont ces personnes> parce que tout à l'heure on a lu euh

- 2- Kaouter : trois-cents > trois-cents cinquante euros>
3- P : oui
4- Amira : 30% du SMIC> oh mon Dieu
5- P : (rire) donc euh tout à l'heure on avait lu l'expérience de Guillaume celle de Charlotte d'Armelle et de Mathieu d'après vous qui sont ces personnes là qu'on vient d'écouter >
6- Ep : des stagiaires
7- Ibtissem : euh bon Armelle je pense
8- P : oui
9- Ibtissem : et Mathieu
10- P : très bien très bien
11- Ibtissem : ce sont les deux personnes
12- P : voilà donc c'est Armelle et Mathieu ce sont les deux personnes/
13- Ibtissem : xxx Armelle xxx quelle déception xxx elle n'est pas heureuse de ce stage
14- P : oui
15- Ibtissem : et Mathieu euh bon le titre j'ai compris la signification du mot travail
16- P : voilà tout à fait ./ maintenant on nous demande de relire et de réécouter l'enregistrement ensuite de compléter la fiche de bilan pour chaque personne qui témoigne ./ pour chaque personne qui témoigne donc nous avons stagiaire le nom l'âge la formation en cours ./ stage secteur d'activité durée du stage tâches effectuées pendant le stage rémunération niveau de satisfaction pardon du stagiaire bon mau euh moyen ou mauvais donc on va relire Kaouter s'il te plaît (après la lecture de l'apprenante) très bien alors nous allons garder uniquement Armelle et Mathieu parce que ce sont les deux personnes qui sont venues pour témoigner ./ donc nous devons euh réécouter l'enregistrement et euh compléter ensuite euh la fiche de bilan pour euh chacun donc pour Armelle et euh Mathieu ./ on va réécouter /..../ alors on va commencer par qui > par la première personne par Armelle donc euh non c'est Armelle euh âge >
17- Ep : 20ans
18- P : formation en cours
19- Ep : xxx
20- P : formation > /.../ reprenez l'article page 36 /.../ donc à 20ans
21- Kaouter : le concours d'entrée dans une école>
22- P : oui
23- Kaouter : de mode de mode
24- P : oui oui
25- Kaouter : de mode parisienne>
26- P : voilà donc formation en cours école de mode ...
27- Ep : parisienne

Annexe 1

- 28- P : parisienne
29- Kaouter : xxx
30- P : pardon>
31- Kaouter : xxx
32- P : non école /.../ euh stage maintenant donc euh secteur d'activité
33- Kaouter : dans un boutique de réacteur recteur /
34- P : une boutique / non
35- Kaouter : de création>
36- Ibtissem : une agence de création
37- P : très bien donc agence de création ././ durée du stage >
38- Ep : 15jours
39- P : non j'pense pas non on l'a pas mentionné
40- Ep : xxx
41- Amira : elle a dit 15jours ././ elle a dit 15 jours
42- Ibtissem : elle a dit 15jours stage pendant 15 jours
43- P : c'est vrai>
44- Ibtissem : dans un boutique
45- Kaouter : dans un boutique xxx
46- P : mais là euh elle travaillait dans une agence de création donc ce n'est pas mentionné je suppose
47- Kaouter : non ././ elle n'a pas mentionné
48- P : [hfh] ce n'est pas mentionné
49- Kaouter : parce qu'elle a fait la première année 15jours après euh elles ont euh l'extrait parle de la seconde année
50- P : voilà> très bien euh taches effectuées>
51- Amira : création d'une collection
52- P : on réécoute
53- Amira : é é élaboration > d'une collection>
54- P : on réécoute /...../ voilà
55- Kaouter : euh pas une tache précis
56- P : voilà pas de taches précisées donc euh elle a dit pas de taches intéressantes ././ sentiments de perte de temps ././ voilà maintenant rémunération
57- Amira : qu'est ce que ça veut dire rémunération>
58- Kaouter : elle a pas obtenu euh
59- P : donc non mentionné
60- Kaouter : non mentionné
61- P : oui niveau de satisfaction>
62- Kaouter : mauvais
63- P : mauvais qu'est ce qu'elle a dit>
64- Ibtissem : ouf
65- P : oui j'ai peu appris quand le stage s'est terminé j'étais vraiment soulagée de partir voilà maintenant pour la deuxième personne > c'est Mathieu
66- Amira : nom Mathieu
67- P : don nom Mathieu ././ âge >
68- Ep : 21ans
69- P : oui ././ formation en cours>
70- Amira : étudiant >
71- Ep : école d'ingénieur
72- P : école d'ingénieur oui stage > secteur d'activité >
73- Amira : RATP
74- P : oui>
75- Amira : la RATP
76- P : la RATP oui
77- Amira : RATP< xxx
78- P : transport ././ durée du stage>
79- Amira : trois mois normalement
80- Ibtissem : un mois de stage
81- P : un mois de stage tout à fait ././ taches effectuées >
82- Ibtissem : il euh
83- Kaouter : calcule la fréquentation des bus
84- P : voilà calculer la fréquentation de certaines lignes de bus ././ rémunération > donc ya Amira qui nous a fait la remarque
85- Amira : 450 euros
86- P : voilà 450 euros euh donc 30% du SMIC

Annexe 1

- 87- Ibtissem : [ma[allah] (rire)
88- P : (rire) c'est bien
89- Ibtissem : et il était satisfait
90- P : voilà niveau de satisfaction du stagiaire donc bon
91- Ibtissem : bon
92- P : voilà > c'est très bien ././ maintenant pour chaque personne dites si le stage est sa première expérience professionnelle justifiez euh vos réponses donc euh pour Armelle pour Armelle ././ c'est la première expérience > professionnelle >
93- Kaouter : xxx
94- Amira : elle a déjà trouvé un stage avant
95- P : en parlant de stage ././ c'était le seul stage > ././ normalement ././ au début elle a parlé de quelque chose qui a duré 15 jours
96- Kaouter : oui
97- P : oui
98- Kaouter : donc euh c'est pas le
99- P : ce n'est pas la première expérience parce qu'elle dit j'avais déjà suivi un stage de 15 jours
100- Kaouter : la première année
101- P : voilà dans une boutique de mode l'année dernière ././ d'accord > pour Mathieu >
102- Kaouter : c'est le premier/
103- Amira : c'est la première expérience/
104- E : oui qu'est ce qu'il dit >
105- Ibtissem : étudiant en première année donc c'est le début d'expérience
106- P : ça était euh mon premier contact avec le monde du travail ././ il a jamais travaillé
107- Amira : après un an de stage
108- P : voilà j'n'avais jamais travaillé avant ././ il l'a mentionné je n'avais jamais travaillé avant voilà

Séance 10 :

- 1- P : niveau quatre < on passe à l'activité cinq page trente-neuf ././ alors ././ écoutez le recruteur ././ parlez du profil des personnes recherchées ././ associez chaque description à l'annonce correspondante A B ou C ././ deux ././ pour chaque annonce complétez le profil avec les qualités requises ././ trois ././ par deux imaginez les qualités requises pour le poste de la troisième annonce

Document sonore :

Annonce 1 : *Les mots clés pour ce job sont dynamisme ././ énergie ././ sens des responsabilités ././ pour travailler avec les jeunes les qualités relationnelles sont indispensables ././ il faut un bon contact et pouvoir gérer les conflits avec autorité naturelle ././ il faut aussi aimer les voyages les activités de plein air enfin la capacité de travailler en équipe est primordiale*

Annonce 2 : *Pour ce poste il faut savoir travailler en équipe mais aussi être autonome et responsable il faut posséder une bonne capacité d'organisation ././ être rigoureux et avoir le sens du détail et attention ././ la réactivité et le respect des délais sont très importants et et bien sur il faut être avant tout créatif et passionné par les arts numériques*

- 2- P : alors >
3- Amel : le premier c'est le premier annonce
4- P : donc euh A c'est > 5././ l'annonce A voilà donc euh le nom de la société >
5- Amel : sports et langues
6- P : sports et langues voilà donc euh quel est le poste > c'est le poste de ...
7- Ep : animateur
8- P : d'animateur animatrice très bien ././ pour euh la deuxième annonce
9- Amel : xxx/
10- P : enfin le deuxième extrait c'était .../
11- Amel : B
12- P : voilà le B donc le nom de la société >
13- Kenza : *Magenta* xxx
14- P : voilà
15- Kenza : infographiste xxx
16- P : très bien ././ alors s'il vous plaît pour chaque annonce on essaye de compléter le profil avec les qualités requises ././ donc euh ././ la première annonce donc le A quelles sont les qualités requises > donc ils cherchent le ...
17- Kenza : euh l'esprit de travail avec le groupe
18- P : umhum
19- Amel : qu'il peut déplacer ././ non >
20- P : je répète > d'accord > (l'enseignante remet le document sonore) /.../ voilà donc quelles sont les qualités requises >
21- Sabrina : dynamisme énergie euh/

Annexe 1

- 22- Amel : énergie sens de responsabilité ././ il peut gérer les conflits /
23- P : umhum
24- Amel : et/
25- Kenza : la capacité de travail/
26- Sabrina : xxx relationnelle la capacité de travailler en équipe /
27- Amel : en équipe
28- P : très bien donc gout pour les voyages et les activités de plein air aussi ouais ouais ././ alors 2> on écoute /..../
alors>
29- Amel : um faut être euh faut avoir l'esprit de de travail en équipe mais également autonome
30- P : umhum
31- Amel : la responsabilité ././ le respect des délais
32- P : umhum
33- Amel : et surtout être créatif et passionné
34- P : umhum encore qu'est ce qu'on peut rajouter > c'est tout >
35- Sabrina : être rigoureux organisé
36- P : voilà < donc capacité de travailler en équipe ././ autonomie responsabilité ././ capacité euh d'organisation euh rigueur euh sens du détail euh réactivité et respect des délais et créativité et passion pour les arts numériques ././ d'accord > voilà< ././ alors maintenant on va essayer euh d'imaginer les qualités requises pour le poste de la troisième annonce ././ donc professeur de langues anglais allemands espagnol russe italien niveau bac plus trois exigé ././ umhum ././ pour un professeur qu'est ce qu'il faut >
37- Amel : il faut être euh il faut avoir la capacité de transmettre les informations (.) euh être euh plus plus patient
38- P : être patient oui ././ umhum ././ qu'est ce qu'il faut pour un enseignant pour un professeur >
39- Kenza : il faut être patient compétent euh sérieux surtout euh compétent
40- P : compétent ././ umhum c'est tout >
41- Kenza : compréhensif
42- P : oui /.../ oui compréhensif ././ Amira > qu'est ce qu'il faut pour un enseignant > il doit être comment cet enseignant >
43- Amira : il doit être simple
44- P : umhum
45- Amira : comment il explique couramment il explique euh le cours
46- P : umhum
47- Amel : avoir une forte personnalité
48- P : umhum : donc avoir une forte personnalité être compréhensif avoir une bonne méthode de méthodologie de c'est-à-dire ça fait partie de quoi >
49- Amira : la personnalité
50- P : non mais plutôt la pédagogie ././ voilà mais plutôt la pédagogie être un bon pédagogue voilà aussi donc euh parce qu'il doit être à l'écoute il doit traiter chaque cas à part etcetera donc ça fait partie de la pédagogie euh la disponibilité aussi il doit être disponible ././ euh vous avez parlé de patience donc euh c'est très très important et aussi avoir surtout pour euh un enseignant de langue donc anglais allemand espagnol russe italien etcetera donc euh voilà un excellent niveau dans la langue enseignée donc il doit avoir un excellent niveau c'est-à-dire euh ././ on peut pas ././ donner cette responsabilité à n'importe qui (rire) voilà < parfait très bien ././ donc ensuite on passe à l'activité 7

Séance 11 :

- 1- P : niveau quatre ././ avis de recherche postuler pour un emploi page quarante et un donc activité onze ././ s'il vous plait ././ écoutez et dites quelle est la situation ././ quelle est la situation ././ on va écouter ././ umhum

Document sonore :

Femme : bien je vais vous poser une série de questions et je vous demande de répondre brièvement

Homme : ouais j'suis prêt

Femme : pourquoi souhaitez-vous quitter votre emploi actuel>

Homme : parce j'supporte pas mon chef././ il est tout l'temps sur mon dos

Femme : quelle est votre motivation à occuper le poste que nous proposons>

Homme : j'aime bien la vente ././ vous êtes une grande société

(l'enseignante interrompt le document sonore)

- 2- P : pardon j'me suis trompée (rire)
3- Amira : c'est celle là c'est l'activité cinq
4- P : pardon
5- Amira : c'est pas la même activité
6- P : voilà j'me suis trompée vous m'excusez ././ c'est ça vous m'excusez

Document sonore :

Homme : bien votre CV a retenu mon attention et nous allons mieux faire connaissance ././ alors tout d'abord pouvez-vous me synthétiser votre parcours en ce qui concerne les langues étrangères >

Femme : um bein j'ai j'ai toujours entendu plusieurs langues autour de moi ././ mon père est espagnol ././ ma mère française et on a toujours vécu entre l'Espagne et la France et comme j'aimais apprendre les langues à l'école mes parents m'ont encouragée dans cette voie voilà ././ c'est comme ça que j'ai fait plusieurs séjours en Angleterre

Homme : um et votre expérience comme jeune fille au pair>

Femme : oh bein j'ai été fille au pair à Londres de juillet 2008 à juin 2009 ça était une expérience très enrichissante j'me suis tout de suite bien entendue avec les p'tits ././ j'leur écris toujours ils m'envoient des photos

Homme : et qu'est ce que cette expérience vous a apporté >

Femme : oh sur le plan humain plein de choses ././ mais aussi l'envie de parler parfaitement l'anglais ././ alors j'ai suivi des cours à l'institut britannique pendant dix mois ././ en fait j'étais partie pour six mois mais finalement je suis restée pendant un an ././ je suis rentrée en France il ya presque trois ans en juin 2009

Homme : et pourquoi avez-vous choisi d'enseigner l'anglais>

Femme : oh ça s'est fait tout naturellement ././ à mon retour d'Angleterre ././ j'ai d'abord passé le BAFA puis quand j'ai vu que j'aimais travailler avec des jeunes j'ai commencé à donner des cours à des élèves de collèges et de lycées ././ euh c'était c'était c'était quand j'ai commencé la fac oui en octobre 2009 > oui c'est ça c'est ça je donne des cours particuliers d'anglais et d'espagnol depuis deux ans et demi et j'aime bien euh avoir....

7- Hocine : j'aime bien quoi> xxx

8- P : je répète >

9- Hocine : xxx (rire)

10- P : je répète >

11- Hocine : oui

12- P : d'accord (l'enseignante remet le document sonore et l'arrête à l'expression *jeune fille au pair* et consulte un dictionnaire) ici pour fille au pair je suppose que vous ne connaissez pas donc euh voilà fille au pair ici c'est du français euh d'égal à égal donc ce sont les voyages qu'une personne c'est comme les famille d'accueil par exemple il ya une personne qui part bon qui va dans une famille dans le cadre de l'échange linguistique et culturel d'accord > on va échanger c'est on va apprendre une nouvelle langue une nouvelle culture etcetera d'accord > je pars en Angleterre je vais dans une bon je vais chez chez une

13- Hocine : chez quelqu'un/

14- Amel : chez une famille/

15- P : voilà > donc je vais là bas je vais apprendre leur langue et

16- Hocine : xxxx

17- P : leur culture voilà c'est exactement ça c'est l'échange euh euh linguistique et culturel d'accord >

18- Hocine : oui

19- P : on continue c'est ça fille au pair ou homme au pair ou bien jeune au pair etcetera /...../ alors si on essaye d'identifier la situation donc qui parle et à qui>

20- Seif : entretien

21- P : voilà entretien de qui >

22- Hocine : un vrai entretien

23- P : un vrai entretien >

24- Hocine : pas comme chez nous (rire)

25- Ep : (rire)

26- P : pas comme chez nous >

27- Hocine : [[koun baʃteḵ aah saħiṭ] [[koun baħteḵ aah ma naʃrfouf xxx]

28- P : voilà donc c'est un vrai entretien d'embauche donc euh qui est la personne qui parlait >

29- Khaoula : Milena >

30- P : c'est Milena donc à qui elle parlait >

31- Khaoula : le boss

32- Hocine : normalement/

33- P : le boss le responsable d'accord/

34- Hocine : le boss et le responsable

35- P : euh c'est

36- Seif : un responsable d'entretien

37- Hocine : un GRH

38- P : un GRH ok c'est khadidja qui a dit le le boss

39- Khaoula : khaoula

40- P : je confonds souvent c'est qui Khadidja alors>

41- Ep : xxx

42- P : je confonds entre Khaoula Khadidja bon je l'ai appelée khadidja tout à l'heure ././ voilà on nous demande de réécouter et de compléter le CV de Milena avec les dates manquantes ensuite de repérer les informations présentées dans le CV et dans la conversation ././ et d'identifier quelles informations complémentaires Milena donne pendant l'entretien ././ on réécoute /...../ alors> /.../ donc nous avons 2011-2012 licence de lettres français

Annexe 1

- anglais université de Nantes ././ maintenant pour le BAFA centre de vacances et de loisirs vacances pour tous Nantes donc quelle année >
- 43- Khaoula : octobre 2009/
44- Hocine : octobre 2009/
45- P : 2009 ././ bon juillet 2008- avril 2009 donc cours d'anglais à l'institut Britannique à Londres juin 2008 baccalauréat série L lycée Michelet à Nantes mention bien ././ maintenant pour l'expérience euh cours particuliers d'espagnol anglais niveau collège lycée donc c'était quelle année > en quelle année>
- 46- Khaoula : elle a dit depuis deux ans et demi xxx
47- Amira : oui [bessaḥ] elle n'a pas cité/
48- P : 2009/
49- Amira : 2009>
50- Seif : non
51- P : 2009 ././ ensuite juillet 2010 animation d'atelier danse chant au centre de loisirs Gambetta à Nantes ././ voilà ././ jeune fille au pair dans une famille à Londres
52- Seif : 2009/
53- Amira : juillet 2008 ././ jusqu'à 2009/
54- Hocine : 2008/
55- Seif : [hiḥ] jusqu'à 2009 2009
56- P : voilà juillet 2008 à juin 2009 voilà exactement ça très bien maintenant pour la partie B donc euh ././ on nous demande de repérer les informations présentées dans le CV et dans la conversation et d'identifier quelle information complémentaire Milena donne pendant l'entretien
57- Seif : le séjour en Angleterre
58- P : très bien oui oui Seif ././ donc nous avons le séjour comme fille comme jeune fille au pair et aussi >
59- Hocine : BAFA
60- P : voilà ././ le BAFA ...
61- Amira : et les cours particuliers
62- Hocine : [koulleḥ mʕa baʕd]
63- P : les cours particuliers particuliers et ... et aussi ...
64- Hocine : l'institut de Britannique
65- P : les cours d'anglais à l'institut Britannique
66- Hocine : oui
67- P : très bien voilà maintenant les informations complémentaires >
68- Hocine : complémentaires >
69- P : um
70- Seif : euh sa maman est française
71- P : voilà très bien donc c'est ce qui concerne les langues les langues/
72- Seif : son père espagnol/
73- P : oui qu'est ce qu'elle a dit > mon père ...
74- Khaoula : est espagnol et sa mère française
75- Amira : elle est vécue entre les/
76- P : elle a vécu/
77- Amira : elle a vécu entre l'Espagne et la France
78- P : voilà
79- Amira : de vient d'où vient euh sa langue
80- P : d'accord
81- Amira : et aime beaucoup euh prendre des cours euh des cours de langues
82- P : elle aime les cours de langues oui et elle a dit elle a qu'elle a qu'elle avait fait plusieurs séjours en Angleterre aussi
83- Amira : oui
84- P : donc c'est en ce qui concerne les langues maintenant pour euh ././ la deuxième information >
85- Seif : elle donne les cours aux élèves de collège
86- P : umhum ././ t'es sur son expérience de jeune fille au pair donc elle est restée plus longtemps que la durée initialement prévue elle s'est bien entendues avec les petits et elle leurs écrit toujours d'accord > voilà elle leur écrit pardon vous m'excusez elle leur écrit toujours voilà on passe euh

Séance 12 :

Séquence 1 :

- 1- P : niveau 4 ././ clé pour la réussite ././ leçon 3 dossier 2 donc page 43 activité 3 vrai ou faux écoutez la simulation d'un entretien d'embauche dans le cadre de l'atelier de pole emploi et répondez justifiez vos réponses ././ le candidat postule pour un poste de vendeur ././ il s'agit d'un ././ premier ././ il s'agit > d'un premier emploi pardon ././ son principal défaut c'est qu'il est très stressé le candidat est ambitieux ././ on voit

Annexe 1

Document sonore :

Femme : bien je vais vous poser une série de questions et je vous demande de répondre brièvement

Homme : ouais j'suis prêt

Femme : pourquoi souhaitez-vous quitter votre emploi actuel>

Homme : parce j'supporte pas mon chef ././ il est tout l'temps sur mon dos

Femme : quelle est votre motivation à occuper le poste que nous proposons>

Homme : j'aime bien la vente ././ vous êtes une grande société ya la sécurité de l'emploi et c'est tout prêt d'chez moi c'est pratique

Femme : comment voyez-vous votre avenir>

Homme : chef ././ j'voudrais être chef de rayon ././ c'est plus sympa de donner des ordres que d'en recevoir vous êtes d'accord avec moi>

Femme : et qu'est ce que vous allez faire pour avoir une promotion>

Homme : bein j'vais bien vendre (rire) j'suis dynamique convainquant et j'aime bien ce métier

Femme : quels sont vos points forts>

Homme : j'suis un bon vendeur j'pourrais vendre des frigidaires à des eskimos (rire) j'ai 15 ans d'expérience dans l'électro ménager

Femme : bien et quel est votre principal défaut >

Homme : j'aime pas qu'on me marche sur les pieds ././ j'suis cool mais bon euh

Femme : bien alors je crois qu'on va s'arrêter là pour aujourd'hui ././ on vous écrira la semaine prochaine pour vous donner une réponse

Homme : ok au revoir

2- P : ok donc euh le candidat postule pour un poste de vendeur

3- Ep : vrai

4- P : vrai ././ euh vous pouvez justifiez votre réponse

5- Amel : il aime euh la vente

6- P : il a dit je suis ...

7- Ep : un bon vendeur

8- P : je suis un bon vendeur voilà euh il s'agit d'un premier emploi

9- Kenza : non faux deuxième

10- P : faux donc

11- Amel : elle lui posé la question pourquoi il a quitté son premier emploi

12- P : d'accord> voilà euh donc euh son principal défaut c'est qu'il est très stressé

13- Ep : faux

14- E : faux pourquoi>

15- Khaoula : il est il répond très/

16- Amel : très à l'aise/

17- P : voilà oui

18- Kenza : très confiant

19- P : voilà très confiant même oui ././ le candidat est ambitieux

20- Kenza : faux

21- Khaoula : vrai ././ vrai

22- P : c'est vrai pourquoi >

23- Khaoula : il veut être euh le directeur de je sais pas quoi

24- Ep : chef le chef

25- P : chef de rayon voilà c'est exactement ././ donc euh ././ réécoutez l'entretien et répondez ././ votre impression en général est-elle positive ou négative et pourquoi ././ on va réécouter /...../ alors quelle impression avez-vous sur cette personne >

26- Ep : positive positive

27- P : vous trouvez qu'il est bien >

28- Amira : oui

29- P : c'est vrai >

30- Amira : il était clair

- 31- P : oui
- 32- Kenza : il était confiant sérieux/
- 33- Amira : sérieux/ ./ il savait ce qu'il qu'est ce qu'est ce qu'il veut et il veut l'obtenir
- 34- Khaoula : il sait ce qu'il veut
- 35- P : et pour sa façon de parler >
- 36- Kenza : euh un peu euh (rire) un peu audacieux
- 37- P : il est audacieux il est ...
- 38- Khaoula : sérieux
- 39- P : sérieux >
- 40- Kenza : il est un peu audacieux je trouve
- 41- P : d'accord ok parfait
- 42- Kenza : j'ai jamais passé un entretien comme ça ./ jamais poser les mêmes cette question
- 43- P : (rire)
- 44- Kenza : tu as le permis>
- 45- P : oui
- 46- Kenza : euh les questions [li faɣouli fl'entretien catastrophe ki noɣroɣ ɣlabali belli ma fifeɣ ./ ɣlebelek belli ɣatra dɣhelɣ beh nɣagueb entretien ./ la question lewla baɣd hezziɣ saki weɣroɣɣ]
- 47- P : pourquo>
- 48- Kenza : des questions [hekda] de bol [mɣaltine hekda lewraq ./ ɣhezzi wɣaqraj]
- 49- P : d'accord>
- 50- Kenza : [lqit] la question [meɣi] la specialité [taɣi ɣlas gouɣlou ma guelli weɣijɣta gouɣlou meɣi] la specialité [taɣi ./ zidi hezzi ./ zedɣ hezziɣ ɣeni meɣi] la specialité [taɣi gouɣlou mouɣel rajɣine sobɣa kemel wena nhez fel wraq ɣeɣɣa nelgua] la spécialité [taɣi gouɣlou] je m'excuse [guelli ɣatalɣkom fi waqɣkom ./ gouɣlou ɣattalɣ roɣy ɣeni ./ hezziɣ baɣdaja waɣroɣɣ]
- 51- P : d'accord (rire) ok ok ok alors > on passé à l'activité xxx donc l'activité 5 réécoutez l'entretien soyez attentifs à la manière de parler du recruteur et du candidat ./ dites quelle est la différence /...../ alors>
- 52- Kenza : elle a pas apprécié sa façon de parler
- 53- P : euh oui
- 54- Kenza : la fin du discours elle euh elle elle dit comme un ouf
- 55- P : ah oui
- 56- Kenza : si elle a soulagé de terminer euh
- 57- Amel : elle a pas aimé sa manière /
- 58- P : elle n'a pas aimé mais comment elle parlait> comment elle parlait>
- 59- Kenza : la la candidate euh
- 60- Amel : le recruteur
- 61- P : comment le recruteur parlait>
- 62- Amira : il est très professionnel
- 63- P : oui d'une manière euh ...
- 64- Ep : calme
- 65- P : calme oui
- 66- Amira : simple
- 67- P : simple euh
- 68- Amel : posée/
- 69- P : posée tout à fait / et pour euh comment il s'appelle ...
- 70- Kenza : Simon
- 71- P : Simon Simon
- 72- Khaoula : il a pas pris l'entretien au sérieux ./ il rigole il donne des exemples comme ça
- 73- P : voilà et en plus il a utilisé le registre familier

Annexe 1

74- Ep : oui

75- P : vous avez remarqué> j'suis cool ./ j'voudrais euh etcetera euh euh voilà très bien donc euh on passe à l'activité 6 euh phonétique

Séance 12 :

Séquence 2 :

1- P : maintenant on passe à la page quarante cinq ./ donc activité onze écoutez l'enregistrement et identifiez la situation qui parle quand et dans quel but

Document sonore :

Simon : *j'suis cool mais bon euh*

Recruteur : *bien je crois qu'on va s'arrêter là pour aujourd'hui ./ on vous écrira la semaine prochaine pour vous donner une réponse*

Simon : *ok au revoir*

Recruteur : *bien merci beaucoup Simon et Justine ./ alors euh vous avez entendu l'entretien de Simon pour le poste de vendeur ./ vous avez certainement des choses à lui dire ./ qui veut réagir>*

Homme 1 : *moi euh je trouve que t'es assez sur de toi ./ t'as pas euh t'as pas l'air impressionné*

Femme : *(rire) moi justement j'pense que t'es trop cool ./ il faut que tu surveille ta façon de parler*

Homme 2 : *ah oui j'suis d'accord et c'est la même chose pour ta motivation ./ il faut pas que tu dises ta vraie motivation comme ça ./ mais il faut que tu dises des choses plus sérieuses ./ plus intéressante pour un employeur ./ par exemple pour évoluer dans ma carrière ou autre chose*

Femme : *oui c'est comme pour tes défauts ./ il faut jamais dire ses vrais défauts ./ il faudrait que tu sois plus positif*

Simon : *bon bref faut que je mente c'est ça >*

Recruteur : *Simon ce qu'on vous explique c'est que vous soyez moins direct dans vos propos ./ que vous évitiez de dire vos défauts ./ et que vous fassiez attention à votre vocabulaire ./ c'est important*

Homme 1 : *et puis que t'aies aussi une tenue plus adaptée einh habillé comme ça on te donnera jamais un emploi (rire)*

Simon : *bein évidemment à l'entretien j'mettrai d'autres fringues un costume et une cravate ./ classique quoi*

2- P : alors qui parle >

3- Kenza : l'employeur ./ Simon et ya beaucoup de /

4- P : c'est pas l'employeur ce n'est pas l'employeur/

5- Kenza : l'interlocuteur

6- P : parce qu'il s'agit toujours de *Pole Emploi*

7- Khaoula : c'est la dame qui fait l'entretien avec euh /

8- Kenza : non

9- Khaoula : si ./.../ c'est les gens qui orientent euh

10- P : comment on les appelle > les personnes qui aident ./ conseillent > qui/

11- Amira : conseiller

12- P : féminin

13- Ep : conseil

14- P : conseillère

15- Amira : conseillère

16- P : oui donc c'est la ./ conseillère de pole emploi umhum et qui encore > et tu as parlé d'autres personnes

17- Khaoula : Simon

18- Ep : Simon

19- P : oui Simon et ...

20- Khaoula : ya d'autres personnes

21- P : d'autres personnes qui participent à l'atelier simuler un entretien d'embauche ./ voilà maintenant quand>

22- Amira : après l'entretien

23- P : um c'est pendant l'atelier avant l'entretien ./ c'est logique

24- Amira : non après l'entretien

25- P : et pourquoi il va demander un conseil après euh l'entretien ./ vous trouvez ça logique >

26- Amira : oui pour euh

27- P : vous trouvez ça logique je passe l'entretien après je demande conseil>

28- Amira : j'pense parce qu'il a pas eu euh le cet cet emploi

29- Khaoula : c'est-à-dire il donne des conseils concernant sa/

30- P : le but de pole emploi le but>

31- Khaoula : oui

32- P : quel est le but >

33- Kenza : de conseille avant pour obtenir euh ./ l'emploi /

34- P : soyons logique s'il vous plait / donc c'est pendant l'atelier ... dans quel but>

35- Khaoula : pour avoir des euh des conseils euh utiles pour qu'il euh pour qu'il /

36- Kenza : obtenir/

- 37- Khaoula : qu'il ait euh l'emploi
38- P : voilà ./ pour qu'il s'améliore ./ d'accord maintenant réécoutez l'enregistrement et réalisez et relisez pardon oulala et relisez la fiche ./ identifiez les conseils similaires ./ donc ./ on réécoute ensuite on va ./ relire la fiche ./ celle-là < cette fiche là et euh ./ donc et on va chercher des similitudes ./ voilà /...../ (en s'adressant à Kenza) tu comprends ce que parce qu'il a joué la scène
39- Kenza : ah d'accord /.../ comme si on est à un casting
40- P : voilà il a joué la scène comme si que c'était un entretien réel
41- Amira : il simule
42- P : voilà
43- Khaoula : simule
44- P : voilà ou simuler le l'entretien ensuite on va critiquer parce que c'est illogique d'enregistrer l'entretien avec l'employeur ensuite le ramener ./ c'est logique < d'accord > /...../ alors > ./ les conseils similaires >
45- Amira : ils lui ont dit de surveiller euh son sa façon de parler
46- P : sa façon de parler
47- Amira : sa façon de parler
48- P : donc il faut que ...
49- Amira : euh
50- P : ouais il faut que tu surveilles ta façon de parler et ./ à l'oral il faut que vous fassiez attention à votre vocabulaire
51- Amira : attention à votre vocabulaire
52- P : oui
53- Amira : porter une tenue plus adaptée
54- P : d'accord
55- Kenza : il sensé qu'il donne euh de vraies motivations professionnelles
56- P : umhum
57- Amira : faut jamais dire des vrais défauts
58- P : umhum
59- Amira :xxx
60- P : oui
61- Khaoula : dire des choses sérieuses et intéressantes pour l'employeur
62- P : d'accord
63- khaoula : pour la tenue
64- P :oui >
65- Khaoula : porter une tenue adéquate
66- P : voilà donc il faut que Simon ait/
67- Khaoula : porte une tenue/
68- P : une tenue plus adaptée pour un entretien

ANNEXE 2

LES ENTRETIENS

1- Entretien avec l'enseignante (P1) :

Nous : depuis combien de temps enseignez-vous le français ? Quelle est votre expérience ? Dans quels paliers avez-vous enseigné ? Lequel avez-vous préféré et pourquoi ?

P1 : depuis quarante deux ans euh trente deux ans au premier palier et dix ans à ULC // lequel j'ai préféré euh //.../ l'enseignement à ULC pourquoi parce que euh // j'ai à faire à des jeunes et j'aime le contact avec les jeunes // et pour la méthode aussi qui est moderne.

Nous : dans un cours d'oral, pensez-vous que l'aspect grammatical est plus important que l'aspect communicatif ou l'inverse ? Pourquoi ?

P1 : euh l'aspect grammatical pour moi est plus important parce qu'il permet aux apprenants de s'exprimer plus correctement//.../ même si l'aspect communicatif est tout aussi important //.../ en fait l'un ne va pas sans l'autre.

Nous : comment amenez-vous un apprenant à prendre la parole ?

P1 : c'est surtout en lui posant des questions // en plus euh euh je les encourage à s'exprimer sans complexe.

Nous : dans un cours d'oral, intervenez-vous lors de prise de parole d'un apprenant ou lors d'échanges (en français) entre plusieurs apprenants ? Si oui, à quels moments ? Et dans quels buts ?

P1 : je les interromps lorsqu'il s'agit de fautes grammaticales surtout la conjugaison // sinon je sinon je je les laisse terminer leur intervention ensuite euh je reprends les fautes.

Nous : dans certains groupes d'apprenants, certains sont dynamiques d'autres moins. Comment faites-vous pour aller vers ces apprenants ?

P1 : et bein je les interroge le plus souvent possible

Nous : selon vous qu'est ce qui favorise la prise de parole des apprenants ?

P1 : c'est l'envie de s'exprimer en langue française parce que beaucoup d'entre eux m'ont avoué qu'ils rêvaient de parler couramment le Français // de plus ils adorent les thèmes des activités orales.

Nous : selon vous, à quelles activités de production orale les apprenants sont-ils plus réceptifs ?

P1 : Ils apprécient beaucoup les jeux de rôles et les discussions autour de différents thèmes

Nous : selon vous, quelles sont les difficultés de l'enseignement de l'oral du FLE ? Et quelles solutions proposez-vous ?

P1 : lorsqu'on a à faire à des apprenants qui ne maîtrisent pas du tout la langue // c'est surtout ça //.../ et comme proposition euh l'utilisation de supports pédagogiques comme la vidéo les images etcetera et euh leur permettre d'utiliser l'arabe

Nous : bien alors de façon générale à quelles techniques avez-vous recours pour favoriser un climat d'échange ?

P1 : je permets aux apprenants de parler le plus librement du monde euh ils peuvent utiliser l'arabe par exemple euh raconter des anecdotes parfois leur vie privée euh voilà

Nous : avez-vous recours à la langue maternelle lors de votre cours et à quel moment ?

P1 : oui comme je l'ai déjà dit quand euh ils ont des difficultés à s'exprimer.

2- Entretien avec l'enseignante (P2) :

Nous : voilà alors bonjour madame

P2 : euh bonjour

Nous : euh donc comme vous le savez il s'agit ici d'un entretien qui s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement apprentissage de l'oral en milieu extrascolaire

P2 : oui d'accord

Nous : euh je vous remercie d'abord d'avoir accepté euh euh cet entretien voilà

P2 : c'est avec plaisir

Nous : merci alors on commence euh première question //.../ alors depuis combien de temps enseignez-vous le français ?

P2 : euh bon à peu près euh depuis sept ans huit ans depuis deux mille deux

Nous : d'accord//.../euh dans quels paliers avez-vous enseigné

P2 : bon euh dans différents paliers euh bon beaucoup plus il s'agit d'écoles privées c'est-à-dire de formation euh privée euh bon j'ai enseigné aussi au collège bon c'est c'est scolaire là et voilà c'est tout

Nous : merci //.../ euh lequel avez-vous préféré et pourquoi ?

P2 : bon euh je préfère l'extrascolaire euh pourquoi parce qu'on est un petit peu libre on est pas comme on dit esclave d'une progression [wella]

Nous : d'accord merci

P2 : voilà

Nous : merci //.../ alors euh vous savez que cette recherche s'inscrit dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage de l'oral alors euh dans ce dans ce cadre là euh comment amenez vous un apprenant à prendre la parole et à s'exprimer avez-vous une une technique pour amener vos apprenants à prendre la parole

P2 : d'accord il s'agit juste de le laisser libre de lui donner une certaine liberté c'est-à-dire dès le premier jour euh j'essaye d'expliquer que là je ne suis pas que l'enseignante que nanani nanana la seule source du savoir tu vas contribuer aussi à ta formation déjà je commence déjà d'enlever déjà [hedek] le euh pardon d'enlever le coté formel je m'appelle lina ya pas de madame et ci et ça donc euh on va essayer de parler de tout et de rien donc déjà là c'est la première étape d'enlever euh tout le trac toute toute toute la peur pour parler pour prendre la parole ensuite bien sur ya y'a certain apprenants qui qui n'arrivent pas à à mener toute une phrase en français à à prononcer correctement parfois parce qu'ils n'y arrivent pas donc ils balancent en arabe arabe dialectal etcetera donc au début je les laisse à l'aise je les laisse à l'aise ils peuvent parler ils peuvent balancer un mot par ci par là etcetera mais après ça viendra euh oui voilà

Nous : merci ../ euh toujours dans un cours d'oral ../ intervenez vous lors de prise de parole d'un apprenant ou lors d'échanges entre plusieurs apprenants en français ../ c'est-à-dire par ex lors d'un jeu de rôles pendant qu'ils jouent un jeu de rôles est que à un moment donné vous intervenez euh si oui à quel moment et dans quel objectif ?

P2 : euh d'accord bon euh pour le jeu de parole euh je n'interviens pas trop pourquoi euh pour les laisser à l'aise mais quand il s'agit de débat j'ai enregistré en principe plusieurs fois des débats donc euh pour le pour et le contre je suis pour je suis contre et ça commence à devenir euh voilà ça sort du contexte ça sort du contexte donc là j'interviens ../ sinon je les laisse libres ils peuvent parler ils peuvent parler et ils peuvent s'exprimer et c'est tout mais j'interviens juste pour euh attiser euh

Nous : et au cas où ils commettent des erreurs d'ordre grammatical par exemple est ce que vous intervenez ou est ce que vous favorisez l'aspect communicatif c'est-à-dire du moment qu'ils sont en train de s'exprimer en français euh je n'interviens pas ou au contraire vous préférez intervenir pour corriger leurs fautes

P2 : euh ok donc au départ je le faisais vraiment à chaque fois mais j'ai constaté qu'à chaque fois que je le faisais je bloquais mon apprenant donc par exemple ça c'est une c'est pas un ça c'est féminin c'est pas masculin euh bon on prononce ce verbe comme ça la terminaison comme ça donc euh je bloquais l'apprenant donc euh j'ai changé de méthode après j'les laissait parler et ensuite je faisais comme sorte un tableau un tableau voici d'ailleurs bon je vais vous expliquer le concept je demandais à l'ensemble c'est à dire aux autres apprenants de prendre une feuille ou un petit carnet et de noter toutes les erreurs c'est à dire voilà euh enfin toutes les fautes ensuite quand cet apprenant termine donc euh on va on va analyser on va on va négocier et ensuite euh on va essayer de corriger voilà

Nous : très bien merci ../ euh alors dans certains groupes d'apprenants certains sont dynamiques d'autres moins euh comment faites vous pour aller justement vers ces apprenants qui ont un petit peu du mal à euh prendre la parole et à s'exprimer../ quelle est votre attitude envers ce genre d'apprenants ?

P2 : bon je euh au départ euh c'était difficile c'est vrai mais euh j'ai essayé de faire quelques petits jeux quelques euh donc juste pour pouvoir les faire rentrer dans le bain comme euh comme je dit euh des des jeux de mimes par exemple on faisait même euh je faisais même euh j'ai ramener mêmes euh des écouteurs etcetera avec de la musique ya quelqu'un qui devait prononcer une phrase et l'autre euh bon c'était des dictions c'était des proverbes et tout mais euh après j'ai trouvé qu'ils enlevaient cette timidité qu'ils arrivent à à travailler à participer et voilà

Nous : donc cela nous amène à une autre question qui à votre avis qu'est qui favorise justement euh la prise de parole des apprenants est qu'il ya des activités plus que d'autres qui favoriseraient leur euh leur attention et leur euh leur participation ?

P2 : oui oui justement j'ai parlé de jeu aussi de débat par exemple à la fin de chaque séance mis à part le fascicule les les les jeux de rôles etcetera je proposais des débats donc euh n'importe quel sujet je proposais n'importe quel sujet [wella] parfois ILS proposaient les sujets et euh je les faisais travailler que chacun donne son avis que chacun parle vous êtes libres de parler euh voilà c tout

Nous : euh merci../ alors euh selon vous quelles sont les difficultés d'enseigner l'oral du français langue étrangère ../ quelles sont les difficultés que que vous rencontrez vous en tant qu'enseignante dans votre cours d'oral

P2 : d'accord donc euh bon parfois c'est euh c'est l'articulation c'est la prononciation c'est la phonétique donc euh surtout que j'ai eu euh quand même plusieurs euh des apprenants issus de plusieurs pays donc euh des syriens des des yéménites des saoudiens etcetera des chinois même euh bon pour travailler certaines lettres c'était très difficile pour moi voila c t très très difficile surtout pour le moyen orient ya certaines lettres euh les sons et tout euh sinon aussi parfois j'avais des des apprenants qui parlaient de l'argot comme on dit et c t difficile c t difficile de dire non c'est pas comme ça et à chaque fois ils répétaient la même chose euh sinon carrément certains apprenants comme je l'ai dit tt à l'heure euh avaient peur de parler parce que parce que pour lui je parle je vais faire des fautes je vais me mettre dans la gêne etcetera donc je ne parle pas je suis timide c'est pas grave même si je paye ma formation même si je fais des formations c'est pas grave je peux refaire je euh voilà ce n'est pas facile quand même

Nous : d'accord ../ euh bien alors de façon générale à quelles techniques avez-vous recours pour favoriser un climat d'échange bon vous avez déjà parlé de débat

Annexe 2

P2 : débat jeu

Nous : oui de jeu

P2 : parfois des films

Nous : d'accord

P2 : par exemple euh consacrer des fois toute une séance pour regarder un film d'une heure et ensuite nous allons je vais travailler la compréhension qu'est ce que vous avez compris de quoi il s'agit euh voilà /../ pouvez vous parfois me raconter euh enfin je je leur demande de me raconter le film qu'ils ont regardé ou la petite vidéo euh à à votre manière en utilisant vos propre mots euh etcetera voilà

Nous : d'accord merci euh enfin on va clore cet entretien à travers cette question euh qu'est ce qui influence votre style d'enseignement votre manière d'enseigner sur quoi vous vous appuyez avez-vous des références qu'est ce qui influence votre euh votre euh manière d'enseigner de manière générale ?

P2 : d'accord bon euh j'étais aussi apprenante et je suis passée par ça donc euh j'ai eu de bons et de mauvais enseignants c'est c'est logique voilà et de mon expérience de ma propre expérience et même de l'expérience des autres par exemple euh bon vous savez très bien que qu'on a des membres de la famille qui viennent nous dire on a un prof comme ci comme ça je ne comprends pas bien je n'arrive pas à travailler et je n'arrive pas à comprendre le français et je n'arrive pas à à comprendre ce que mon enseignant dit il ne me laisse pas m'exprimer donc euh à travers ça que j'essaye » de de de

Nous : de modeler une manière

P2 : voilà exactement voilà de modeler une manière

Nous : voilà merci merci beaucoup madame de votre participation à cet entretien et je vous dit au revoir

P2 : c'était un plaisir madame au revoir madame

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Frères Mentouri Constantine 1
Faculté des Lettres et des Langues
Département de langue et littérature françaises

Questionnaire

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE en milieu extrascolaire et a pour objectif de connaître les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants pour l'acquisition d'une compétence interactionnelle en français langue étrangère.

Veuillez SVP entourer la ou les réponses qui vous correspondent.

Question 1. Sexe : A. Masculin.

B. Féminin.

Question 2. Quel âge avez-vous ? ...24 ans

Question 3. Quelle est votre profession? ...Sans

Question 4. Si vous êtes étudiant, quelle est votre spécialité à l'Université ?

...économie monétaire et bancaire

Question 5. Pourquoi vous vous êtes inscrit en cours de français ?

...pour apprendre la langue

Question 6. Quelle matière vous intéresse le plus ?

- A. Communication
- B. Grammaire
- C. Ecrit

Question 7. Est-ce que les leçons de communication vous aident à améliorer votre expression orale ?

- A. Oui
- B. Non

Question 8. Pour mémoriser des mots français ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- A. Vous les répétez dans votre tête.
- B. Vous les écrivez sur un cahier.
- C. Vous les utilisez dans des phrases pour ne pas les oublier.
- D. Vous cherchez leur équivalent en arabe ou dans une autre langue.
- E. Autres réponses: _____

Question 9. Quand vous ne comprenez pas ce que dit votre enseignant :

- A. Vous lui dites directement : je n'ai pas compris.
- B. Vous demandez à l'enseignant de répéter.
- C. Vous demandez à des camarades de vous expliquer.
- D. Vous cherchez la réponse ailleurs (Internet, livres, dictionnaire, etc.).
- E. Vous ne faites rien.
- F. Autres réponses : _____

Question 10. Pour comprendre une personne qui parle en français ?

- A. Vous vous concentrez et vous écoutez attentivement.
- B. Vous demandez à la personne qui parle de parler doucement.
- C. Vous demandez à la personne qui parle de répéter ou d'expliquer.
- D. Vous ne faites rien.
- E. Autres réponses :

Question 11. Pour apprendre à parler le français ?

- A. Vous parlez en français et vous n'avez pas peur de vous tromper.
- B. Vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades de vous corriger si vous vous trompez.
- C. Quand vous ne savez pas comment dire un mot ou une phrase en français vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades.
- D. Vous parlez en français avec des personnes qui le parlent (parents, enseignants, camarades,...)
- E. Vous utilisez les réseaux sociaux (facebook, MSN,...)
- F. Vous regardez des programmes télévisés français (documentaires, films, journal télévisé,...)
- G. Autres réponses :

Question 12. Vous parlez en français :

- A. En classe seulement.
- B. A la maison.
- C. Autres réponses :

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Frères Mentouri Constantine 1
Faculté des Lettres et des Langues
Département de langue et littérature françaises

Questionnaire

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE en milieu extrascolaire et a pour objectif de connaître les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants pour l'acquisition d'une compétence interactionnelle en français langue étrangère.

Veuillez SVP entourer la ou les réponses qui vous correspondent.

Question 1. Sexe : A. Masculin.

B. Féminin.

Question 2. Quel âge avez-vous ? *27 ans*

Question 3. Quelle est votre profession? *Sans*

Question 4. Si vous êtes étudiant, quelle est votre spécialité à l'Université ?

Gestion des techniques industrielles

Question 5. Pourquoi vous vous êtes inscrit en cours de français ?

*pour apprendre la langue française
pour améliorer ma langue française*

Question 6. Quelle matière vous intéresse le plus ?

- A. Communication
- B. Grammaire
- C. Ecrit

Question 7. Est-ce que les leçons de communication vous aident à améliorer votre expression orale ?

- A. Oui
- B. Non

Question 8. Pour mémoriser des mots français ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- A. Vous les répétez dans votre tête.
- B. Vous les écrivez sur un cahier.
- C. Vous les utilisez dans des phrases pour ne pas les oublier.
- D. Vous cherchez leur équivalent en arabe ou dans une autre langue.
- E. Autres réponses: *vous les écriviez plusieurs fois*

Question 9. Quand vous ne comprenez pas ce que dit votre enseignant :

- A. Vous lui dites directement : *je n'ai pas compris.*
- B. Vous demandez à l'enseignant de répéter.
- C. Vous demandez à des camarades de vous expliquer.
- D. Vous cherchez la réponse ailleurs (Internet, livres, dictionnaire, etc.).
- E. Vous ne faites rien.
- F. Autres réponses :

Question 10. Pour comprendre une personne qui parle en français ?

- A. Vous vous concentrez et vous écoutez attentivement.
- B. Vous demandez à la personne qui parle de parler doucement.
- C. Vous demandez à la personne qui parle de répéter ou d'expliquer.
- D. Vous ne faites rien.
- E. Autres réponses :

Question 11. Pour apprendre à parler le français ?

- A. Vous parlez en français et vous n'avez pas peur de vous tromper.
- B. Vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades de vous corriger si vous vous trompez.
- C. Quand vous ne savez pas comment dire un mot ou une phrase en français vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades.
- D. Vous parlez en français avec des personnes qui le parlent (parents, enseignants, camarades,...)
- E. Vous utilisez les réseaux sociaux (facebook, MSN,...)
- F. Vous regardez des programmes télévisés français (documentaires, films, journal télévisé,...)
- G. Autres réponses :

Question 12. Vous parlez en français :

- A. En classe seulement.
- B. A la maison.
- C. Autres réponses : *en classe / à la maison un peu / avec mes copines*

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Frères Mentouri Constantine 1
Faculté des Lettres et des Langues
Département de langue et littérature françaises

Questionnaire

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE en milieu extrascolaire et a pour objectif de connaître les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants pour l'acquisition d'une compétence interactionnelle en français langue étrangère.

Veuillez SVP entourer la ou les réponses qui vous correspondent.

Question 1. Sexe : A. Masculin.

B. Féminin.

Question 2. Quel âge avez-vous ? ...20...

Question 3. Quelle est votre profession? ...étudiante...

Question 4. Si vous êtes étudiant, quelle est votre spécialité à l'Université ?

...Informatique...

Question 5. Pourquoi vous vous êtes inscrit en cours de français ?

...pour apprendre la langue...

Question 6. Quelle matière vous intéresse le plus ?

- A. Communication ✓
- B. Grammaire
- C. Ecrit

Question 7. Est-ce que les leçons de communication vous aident à améliorer votre expression orale ?

- A. Oui ✓
- B. Non

Question 8. Pour mémoriser des mots français ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- A. Vous les répétez dans votre tête.
- B. Vous les écrivez sur un cahier.
- C. Vous les utilisez dans des phrases pour ne pas les oublier.
- D. Vous cherchez leur équivalent en arabe ou dans une autre langue.
- E. Autres réponses: ...

Question 9. Quand vous ne comprenez pas ce que dit votre enseignant :

- A. Vous lui dites directement : je n'ai pas compris.
- B. Vous demandez à l'enseignant de répéter.
- C. Vous demandez à des camarades de vous expliquer.
- D. Vous cherchez la réponse ailleurs (Internet, livres, dictionnaire, etc.).
- E. Vous ne faites rien.
- F. Autres réponses : ...

Question 10. Pour comprendre une personne qui parle en français ?

- A. Vous vous concentrez et vous écoutez attentivement.
- B. Vous demandez à la personne qui parle de parler doucement.
- C. Vous demandez à la personne qui parle de répéter ou d'expliquer.
- D. Vous ne faites rien.
- E. Autres réponses : C

Question 11. Pour apprendre à parler le français ?

- A. Vous parlez en français et vous n'avez pas peur de vous tromper.
- B. Vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades de vous corriger si vous vous trompez.
- C. Quand vous ne savez pas comment dire un mot ou une phrase en français vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades.
- D. Vous parlez en français avec des personnes qui le parlent (parents, enseignants, camarades,...)
- E. Vous utilisez les réseaux sociaux (facebook, MSN...)
- F. Vous regardez des programmes télévisés français (documentaires, films, journal télévisé,...)
- G. Autres réponses :

Question 12. Vous parlez en français :

- A. En classe seulement.
- B. A la maison.
- C. Autres réponses :

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Frères Mentouri Constantine 1
Faculté des Lettres et des Langues
Département de langue et littérature françaises

Questionnaire

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE en milieu extrascolaire et a pour objectif de connaître les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants pour l'acquisition d'une compétence interactionnelle en français langue étrangère.

Veillez SVP entourer la ou les réponses qui vous correspondent.

Question 1. Sexe : A. Masculin.

B. Féminin.

Question 2. Quel âge avez-vous ? 25 ans

Question 3. Quelle est votre profession ? Etudiant

Question 4. Si vous êtes étudiant, quelle est votre spécialité à l'Université ?
.....

Question 5. Pourquoi vous vous êtes inscrit en cours de français ?

Pour connaître le français

Question 6. Quelle matière vous intéresse le plus ?

- A. Communication
- B. Grammaire
- C. Ecrit

Question 7. Est-ce que les leçons de communication vous aident à améliorer votre expression orale ?

- A. Oui
- B. Non

Question 8. Pour mémoriser des mots français ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- A. Vous les répétez dans votre tête.
- B. Vous les écrivez sur un cahier.
- C. Vous les utilisez dans des phrases pour ne pas les oublier.
- D. Vous cherchez leur équivalent en arabe ou dans une autre langue.
- E. Autres réponses: _____

Question 9. Quand vous ne comprenez pas ce que dit votre enseignant :

- A. Vous lui dites directement : *je n'ai pas compris*.
- B. Vous demandez à l'enseignant de répéter.
- C. Vous demandez à des camarades de vous expliquer.
- D. Vous cherchez la réponse ailleurs (Internet, livres, dictionnaire, etc.).
- E. Vous ne faites rien.
- F. Autres réponses :

Question 10. Pour comprendre une personne qui parle en français ?

- A. Vous vous concentrez et vous écoutez attentivement.
- B. Vous demandez à la personne qui parle de parler doucement.
- C. Vous demandez à la personne qui parle de répéter ou d'expliquer.
- D. Vous ne faites rien.
- E. Autres réponses :

Question 11. Pour apprendre à parler le français ?

- A. Vous parlez en français et vous n'avez pas peur de vous tromper.
- B. Vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades de vous corriger si vous vous trompez.
- C. Quand vous ne savez pas comment dire un mot ou une phrase en français vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades.
- D. Vous parlez en français avec des personnes qui le parlent (parents, enseignants, camarades,...)
- E. Vous utilisez les réseaux sociaux (facebook, MSN...)
- F. Vous regardez des programmes télévisés français (documentaires, films, journal télévisé,...)
- G. Autres réponses :

Question 12. Vous parlez en français :

- A. En classe seulement.
- B. A la maison.
- C. Autres réponses :

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Frères Mentouri Constantine 1
Faculté des Lettres et des Langues
Département de langue et littérature françaises

Questionnaire

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE en milieu extrascolaire et a pour objectif de connaître les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants pour l'acquisition d'une compétence interactionnelle en français langue étrangère.

Veuillez SVP entourer la ou les réponses qui vous correspondent.

Question 1. Sexe : A. Masculin.

B. Féminin.

Question 2. Quel âge avez-vous ? ...23...

Question 3. Quelle est votre profession? Coiffeur

Question 4. Si vous êtes étudiant, quelle est votre spécialité à l'Université ?

Question 5. Pourquoi vous vous êtes inscrit en cours de français ?

pour apprendre la langue

Question 6. Quelle matière vous intéresse le plus ?

- A. Communication
- B. Grammaire
- C. Ecrit

Question 7. Est-ce que les leçons de communication vous aident à améliorer votre expression orale ?

- A. Oui
- B. Non

Question 8. Pour mémoriser des mots français ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- A. Vous les répétez dans votre tête.
- B. Vous les écrivez sur un cahier.
- C. Vous les utilisez dans des phrases pour ne pas les oublier.
- D. Vous cherchez leur équivalent en arabe ou dans une autre langue.
- E. Autres réponses: _____

Question 9. Quand vous ne comprenez pas ce que dit votre enseignant :

- A. Vous lui dites directement : *je n'ai pas compris.*
- B. Vous demandez à l'enseignant de répéter.
- C. Vous demandez à des camarades de vous expliquer.
- D. Vous cherchez la réponse ailleurs (Internet, livres, dictionnaire, etc.).
- E. Vous ne faites rien.
- F. Autres réponses : _____

Question 10. Pour comprendre une personne qui parle en français ?

- A. Vous vous concentrez et vous écoutez attentivement.
- B. Vous demandez à la personne qui parle de parler doucement.
- C. Vous demandez à la personne qui parle de répéter ou d'expliquer.
- D. Vous ne faites rien.
- E. Autres réponses :

Question 11. Pour apprendre à parler le français ?

- A. Vous parlez en français et vous n'avez pas peur de vous tromper.
- B. Vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades de vous corriger si vous vous trompez.
- C. Quand vous ne savez pas comment dire un mot ou une phrase en français vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades.
- D. Vous parlez en français avec des personnes qui le parlent (parents, enseignants, camarades,...)
- E. Vous utilisez les réseaux sociaux (facebook, MSN...)
- F. Vous regardez des programmes télévisés français (documentaires, films, journal télévisé....)
- G. Autres réponses :

Question 12. Vous parlez en français :

- A. En classe seulement.
- B. A la maison.
- C. Autres réponses :

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Frères Mentouri Constantine 1
Faculté des Lettres et des Langues
Département de langue et littérature françaises

Questionnaire

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE en milieu extrascolaire et a pour objectif de connaître les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants pour l'acquisition d'une compétence interactionnelle en français langue étrangère.

Veillez SVP entourer la ou les réponses qui vous correspondent.

Question 1. Sexe : A. Masculin.

B. Féminin.

Question 2. Quel âge avez-vous ? 20-25 ANS

Question 3. Quelle est votre profession? vendeur

Question 4. Si vous êtes étudiant, quelle est votre spécialité à l'Université ?

Question 5. Pourquoi vous vous êtes inscrit en cours de français ?

... Pour apprendre la langue Française
.....
.....

Question 6. Quelle matière vous intéresse le plus ?

- A. Communication
- B. Grammaire
- C. Ecrit

Question 7. Est-ce que les leçons de communication vous aident à améliorer votre expression orale ?

- A. Oui
- B. Non

Question 8. Pour mémoriser des mots français ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- A. Vous les répétez dans votre tête.
- B. Vous les écrivez sur un cahier.
- C. Vous les utilisez dans des phrases pour ne pas les oublier.
- D. Vous cherchez leur équivalent en arabe ou dans une autre langue.
- E. Autres réponses: _____

Question 9. Quand vous ne comprenez pas ce que dit votre enseignant :

- A. Vous lui dites directement : *je n'ai pas compris*.
- B. Vous demandez à l'enseignant de répéter.
- C. Vous demandez à des camarades de vous expliquer.
- D. Vous cherchez la réponse ailleurs (Internet, livres, dictionnaire, etc.).
- E. Vous ne faites rien.
- F. Autres réponses :

Question 10. Pour comprendre une personne qui parle en français ?

- A. Vous vous concentrez et vous écoutez attentivement.
- B. Vous demandez à la personne qui parle de parler doucement.
- C. Vous demandez à la personne qui parle de répéter ou d'expliquer.
- D. Vous ne faites rien.
- E. Autres réponses :

Question 11. Pour apprendre à parler le français ?

- A. Vous parlez en français et vous n'avez pas peur de vous tromper.
- B. Vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades de vous corriger si vous vous trompez.
- C. Quand vous ne savez pas comment dire un mot ou une phrase en français vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades.
- D. Vous parlez en français avec des personnes qui le parlent (parents, enseignants, camarades,...)
- E. Vous utilisez les réseaux sociaux (facebook, MSN...)
- F. Vous regardez des programmes télévisés français (documentaires, films, journal télévisé,...)
- G. Autres réponses :

Question 12. Vous parlez en français :

- A. En classe seulement.
- B. A la maison.
- C. Autres réponses :

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Frères Mentouri Constantine 1
Faculté des Lettres et des Langues
Département de langue et littérature françaises

Questionnaire

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE en milieu extrascolaire et a pour objectif de connaître les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants pour l'acquisition d'une compétence interactionnelle en français langue étrangère.

Veuillez SVP entourer la ou les réponses qui vous correspondent.

Question 1. Sexe : A. Masculin.

B. Féminin.

Question 2. Quel âge avez-vous ? ...33 ans

Question 3. Quelle est votre profession? ...Soud

Question 4. Si vous êtes étudiant, quelle est votre spécialité à l'Université ?

...science économique option : monnaie, banques et finances

Question 5. Pourquoi vous vous êtes inscrit en cours de français ?

Pour apprendre la langue française

Question 6. Quelle matière vous intéresse le plus ?

- A. Communication
- B. Grammaire
- C. Ecrit

Question 7. Est-ce que les leçons de communication vous aident à améliorer votre expression orale ?

- A. Oui
- B. Non

Question 8. Pour mémoriser des mots français ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- A. Vous les répétez dans votre tête.
- B. Vous les écrivez sur un cahier.
- C. Vous les utilisez dans des phrases pour ne pas les oublier.
- D. Vous cherchez leur équivalent en arabe ou dans une autre langue.
- E. Autres réponses: _____

Question 9. Quand vous ne comprenez pas ce que dit votre enseignant :

- A. Vous lui dites directement : *je n'ai pas compris*.
- B. Vous demandez à l'enseignant de répéter.
- C. Vous demandez à des camarades de vous expliquer.
- D. Vous cherchez la réponse ailleurs (Internet, livres, dictionnaire, etc.).
- E. Vous ne faites rien.
- F. Autres réponses :

Question 10. Pour comprendre une personne qui parle en français ?

- A. Vous vous concentrez et vous écoutez attentivement.
- B. Vous demandez à la personne qui parle de parler doucement.
- C. Vous demandez à la personne qui parle de répéter ou d'expliquer.
- D. Vous ne faites rien.
- E. Autres réponses :

Question 11. Pour apprendre à parler le français ?

- A. Vous parlez en français et vous n'avez pas peur de vous tromper.
- B. Vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades de vous corriger si vous vous trompez.
- C. Quand vous ne savez pas comment dire un mot ou une phrase en français vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades.
- D. Vous parlez en français avec des personnes qui le parlent (parents, enseignants, camarades,...)
- E. Vous utilisez les réseaux sociaux (facebook, MSN,...)
- F. Vous regardez des programmes télévisés français (documentaires, films, journal télévisé,...)
- G. Autres réponses :

Question 12. Vous parlez en français :

- A. En classe seulement.
- B. A la maison.
- C. Autres réponses :

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
 Université Frères Mentouri Constantine 1
 Faculté des Lettres et des Langues
 Département de langue et littérature françaises

Questionnaire

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE en milieu extrascolaire et a pour objectif de connaître les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants pour l'acquisition d'une compétence interactionnelle en français langue étrangère.

Veuillez SVP entourer la ou les réponses qui vous correspondent.

Question 1. Sexe A. Masculin.
 B. Féminin.

Question 2. Quel âge avez-vous ?29 ans

Question 3. Quelle est votre profession? ...ingénieur en électronique

Question 4. Si vous êtes étudiant, quelle est votre spécialité à l'Université ?

Question 5. Pourquoi vous vous êtes inscrit en cours de français ?

... pour parler la langue française et pour la comprendre
 ... ainsi que pour faciliter la communication entre nous
 ... mes collègues

Question 6. Quelle matière vous intéresse le plus ?

- A. Communication
- B. Grammaire
- C. Ecrit

Question 7. Est-ce que les leçons de communication vous aident à améliorer votre expression orale ?

- A. Oui
- B. Non

Question 8. Pour mémoriser des mots français ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- A. Vous les répétez dans votre tête.
- B. Vous les écrivez sur un cahier.
- C. Vous les utilisez dans des phrases pour ne pas les oublier.
- D. Vous cherchez leur équivalent en arabe ou dans une autre langue.
- E. Autres réponses: j'ai mémorisé les mots par rapport à l'action qu'elle a fait lorsque on parle

Question 9. Quand vous ne comprenez pas ce que dit votre enseignant :

- A. Vous lui dites directement : je n'ai pas compris.
- B. Vous demandez à l'enseignant de répéter.
- C. Vous demandez à des camarades de vous expliquer.
- D. Vous cherchez la réponse ailleurs (Internet, livres, dictionnaire, etc.).
- E. Vous ne faites rien.
- F. Autres réponses :

Question 10. Pour comprendre une personne qui parle en français ?

- A. Vous vous concentrez et vous écoutez attentivement.
- B. Vous demandez à la personne qui parle de parler doucement.
- C. Vous demandez à la personne qui parle de répéter ou d'expliquer.
- D. Vous ne faites rien.
- E. Autres réponses :

Question 11. Pour apprendre à parler le français ?

- A. Vous parlez en français et vous n'avez pas peur de vous tromper.
- B. Vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades de vous corriger si vous vous trompez.
- C. Quand vous ne savez pas comment dire un mot ou une phrase en français vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades.
- D. Vous parlez en français avec des personnes qui le parlent (parents, enseignants, camarades,...)
- E. Vous utilisez les réseaux sociaux (facebook, MSN...)
- F. Vous regardez des programmes télévisés français (documentaires, films, journal télévisé,...)
- G. Autres réponses : *je lis des romans*

Question 12. Vous parlez en français :

- A. En classe seulement.
- B. A la maison.
- C. Autres réponses :

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Frères Mentouri Constantine 1
Faculté des Lettres et des Langues
Département de langue et littérature françaises

Questionnaire

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE en milieu extrascolaire et a pour objectif de connaître les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants pour l'acquisition d'une compétence interactionnelle en français langue étrangère.

Veuillez SVP entourer la ou les réponses qui vous correspondent.

Question 1. Sexe : A. Masculin.

B. Féminin.

Question 2. Quel âge avez-vous ? *22 ans*

Question 3. Quelle est votre profession? *greffier*

Question 4. Si vous êtes étudiant, quelle est votre spécialité à l'Université ?
informatique

Annexe 3

Question 5. Pourquoi vous vous êtes inscrit en cours de français ?

J'aime la langue française

Question 6. Quelle matière vous intéresse le plus ?

- A. Communication
- B. Grammaire
- C. Ecrit

Question 7. Est-ce que les leçons de communication vous aident à améliorer votre expression orale ?

- A. Oui
- B. Non

Question 8. Pour mémoriser des mots français ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- A. Vous les répétez dans votre tête.
- B. Vous les écrivez sur un cahier.
- C. Vous les utilisez dans des phrases pour ne pas les oublier.
- D. Vous cherchez leur équivalent en arabe ou dans une autre langue.
- E. Autres réponses: _____

Question 9. Quand vous ne comprenez pas ce que dit votre enseignant :

- A. Vous lui dites directement : *je n'ai pas compris*.
- B. Vous demandez à l'enseignant de répéter.
- C. Vous demandez à des camarades de vous expliquer.
- D. Vous cherchez la réponse ailleurs (Internet, livres, dictionnaire, etc.).
- E. Vous ne faites rien.
- F. Autres réponses :

Question 10. Pour comprendre une personne qui parle en français ?

- A. Vous vous concentrez et vous écoutez attentivement.
- B. Vous demandez à la personne qui parle de parler doucement.
- C. Vous demandez à la personne qui parle de répéter ou d'expliquer.
- D. Vous ne faites rien.
- E. Autres réponses :

Question 11. Pour apprendre à parler le français ?

- A. Vous parlez en français et vous n'avez pas peur de vous tromper.
- B. Vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades de vous corriger si vous vous trompez.
- C. Quand vous ne savez pas comment dire un mot ou une phrase en français vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades.
- D. Vous parlez en français avec des personnes qui le parlent (parents, enseignants, camarades,...)
- E. Vous utilisez les réseaux sociaux (facebook, MSN,...)
- F. Vous regardez des programmes télévisés français (documentaires, films, journal télévisé,...)
- G. Autres réponses :

Question 12. Vous parlez en français :

- A. En classe seulement.
- B. A la maison.
- C. Autres réponses :

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Frères Mentouri Constantine 1
Faculté des Lettres et des Langues
Département de langue et littérature françaises

Questionnaire

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE en milieu extrascolaire et a pour objectif de connaître les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants pour l'acquisition d'une compétence interactionnelle en français langue étrangère.

Veuillez SVP entourer la ou les réponses qui vous correspondent.

Question 1. Sexe : Masculin.

B. Féminin.

Question 2. Quel âge avez-vous ? *24 ans*

Question 3. Quelle est votre profession? *Architecte*

Question 4. Si vous êtes étudiant, quelle est votre spécialité à l'Université ?
/

Question 5. Pourquoi vous vous êtes inscrit en cours de français ?

Pour améliorer mon niveau de la langue

Question 6. Quelle matière vous intéresse le plus ?

- A. Communication
- B. Grammaire
- C. Ecrit

Question 7. Est-ce que les leçons de communication vous aident à améliorer votre expression orale ?

- A. Oui
- B. Non

Question 8. Pour mémoriser des mots français ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- A. Vous les répétez dans votre tête.
- B. Vous les écrivez sur un cahier.
- C. Vous les utilisez dans des phrases pour ne pas les oublier.
- D. Vous cherchez leur équivalent en arabe ou dans une autre langue.
- E. Autres réponses: _____

Question 9. Quand vous ne comprenez pas ce que dit votre enseignant :

- A. Vous lui dites directement : *je n'ai pas compris.*
- B. Vous demandez à l'enseignant de répéter.
- C. Vous demandez à des camarades de vous expliquer.
- D. Vous cherchez la réponse ailleurs (Internet, livres, dictionnaire, etc.).
- E. Vous ne faites rien.
- F. Autres réponses : _____

Question 10. Pour comprendre une personne qui parle en français ?

- A. Vous vous concentrez et vous écoutez attentivement.
- B. Vous demandez à la personne qui parle de parler doucement.
- C. Vous demandez à la personne qui parle de répéter ou d'expliquer.
- D. Vous ne faites rien.
- E. Autres réponses :

Question 11. Pour apprendre à parler le français ?

- A. Vous parlez en français et vous n'avez pas peur de vous tromper.
- B. Vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades de vous corriger si vous vous trompez.
- C. Quand vous ne savez pas comment dire un mot ou une phrase en français vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades.
- D. Vous parlez en français avec des personnes qui le parlent (parents, enseignants, camarades,...)
- E. Vous utilisez les réseaux sociaux (facebook, MSN...)
- F. Vous regardez des programmes télévisés français (documentaires, films, journal télévisé,...)
- G. Autres réponses :

Question 12. Vous parlez en français :

- A. En classe seulement.
- B. A la maison.
- C. Autres réponses :

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Frères Mentouri Constantine 1
Faculté des Lettres et des Langues
Département de langue et littérature françaises

Questionnaire

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE en milieu extrascolaire et a pour objectif de connaître les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants pour l'acquisition d'une compétence interactionnelle en français langue étrangère.

Veuillez SVP entourer la ou les réponses qui vous correspondent.

Question 1. Sexe : A. Masculin.

B. Féminin.

Question 2. Quel âge avez-vous ? 35 ans

Question 3. Quelle est votre profession? I.A.P.I.C. M.A.E.T.E

Question 4. Si vous êtes étudiant, quelle est votre spécialité à l'Université ?

Question 5. Pourquoi vous vous êtes inscrit en cours de français ?

Pour apprendre... améliorer mon niveau...
 Pour être apte à communiquer couramment

Question 6. Quelle matière vous intéresse le plus ?

- A. Communication
- B. Grammaire
- C. Ecrit

Question 7. Est-ce que les leçons de communication vous aident à améliorer votre expression orale ?

- A. Oui
- B. Non

Question 8. Pour mémoriser des mots français ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- A. Vous les répétez dans votre tête.
- B. Vous les écrivez sur un cahier.
- C. Vous les utilisez dans des phrases pour ne pas les oublier.
- D. Vous cherchez leur équivalent en arabe ou dans une autre langue.
- E. Autres réponses: _____

Question 9. Quand vous ne comprenez pas ce que dit votre enseignant :

- A. Vous lui dites directement : *je n'ai pas compris.*
- B. Vous demandez à l'enseignant de répéter.
- C. Vous demandez à des camarades de vous expliquer.
- D. Vous cherchez la réponse ailleurs (Internet, livres, dictionnaire, etc.).
- E. Vous ne faites rien.
- F. Autres réponses :

Question 10. Pour comprendre une personne qui parle en français ?

- A. Vous vous concentrez et vous écoutez attentivement.
- B. Vous demandez à la personne qui parle de parler doucement.
- C. Vous demandez à la personne qui parle de répéter ou d'expliquer.
- D. Vous ne faites rien.
- E. Autres réponses :

Question 11. Pour apprendre à parler le français ?

- A. Vous parlez en français et vous n'avez pas peur de vous tromper.
- B. Vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades de vous corriger si vous vous trompez.
- C. Quand vous ne savez pas comment dire un mot ou une phrase en français vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades.
- D. Vous parlez en français avec des personnes qui le parlent (parents, enseignants, camarades,...)
- E. Vous utilisez les réseaux sociaux (facebook, MSN...)
- F. Vous regardez des programmes télévisés français (documentaires, films, journal télévisé,...)
- G. Autres réponses :

Question 12. Vous parlez en français :

- A. En classe seulement.
- B. A la maison.
- C. Autres réponses : *du travail, avec mes amis*

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Frères Mentouri Constantine 1
Faculté des Lettres et des Langues
Département de langue et littérature françaises

Questionnaire

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE en milieu extrascolaire et a pour objectif de connaître les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants pour l'acquisition d'une compétence interactionnelle en français langue étrangère.

Veuillez SVP entourer la ou les réponses qui vous correspondent.

Question 1. Sexe : A. Masculin.

B. Féminin.

Question 2. Quel âge avez-vous ? 26 ..

Question 3. Quelle est votre profession? étudiant

Question 4. Si vous êtes étudiant, quelle est votre spécialité à l'Université ?
..... /

Question 5. Pourquoi vous vous êtes inscrit en cours de français ?

pour parler la langue
 pour aider à mon travail

Question 6. Quelle matière vous intéresse le plus ?

A. Communication

B. Grammaire

C. Ecrit

Question 7. Est-ce que les leçons de communication vous aident à améliorer votre expression orale ?

A. Oui

B. Non

Question 8. Pour mémoriser des mots français ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

A. Vous les répétez dans votre tête.

B. Vous les écrivez sur un cahier.

C. Vous les utilisez dans des phrases pour ne pas les oublier.

D. Vous cherchez leur équivalent en arabe ou dans une autre langue.

E. Autres réponses:

Question 9. Quand vous ne comprenez pas ce que dit votre enseignant :

A. Vous lui dites directement : je n'ai pas compris.

B. Vous demandez à l'enseignant de répéter.

C. Vous demandez à des camarades de vous expliquer.

D. Vous cherchez la réponse ailleurs (Internet, livres, dictionnaire, etc.).

E. Vous ne faites rien.

F. Autres réponses :

Question 10. Pour comprendre une personne qui parle en français ?

- A. Vous vous concentrez et vous écoutez attentivement.
- B. Vous demandez à la personne qui parle de parler doucement.
- C. Vous demandez à la personne qui parle de répéter ou d'expliquer.
- D. Vous ne faites rien.
- E. Autres réponses :

Question 11. Pour apprendre à parler le français ?

- A. Vous parlez en français et vous n'avez pas peur de vous tromper.
- B. Vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades de vous corriger si vous vous trompez.
- C. Quand vous ne savez pas comment dire un mot ou une phrase en français vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades.
- D. Vous parlez en français avec des personnes qui le parlent (parents, enseignants, camarades,...)
- E. Vous utilisez les réseaux sociaux (facebook, MSN...)
- F. Vous regardez des programmes télévisés français (documentaires, films, journal télévisé,...)
- G. Autres réponses :

Question 12. Vous parlez en français :

- A. En classe seulement.
- B. A la maison.
- C. Autres réponses : *Autres pays (France)*

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Frères Mentouri Constantine 1
Faculté des Lettres et des Langues
Département de langue et littérature françaises

Questionnaire

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE en milieu extrascolaire et a pour objectif de connaître les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants pour l'acquisition d'une compétence interactionnelle en français langue étrangère.

Veuillez SVP entourer la ou les réponses qui vous correspondent.

Question 1. Sexe : A. Masculin.

B. Féminin.

Question 2. Quel âge avez-vous ? *24 ans*

Question 3. Quelle est votre profession? *étudiant*

Question 4. Si vous êtes étudiant, quelle est votre spécialité à l'Université ?
..... *Économie Constantine*

Question 5. Pourquoi vous vous êtes inscrit en cours de français ?

..... pour apprendre la langue
.....
.....

Question 6. Quelle matière vous intéresse le plus ?

- A. Communication
- B. Grammaire
- C. Ecrit

Question 7. Est-ce que les leçons de communication vous aident à améliorer votre expression orale ?

- A. Oui
- B. Non

Question 8. Pour mémoriser des mots français ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- A. Vous les répétez dans votre tête.
- B. Vous les écrivez sur un cahier.
- C. Vous les utilisez dans des phrases pour ne pas les oublier.
- D. Vous cherchez leur équivalent en arabe ou dans une autre langue.
- E. Autres réponses:

Question 9. Quand vous ne comprenez pas ce que dit votre enseignant :

- A. Vous lui dites directement : *je n'ai pas compris.*
- B. Vous demandez à l'enseignant de répéter.
- C. Vous demandez à des camarades de vous expliquer.
- D. Vous cherchez la réponse ailleurs (Internet, livres, dictionnaire, etc.).
- E. Vous ne faites rien.
- F. Autres réponses :

Question 10. Pour comprendre une personne qui parle en français ?

- A. Vous vous concentrez et vous écoutez attentivement.
- B. Vous demandez à la personne qui parle de parler doucement.
- C. Vous demandez à la personne qui parle de répéter ou d'expliquer.
- D. Vous ne faites rien.
- E. Autres réponses :

Question 11. Pour apprendre à parler le français ?

- A. Vous parlez en français et vous n'avez pas peur de vous tromper.
- B. Vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades de vous corriger si vous vous trompez.
- C. Quand vous ne savez pas comment dire un mot ou une phrase en français vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades.
- D. Vous parlez en français avec des personnes qui le parlent (parents, enseignants, camarades,...)
- E. Vous utilisez les réseaux sociaux (facebook, MSN...)
- F. Vous regardez des programmes télévisés français (documentaires, films, journal télévisé,...)
- G. Autres réponses :

Question 12. Vous parlez en français :

- A. En classe seulement.
- B. A la maison.
- C. Autres réponses : *avec Mes amis*

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Frères Mentouri Constantine 1
Faculté des Lettres et des Langues
Département de langue et littérature françaises

Questionnaire

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE en milieu extrascolaire et a pour objectif de connaître les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants pour l'acquisition d'une compétence interactionnelle en français langue étrangère.

Veuillez SVP entourer la ou les réponses qui vous correspondent.

Question 1. Sexe : A. Masculin.

B. Féminin.

Question 2. Quel âge avez-vous ? ... 26 ans

Question 3. Quelle est votre profession?

Question 4. Si vous êtes étudiant, quelle est votre spécialité à l'Université ? *interne*
en Psychiatrie

Question 5. Pourquoi vous vous êtes inscrit en cours de français ?

afin de perfectionner ma prononciation et enrichir mon vocabulaire

Question 6. Quelle matière vous intéresse le plus ?

- A. Communication
- B. Grammaire
- C. Ecrit

Question 7. Est-ce que les leçons de communication vous aident à améliorer votre expression orale ?

- A. Oui
- B. Non

Question 8. Pour mémoriser des mots français ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- A. Vous les répétez dans votre tête.
- B. Vous les écrivez sur un cahier.
- C. Vous les utilisez dans des phrases pour ne pas les oublier.
- D. Vous cherchez leur équivalent en arabe ou dans une autre langue.
- E. Autres réponses:

Question 9. Quand vous ne comprenez pas ce que dit votre enseignant :

- A. Vous lui dites directement : *je n'ai pas compris*.
- B. Vous demandez à l'enseignant de répéter.
- C. Vous demandez à des camarades de vous expliquer.
- D. Vous cherchez la réponse ailleurs (Internet, livres, dictionnaire, etc.).
- E. Vous ne faites rien.
- F. Autres réponses :

Question 10. Pour comprendre une personne qui parle en français ?

- A. Vous vous concentrez et vous écoutez attentivement.
- B. Vous demandez à la personne qui parle de parler doucement.
- C. Vous demandez à la personne qui parle de répéter ou d'expliquer.
- D. Vous ne faites rien.
- E. Autres réponses :

Question 11. Pour apprendre à parler le français ?

- A. Vous parlez en français et vous n'avez pas peur de vous tromper.
- B. Vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades de vous corriger si vous vous trompez.
- C. Quand vous ne savez pas comment dire un mot ou une phrase en français vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades.
- D. Vous parlez en français avec des personnes qui le parlent (parents, enseignants, camarades, ...)
- E. Vous utilisez les réseaux sociaux (facebook, MSN, ...)
- F. Vous regardez des programmes télévisés français (documentaires, films, journal télévisé, ...)
- G. Autres réponses :

Question 12. Vous parlez en français :

- A. En classe seulement.
- B. A la maison.
- C. Autres réponses :

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Frères Mentouri Constantine 1
Faculté des Lettres et des Langues
Département de langue et littérature françaises

Questionnaire

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE en milieu extrascolaire et a pour objectif de connaître les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants pour l'acquisition d'une compétence interactionnelle en français langue étrangère.

Veillez SVP entourer la ou les réponses qui vous correspondent.

Question 1. Sexe : A. Masculin.

B. Féminin.

Question 2. Quel âge avez-vous ? 27 ans

Question 3. Quelle est votre profession ? Médecin

Question 4. Si vous êtes étudiant, quelle est votre spécialité à l'Université ?
psychiatrie (spécialité post graduation)

Question 5. Pourquoi vous vous êtes inscrit en cours de français ?

Pour améliorer mon niveau
Pour une meilleure utilisation

Question 6. Quelle matière vous intéresse le plus ?

- A. Communication
- B. Grammaire
- C. Ecrit

Question 7. Est-ce que les leçons de communication vous aident à améliorer votre expression orale ?

- A. Oui
- B. Non

Question 8. Pour mémoriser des mots français ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- A. Vous les répétez dans votre tête.
- B. Vous les écrivez sur un cahier.
- C. Vous les utilisez dans des phrases pour ne pas les oublier.
- D. Vous cherchez leur équivalent en arabe ou dans une autre langue.
- E. Autres réponses: je cherche leur définition et des exemples.

Question 9. Quand vous ne comprenez pas ce que dit votre enseignant :

- A. Vous lui dites directement : je n'ai pas compris.
- B. Vous demandez à l'enseignant de répéter.
- C. Vous demandez à des camarades de vous expliquer.
- D. Vous cherchez la réponse ailleurs (Internet, livres, dictionnaire, etc.).
- E. Vous ne faites rien.
- F. Autres réponses :

Question 10. Pour comprendre une personne qui parle en français ?

- A. Vous vous concentrez et vous écoutez attentivement.
- B. Vous demandez à la personne qui parle de parler doucement.
- C. Vous demandez à la personne qui parle de répéter ou d'expliquer.
- D. Vous ne faites rien.
- E. Autres réponses :

Question 11. Pour apprendre à parler le français ?

- A. Vous parlez en français et vous n'avez pas peur de vous tromper.
- B. Vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades de vous corriger si vous vous trompez.
- C. Quand vous ne savez pas comment dire un mot ou une phrase en français vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades.
- D. Vous parlez en français avec des personnes qui le parlent (parents, enseignants, camarades,...)
- E. Vous utilisez les réseaux sociaux (facebook, MSN...)
- F. Vous regardez des programmes télévisés français (documentaires, films, journal télévisé....)
- G. Autres réponses :

Question 12. Vous parlez en français :

- A. En classe seulement.
- B. A la maison.
- C. Autres réponses : en lien de travail et d'étude

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Frères Mentouri Constantine 1
Faculté des Lettres et des Langues
Département de langue et littérature françaises

Questionnaire

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE en milieu extrascolaire et a pour objectif de connaître les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants pour l'acquisition d'une compétence interactionnelle en français langue étrangère.

Veuillez SVP entourer la ou les réponses qui vous correspondent.

Question 1. Sexe : A. Masculin.

B. Féminin.

Question 2. Quel âge avez-vous ? ... 23 ans

Question 3. Quelle est votre profession? ... étudiante

Question 4. Si vous êtes étudiant, quelle est votre spécialité à l'Université ?

... psychologie clinique

Question 5. Pourquoi vous vous êtes inscrit en cours de français ?

... pour améliorer ma langue

Question 6. Quelle matière vous intéresse le plus ?

- A. Communication
- B. Grammaire
- C. Ecrit

Question 7. Est-ce que les leçons de communication vous aident à améliorer votre expression orale ?

- A. Oui
- B. Non

Question 8. Pour mémoriser des mots français ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- A. Vous les répétez dans votre tête.
- B. Vous les écrivez sur un cahier.
- C. Vous les utilisez dans des phrases pour ne pas les oublier.
- D. Vous cherchez leur équivalent en arabe ou dans une autre langue.
- E. Autres réponses: _____

Question 9. Quand vous ne comprenez pas ce que dit votre enseignant :

- A. Vous lui dites directement : je n'ai pas compris.
- B. Vous demandez à l'enseignant de répéter.
- C. Vous demandez à des camarades de vous expliquer.
- D. Vous cherchez la réponse ailleurs (Internet, livres, dictionnaire, etc.).
- E. Vous ne faites rien.
- F. Autres réponses : _____

Question 10. Pour comprendre une personne qui parle en français ?

- A. Vous vous concentrez et vous écoutez attentivement.
- B. Vous demandez à la personne qui parle de parler doucement.
- C. Vous demandez à la personne qui parle de répéter ou d'expliquer.
- D. Vous ne faites rien.
- E. Autres réponses :

Question 11. Pour apprendre à parler le français ?

- A. Vous parlez en français et vous n'avez pas peur de vous tromper.
- B. Vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades de vous corriger si vous vous trompez.
- C. Quand vous ne savez pas comment dire un mot ou une phrase en français vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades.
- D. Vous parlez en français avec des personnes qui le parlent (parents, enseignants, camarades,...)
- E. Vous utilisez les réseaux sociaux (facebook, MSN...)
- F. Vous regardez des programmes télévisés français (documentaires, films, journal télévisé,...)
- G. Autres réponses :

Question 12. Vous parlez en français :

- A. En classe seulement.
- B. A la maison.
- C. Autres réponses :

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Frères Mentouri Constantine 1
Faculté des Lettres et des Langues
Département de langue et littérature françaises

Questionnaire

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE en milieu extrascolaire et a pour objectif de connaître les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants pour l'acquisition d'une compétence interactionnelle en français langue étrangère.

Veillez SVP entourer la ou les réponses qui vous correspondent.

Question 1. Sexe : A. Masculin.

B. Féminin.

Question 2. Quel âge avez-vous ? *20 ans*

Question 3. Quelle est votre profession? *étudiante*

Question 4. Si vous êtes étudiant, quelle est votre spécialité à l'Université ?

Dialogue

Question 5. Pourquoi vous vous êtes inscrit en cours de français ?

... pour apprendre à parler français

Question 6. Quelle matière vous intéresse le plus ?

- A. Communication
- B. Grammaire
- C. Ecrit

Question 7. Est-ce que les leçons de communication vous aident à améliorer votre expression orale ?

- A. Oui
- B. Non

Question 8. Pour mémoriser des mots français ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- A. Vous les répétez dans votre tête.
- B. Vous les écrivez sur un cahier.
- C. Vous les utilisez dans des phrases pour ne pas les oublier.
- D. Vous cherchez leur équivalent en arabe ou dans une autre langue.
- E. Autres réponses:

Question 9. Quand vous ne comprenez pas ce que dit votre enseignant :

- A. Vous lui dites directement : *je n'ai pas compris*.
- B. Vous demandez à l'enseignant de répéter.
- C. Vous demandez à des camarades de vous expliquer.
- D. Vous cherchez la réponse ailleurs (Internet, livres, dictionnaire, etc.).
- E. Vous ne faites rien.
- F. Autres réponses :

Question 10. Pour comprendre une personne qui parle en français ?

- A. Vous vous concentrez et vous écoutez attentivement.
- B. Vous demandez à la personne qui parle de parler doucement.
- C. Vous demandez à la personne qui parle de répéter ou d'expliquer.
- D. Vous ne faites rien.
- E. Autres réponses :

Question 11. Pour apprendre à parler le français ?

- A. Vous parlez en français et vous n'avez pas peur de vous tromper.
- B. Vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades de vous corriger si vous vous trompez.
- C. Quand vous ne savez pas comment dire un mot ou une phrase en français vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades.
- D. Vous parlez en français avec des personnes qui le parlent (parents, enseignants, camarades, ...)
- E. Vous utilisez les réseaux sociaux (facebook, MSN...)
- F. Vous regardez des programmes télévisés français (documentaires, films, journal télévisé,...)
- G. Autres réponses :

Question 12. Vous parlez en français :

- A. En classe seulement.
- B. A la maison.
- C. Autres réponses : ...avec les amis.....

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Frères Mentouri Constantine 1
Faculté des Lettres et des Langues
Département de langue et littérature françaises

Questionnaire

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE en milieu extrascolaire et a pour objectif de connaître les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants pour l'acquisition d'une compétence interactionnelle en français langue étrangère.

Veuillez SVP entourer la ou les réponses qui vous correspondent.

Question 1. Sexe : A. Masculin.

B. Féminin.

Question 2. Quel âge avez-vous ? 43 ans

Question 3. Quelle est votre profession? Réceptionniste

Question 4. Si vous êtes étudiant, quelle est votre spécialité à l'Université ?
.....

Question 5. Pourquoi vous vous êtes inscrit en cours de français ?

pour ce que j'adore la langue française

Question 6. Quelle matière vous intéresse le plus ?

- A. Communication
- B. Grammaire
- C. Ecrit

Question 7. Est-ce que les leçons de communication vous aident à améliorer votre expression orale ?

- A. Oui
- B. Non

Question 8. Pour mémoriser des mots français ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- A. Vous les répétez dans votre tête.
- B. Vous les écrivez sur un cahier.
- C. Vous les utilisez dans des phrases pour ne pas les oublier.
- D. Vous cherchez leur équivalent en arabe ou dans une autre langue.
- E. Autres réponses:

Question 9. Quand vous ne comprenez pas ce que dit votre enseignant :

- A. Vous lui dites directement : je n'ai pas compris.
- B. Vous demandez à l'enseignant de répéter.
- C. Vous demandez à des camarades de vous expliquer.
- D. Vous cherchez la réponse ailleurs (Internet, livres, dictionnaire, etc.).
- E. Vous ne faites rien.
- F. Autres réponses :

Question 10. Pour comprendre une personne qui parle en français ?

- A. Vous vous concentrez et vous écoutez attentivement.
- B. Vous demandez à la personne qui parle de parler doucement.
- C. Vous demandez à la personne qui parle de répéter ou d'expliquer.
- D. Vous ne faites rien.
- E. Autres réponses :

Question 11. Pour apprendre à parler le français ?

- A. Vous parlez en français et vous n'avez pas peur de vous tromper.
- B. Vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades de vous corriger si vous vous trompez.
- C. Quand vous ne savez pas comment dire un mot ou une phrase en français vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades.
- D. Vous parlez en français avec des personnes qui le parlent (parents, enseignants, camarades,...)
- E. Vous utilisez les réseaux sociaux (facebook, MSN...)
- F. Vous regardez des programmes télévisés français (documentaires, films, journal télévisé,...)
- G. Autres réponses :

Question 12. Vous parlez en français :

- A. En classe seulement.
- B. A la maison.
- C. Autres réponses :

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Frères Mentouri Constantine 1
Faculté des Lettres et des Langues
Département de langue et littérature françaises

Questionnaire

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE en milieu extrascolaire et a pour objectif de connaître les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants pour l'acquisition d'une compétence interactionnelle en français langue étrangère.

Veillez SVP entourer la ou les réponses qui vous correspondent.

Question 1. Sexe : A. Masculin.

B. Féminin

Question 2. Quel âge avez-vous ? 20 ans

Question 3. Quelle est votre profession? /

Question 4. Si vous êtes étudiant, quelle est votre spécialité à l'Université ?

science économique

Question 5. Pourquoi vous vous êtes inscrit en cours de français ?

..... pour améliorer mon français, parler
..... couramment
.....

Question 6. Quelle matière vous intéresse le plus ?

- A. Communication
- B. Grammaire
- C. Ecrit

Question 7. Est-ce que les leçons de communication vous aident à améliorer votre expression orale ?

- A. Oui
- B. Non

Question 8. Pour mémoriser des mots français ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- A. Vous les répétez dans votre tête.
- B. Vous les écrivez sur un cahier.
- C. Vous les utilisez dans des phrases pour ne pas les oublier.
- D. Vous cherchez leur équivalent en arabe ou dans une autre langue.
- E. Autres réponses: _____

Question 9. Quand vous ne comprenez pas ce que dit votre enseignant :

- A. Vous lui dites directement : *je n'ai pas compris*.
- B. Vous demandez à l'enseignant de répéter.
- C. Vous demandez à des camarades de vous expliquer.
- D. Vous cherchez la réponse ailleurs (Internet, livres, dictionnaire, etc.).
- E. Vous ne faites rien.
- F. Autres réponses :

Question 10. Pour comprendre une personne qui parle en français ?

- A. Vous vous concentrez et vous écoutez attentivement.
- B. Vous demandez à la personne qui parle de parler doucement.
- C. Vous demandez à la personne qui parle de répéter ou d'expliquer.
- D. Vous ne faites rien.
- E. Autres réponses :

Question 11. Pour apprendre à parler le français ?

- A. Vous parlez en français et vous n'avez pas peur de vous tromper.
- B. Vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades de vous corriger si vous vous trompez.
- C. Quand vous ne savez pas comment dire un mot ou une phrase en français vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades.
- D. Vous parlez en français avec des personnes qui le parlent (parents, enseignants, camarades,...)
- E. Vous utilisez les réseaux sociaux (facebook, MSN...)
- F. Vous regardez des programmes télévisés français (documentaires, films, journal télévisé,...)
- G. Autres réponses :

Question 12. Vous parlez en français :

- A. En classe seulement.
- B. A la maison.
- C. Autres réponses :

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Frères Mentouri Constantine 1
Faculté des Lettres et des Langues
Département de langue et littérature françaises

Questionnaire

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE en milieu extrascolaire et a pour objectif de connaître les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants pour l'acquisition d'une compétence interactionnelle en français langue étrangère.

Veillez SVP entourer la ou les réponses qui vous correspondent.

Question 1. Sexe : A. Masculin.

B. Féminin.

Question 2. Quel âge avez-vous ? ...24 ans

Question 3. Quelle est votre profession?.....

Question 4. Si vous êtes étudiant, quelle est votre spécialité à l'Université ?

Veterinaire

Question 5. Pourquoi vous vous êtes inscrit en cours de français ?

..... pour améliorer mon français..... et pour passer.....
le test de DELF.....

Question 6. Quelle matière vous intéresse le plus ?

A. Communication

B. Grammaire

C. Ecrit

Question 7. Est-ce que les leçons de communication vous aident à améliorer votre expression orale ?

A. Oui

B. Non

Question 8. Pour mémoriser des mots français ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

A. Vous les répétez dans votre tête.

B. Vous les écrivez sur un cahier.

C. Vous les utilisez dans des phrases pour ne pas les oublier.

D. Vous cherchez leur équivalent en arabe ou dans une autre langue.

E. Autres réponses:

Question 9. Quand vous ne comprenez pas ce que dit votre enseignant :

A. Vous lui dites directement : *je n'ai pas compris.*

B. Vous demandez à l'enseignant de répéter.

C. Vous demandez à des camarades de vous expliquer.

D. Vous cherchez la réponse ailleurs (Internet, livres, dictionnaire, etc.).

E. Vous ne faites rien.

F. Autres réponses :

Question 10. Pour comprendre une personne qui parle en français ?

- A. Vous vous concentrez et vous écoutez attentivement.
- B. Vous demandez à la personne qui parle de parler doucement.
- C. Vous demandez à la personne qui parle de répéter ou d'expliquer.
- D. Vous ne faites rien.
- E. Autres réponses :

Question 11. Pour apprendre à parler le français ?

- A. Vous parlez en français et vous n'avez pas peur de vous tromper.
- B. Vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades de vous corriger si vous vous trompez.
- C. Quand vous ne savez pas comment dire un mot ou une phrase en français vous demandez à l'enseignant ou à vos camarades.
- D. Vous parlez en français avec des personnes qui le parlent (parents, enseignants, camarades,...)
- E. Vous utilisez les réseaux sociaux (facebook, MSN,...)
- F. Vous regardez des programmes télévisés français (documentaires, films, journal télévisé....)
- G. Autres réponses :

Question 12. Vous parlez en français :

- A. En classe seulement.
- B. A la maison.
- C. Autres réponses :

Résumé :

Notre travail s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'oral du FLE. Notre étude a pour objectif de mettre en exergue les stratégies mises en œuvre par l'apprenant et l'enseignant afin d'acquérir la compétence interactionnelle. Nous avons mené notre enquête dans un milieu extrascolaire auprès d'apprenants adultes conscients de leurs difficultés à l'oral et dont l'objectif commun est d'apprendre à communiquer en français. Notre démarche est analytique et s'appuie sur les principes de l'ethnographie de la communication en classe de langue. Nous avons également fait appel à des outils d'instigation qui s'adaptent aux données récoltées et aux besoins de cette recherche. Les résultats obtenus montrent que les interactants apprenants et enseignants mettent en œuvre plusieurs stratégies pour atteindre leur objectif interactionnel.

Mots clés : oral, stratégies, compétence interactionnelle, classe de langue.

Summary:

Our work falls within the framework of teaching French as a foreign language. Our study aims to highlight the strategies implemented by the learner and the teacher in order to acquire interactional competence. We conducted our survey in an out-of-school environment with adult learners who were aware of their oral difficulties and whose common goal was to learn to communicate in French. Our approach is analytical and is based on the principles of the ethnography of communication in the language classroom. We also used instigation tools that adapt to the data collected and the needs of this research. The results obtained show that the interactive learners and teachers implement several strategies to achieve their interactional objective.

Keywords: oral, strategies, interactional competence, language class.

ملخص:

يندرج عملنا في إطار تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. تهدف دراستنا إلى إبراز الاستراتيجيات التي ينفذها المتعلم والمعلم من أجل اكتساب الكفاءة التفاعلية. أجرينا استطلاعنا في بيئة خارج المدرسة مع متعلمين بالغين كانوا على دراية بصعوباتهم الشفوية وكان هدفهم المشترك هو تعلم التواصل باللغة الفرنسية. نهجنا تحليلي ويرتكز على مبادئ إثنوغرافيا الاتصال في فصل اللغة. استخدمنا أيضًا أدوات تحفيز تتكيف مع البيانات التي تم جمعها واحتياجات هذا البحث. تظهر النتائج التي تم الحصول عليها أن المتعلمين والمعلمين التفاعليين يطبقون عدة استراتيجيات لتحقيق هدفهم التفاعلي.

الكلمات المفتاحية: شفهي، استراتيجيات، كفاءة تفاعلية، حصة لغوية.

