



UNIVERSITE DES ANTILLES ET DE LA GUYANE
Institut Supérieur d'Etudes Francophones

Mémoire pour l'obtention de la Maîtrise FLE

**Du rôle de l'enseignant dans la production orale de
l'apprenant dans son rapport à l'enseignement-
apprentissage : le cas de la 9^e AF I du NCB.**

Directeur :
Professeur Pierre Dumont



Présenté par l'étudiant :
GERBIER Patrick

mai 2006



SOMMAIRE

OBJECTIF DU TRAVAIL

INTRODUCTION

CHAPITRE 1 : CADRE GENERAL DE L'EXPERIENCE DE CLASSE : COMPTE RENDU D'OBSERVATION DES PRATIQUES DE CLASSE

1.1 PRESENTATION DE L'INSTITUTION

1.1.1 Historique de l'institution scolaire

1.1.2 Description du NCB

1.2 DESCRIPTION DES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE

1.2.1 Organisation matérielle de la classe

1.2.2 Organisation des activités de la classe

1.3 PRESENTATION DES ENSEIGNANTES

1.3.1 Présentation de l'enseignante C

1.3.2 Présentation de l'enseignante L

1.4 PROCEDURES DIDACTIQUES : CONTENUS D'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE.

1.4.1 Procédures didactiques

1.4.2 Style d'enseignement de l'enseignante C

1.4.3 Style d'enseignement de l'enseignante L

1.4.4 Situation pédagogique en classe

1.4.5 Relation pédagogique en classe

1.5 PRESENTATION DE L'EXPERIENCE DE CLASSE

1.5.1 Déroulement des leçons

1.5.1.1 Mode de déroulement des leçons.

1.5.1.2 Mode de participation des apprenants

1.5.1.3 Mode de contrôle des enseignantes

1.5.1.4 Mode d'interaction : enseignantes/apprenants

1.5.2 Mode de support : écrits/oraux

1.5.3 Place de l'oral

1.5.4 Problème identifié : Production orale

CHAPITRE 2 : CADRE THEORIQUE ET PROBLEMATIQUE

2.1 LA CONSTRUCTION THEORIQUE

2.1.1 De la communication en classe

2.1.2 Le point de vue de la linguistique

2.1.3 De Saussure à Martinet pour arriver à Benveniste

2.1.4 Le point de vue de la pragmatique

2.1.5 L'apport de deux didacticiens : Robert Galisson et Henri Besse

2.1.6 Critique de didacticiens des fonctions du langage de Jakobson

2.1.7 Le langage écrit et le langage oral

2.1.8 Mode d'interaction à l'oral et à l'écrit

2.1.9 Différents points de vue des didacticiens de l'approche communicative

2.1.10 Le point de vue du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues

2.2 VERS LA CONSTRUCTION D'UNE PROBLEMATIQUE

CHAPITRE 3 : ANALYSE DES DONNEES ET ETUDES DES RESULTATS

3.1 ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES

3.1.1 Constitution d'un échantillon représentatif de la population scolaire

3.1.2 Présentation sommaire de l'échantillon de la population scolaire

3.1.3.1 Présentation de la grille d'analyse du corpus (1)

3.1.3.2 Présentation de la grille d'analyse du corpus (2)

3.2 ETUDES DES RESULTATS

3.2.1 Présentation des résultats

3.2.2 Présentation des résultats du corpus (1)

3.2.3 Présentation des résultats du corpus (2)

3.2.4 Intervention et proposition d'activités

3.2.4.1 Activités de jeu de rôle

3.2.4.2 Activités de simulations

3.2.4.3 Propositions et recommandations d'activités

3.2.4.4 De la place pour la production orale

CONCLUSION

Objectif du travail :

Dans le cadre de ce stage, nous nous sommes fixés des objectifs qui se déclinent en objectif général et en objectif spécifique :

Objectif général :

- Observer et comprendre la pratique de classe de la 9^e AF I du NCB.
- Observer et comprendre les enseignantes dans leur rôle à travers leur expérience et pratique de classe.
- Observer et comprendre le mode de participation des apprenants dans leur expérience et pratique de classe.
- Observer et comprendre le rapport des apprenants à la production orale.

Objectif spécifique :

- Décrire comment se déroule la pratique de classe de la 9^e AF I du NCB.
- Identifier le rôle des enseignantes et leur style d'enseignement à travers leur pratique de classe.
- Analyser le mode de participation des apprenants dans leur expérience de classe.
- Identifier le degré de production orale des apprenants dans leur expérience de classe.
- Proposer des activités de remédiation aux problèmes identifiés pour améliorer le problème.
- Montrer les implications pratiques de notre apport.

Méthodologie du travail :

Dans le cadre ce stage, nous avons utilisé ces différents outils et instruments¹ pour recueillir les données qui nous ont servi comme corpus pour notre analyse :

- Cinq (5) grilles d'observations différentes
- Un questionnaire d'enquête.
- Un entretien avec les enseignantes.
- Un entretien avec l'échantillon d'apprenants retenu.

¹ Voir ces instruments à l'annexe.

Nous avons constitué un corpus à des fins d'analyse à partir des propos recueillis des apprenants lors de nos entretiens. Notre analyse de corpus nous a donc permis de vérifier les hypothèses de recherche que nous avons formulées après avoir identifié un problème au cours de nos observations en salle de classe.

Introduction

En ce qui a trait au statut de la langue française en Haïti, deux débats m'ont particulièrement marqué. L'un était un débat ouvert entre des étudiants de la Faculté des Sciences Humaines au cours duquel j'ai pris part. La majorité des étudiants ont avancé que le français est une langue étrangère, un étudiant réplique pour dire que le français est à côté du créole la langue maternelle des haïtiens. Aucun n'en faisait mention d'un possible statut du français comme langue seconde. Ils n'étaient pas, certes, habitués au concept de « français langue étrangère » (FLS), mais d'autres mots qui pourraient renvoyer à cette idée n'étaient pas non plus au rendez-vous. J'ai, des lors, tenté de leur faire comprendre le statut du français en Haïti. L'autre débat qui est académique a pris place dans la soutenance pour le DEA du 28 avril dernier. Au cours de sa soutenance, l'étudiant a essayé de faire comprendre que le français pouvait, dans certain cas, avoir le statut de Langue étrangère. L'examineur Lionel Martin a rapidement rectifié pour dire que le français a plutôt un statut de langue seconde en Haïti. Le directeur du travail, le professeur Pierre Dumont s'est montré de l'avis de l'examineur tout en apportant des arguments solides.

Ces débats m'ont autant marqué parce que non seulement ils sont fait dans des milieux universitaires mais aussi ils répondent à mes questions et préoccupations relatives au statut du français. Car mes expériences au quotidien m'ont poussé à me poser cette question :

Qu'est-ce qui explique que même les gens qui ont fait leur étude primaire et secondaire dans le système éducatif haïtien n'arrivent pas parler couramment le français ?

Plusieurs de mes collègues ont fait le même constat qu'en Haïti, les gens qui ne parlent pas le français arrivent pourtant à comprendre ceux qui parlent en français. Ils ne peuvent pas produire des phrases en français mais ils n'éprouvent pas trop de mal à comprendre ces phrases. D'ailleurs, les nouvelles, les émissions, les films que les médias présentent sont en général en français, cependant les gens comprennent ce qui se dit. Pourtant, ces personnes ne peuvent pas faire une conversation uniquement en français. S'ils arrivent à faire une conversation on retrouve de manière systématique l'alternance créole/français. J'oserais même dire que ce n'est même pas une alternance puisque les

gens utilisent des tournures de phrases où l'on retrouve des mélanges de mots français et créole. Par ailleurs, les gens scolarisés qui ont des pratiques de lecture éprouvent aussi des difficultés à parler la langue. Ils ont, en général, une bonne compréhension mais ont de graves difficultés de production orale. Même à l'université, on retrouve ces types de cas avec certainement des particularités liées au milieu universitaire. A travers ces faits divers transparaissent le problème de la production non écrite mais orale des locuteurs haïtiens. Ces problèmes identifiés nous amènent à nous poser ces questions :

En quoi l'école haïtienne à laquelle ces gens sont formés contribue aux problèmes liés à la production dans la langue française ?

Que pourrait-on espérer pour améliorer cette situation et pallier aux problèmes?

Ne devrait-on pas faire des études pour comprendre la nature du problème ?

En quoi les pratiques de classe peuvent nous éclairer sur le problème de la production orale ?

Que peut-on analyser à travers ces pratiques de classe ?

Nous avons choisi, des lors, de porter notre observation sur la production orale en salle de classe dans le but de comprendre ce qui pourrait être à la base du problème tel que mentionné.

Pour ce faire, nous avons choisi le Nouveau Collège Bird (NCB) une école qui présente, pensons-nous, des caractéristiques qui répondent à notre critère.

CHAPITRE 1 : CADRE GENERAL DE L'EXPERIENCE DE CLASSE : COMPTE RENDU D'OBSERVATION DES PRATIQUES DE CLASSE

1.1 PRESENTATION DE L'INSTITUTION

1.1.1 Historique de l'institution scolaire

En 1816 sous la présidence d'Alexandre Pétion, une équipe de missionnaire anglais de l'Eglise Méthodiste débarqua en Haïti. En 1817 sous l'autorisation de Pétion, l'Eglise Méthodiste d'Haïti (EMH) entreprend une œuvre sociale, elle ouvre une école.

En 1839, un pasteur du nom Mark Baker Bird, missionnaire méthodiste, rentra en Haïti. Bird, à coté de sa mission évangélique, s'intéresse à l'éducation. Il fonda une école primaire à Port-au-Prince appelé Collège Wesleyen. Les guerres qui sévirent dans le pays avaient causé la perte du Collège Wesleyen qui brûla en 1878. Après bien des persécutions, Bird part pour l'Angleterre où il meurt le 23 août 1880.

Le 10 avril sous le gouvernement de Florvil Hyppolite, l'EMH en l'honneur du pasteur Bird ouvre une école secondaire pour les filles qui porte le nom du pasteur : Collège Bird.

Au début du XXième siècle, après tant de guerres civiles, un climat de paix régna dans le pays. Ce climat permit au révérend anglais Ormonde Mac Connell d'entrer en Haïti en 1933. Il inaugura la nouvelle église le 28 novembre 1954. L'EMH ouvre de nouveau, le 10 octobre 1960, une école, cette fois-ci à la fois, primaire et secondaire dénommée Nouveau Collège Bird (NCB).

Lors de son ouverture en 1960, la dernière classe de secondaire du NCB fut la classe de troisième (3^e) secondaire. En 1961, on ajouta la classe de seconde (2^e). En 1962, la classe de rhétorique (1^e). Et en 1963, la classe de philosophie.

En 1966, on a reconstruit le bâtiment du primaire. En 1974, on a introduit une école de secrétariat. En 1986, une école professionnelle. On a inauguré cette même année une fondation écologique.

En 1966, le NCB avait :

41 salles de classe, un laboratoire, un auditorium, une salle d'atelier, une salle des maîtres, une bibliothèque, une infirmerie, des terrains de sport.

En 2006, le NCB a :

44 salles de classe, trois (3) laboratoires de chimie, trois (3) laboratoires d'informatique (dont 2 non fonctionnel), trois (3) bureaux pour les préfets de discipline et les responsables de secrétariat, une bibliothèque, une salle des maîtres, une salle de réunion.

1.1.2 Description du NCB

Le NBC se situe au centre ville. Il se trouve à la rue de l'Enterrement qui se situe au milieu des quartiers populaires. Le NCB offre à la population scolarisable un enseignement primaire et secondaire. C'est une institution scolaire qui a une organisation hiérarchique structurée. A la direction du NCB, il y a un directeur administratif, un directeur pédagogique, une directrice de la section primaire. On retrouve au collège trois sections : la section primaire, la section des années fondamentales (7^e, 8^e, 9^e) et la section secondaire. Chacune de ces sections a un préfet, un(e) censeur(e), un(e) conseiller(e) pédagogique. La coordination entre ces sections se fait de manière irréprochable. Le NCB est une école de 44 salles. En général, pour chaque classe on retrouve trois (3) salles de classe (par ex : 9^e I, 9^e II, 9^e III). Le NCB accueille des élèves des différentes couches sociales de Port-au-Prince. C'est une école privée protestante qui a la réputation de faire partie des « grandes écoles » de la capitale. Mentionnons que dans ces « grandes écoles », il est de pratiques courantes que l'enseignement se fait en français. Il arrive même que le corps professoral interdise l'emploi du créole dans le cadre l'enseignement-apprentissage en classe. Par ailleurs, on rapporte assez souvent que Jean Claude Duvalier (ancien président du pays) a fait ses études au NCB dans le but d'informer sur l'importance que l'école a toujours eu dans la formation de cadres et dirigeants de la nation. Les gens ont, d'ailleurs, la perception du NCB comme une école qui forme les élites du pays.

1.2 DESCRIPTION DES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

1.2.1 Organisation matérielle de la classe

La classe de 9^e année fondamentale (AF) I dans laquelle nous avons effectué l'observation contient un effectif de 47 apprenants. La salle de classe fait à peu près 3 mètres de large sur 5 mètres de long. Elle se situe au troisième étage du bâtiment du

secondaire. C'est une salle éloignée des autres classes. Elle n'a pas de classe à proximité d'elle, ce qui favorise une ambiance plutôt calme qui pourrait inviter à la concentration. La salle est bien aérée. Elle contient deux ventilateurs et de nombreuses fenêtres (avec des persiennes ouvertes) qui facilitent son système d'aération.

Par ailleurs, la salle dispose d'un tableau de près de 3 mètres de long et de 1,5 mètre de large. C'est un tableau peint en vert qui permet même aux apprenants de dernière rangée de voir ce qui est écrit là-dessus. Il ne se pose de problème de visibilité en ce qui concerne le tableau. La classe n'a pas de bancs mais plutôt des bureaux possédant chacun deux chaises sur lesquelles sont assis les apprenants. Les bureaux sont arrangés en trois (3) colonnes. La colonne du milieu a deux rangées accolées les unes aux autres. La disposition des bureaux favorise la communication entre les apprenants. Cependant, la disposition par bureaux accolés ne facilite pas la circulation ni le rassemblement en petits groupes de façon rapide pour qu'on puisse, au besoin, réaliser une activité spéciale dans la salle. Les bureaux des apprenants sont arrangés en disposition frontale par rapport au bureau de l'enseignante. Les murs de la salle sont peints en crème. On ne trouve pas de peintures murales ou autre affichage sur les murs. Le plafond et les bords des fenêtres sont peints en blanc.

Par ailleurs, il n'y a pas de coins spécialisés avec matériel (dessin, cassettes, planches, support musique), ni de coins de lecture (buffets avec des livres). Les matériels et supports didactiques se trouvent à la salle des maîtres et à la bibliothèque.

1.2.2 Organisation des activités de la classe

L'organisation des activités de cours est articulée suivant le programme et l'horaire que la direction propose aux enseignants de la 9^e AF I. Il y a trois (3) classes de 9^e AF dans le NCB, chacune dispose de huit (8) heures de français. Mentionnons aussi que le cours de français s'évalue sur un total de 50 points. Il est de loin la matière qui compte le plus de point. Juste après le français viennent les mathématiques et les sciences sociales qui s'évaluent chacune sur 30 points. Un autre aspect aussi fondamental qui mérite d'être souligné c'est que les matières sont enseignées en français. Le cours du français, c'est un cours du français en français. Les cours qui ont un coefficient élevé sont non seulement divisés en différentes sous-matières mais aussi enseignés généralement par

plusieurs enseignants qui prennent en charge chacune des sous-matières en question. C'est le cas du français dans la classe de 9^e AF I. c'est un cours qui se divise en trois sous-matières : la grammaire (40% de la note), la composition française (40% de la note) et les travaux pratiques (10% de la note). La grammaire est enseignée par une enseignante. Par contre, Les deux (2) autres sous-matières sont enseignées par une seule enseignante. Les deux (2) enseignantes disposent chacune de quatre (4) heures de cours. L'enseignante de grammaire fait son cours chaque mardi de 12 : 30 heures (h) à 2 :00 et chaque vendredi de 10 :20 h à 11 :10 h, pour reprendre de 12 : 30 h à 1 :15 h. L'enseignante de la composition française et des travaux pratiques (TP) travaille de façon plus ventilée. Elle fait son cours chaque lundi de 8 : 20 h à 9 :10 h, chaque mardi de 9 :10 h à 10 :00 h, chaque mercredi de 1 : 15 h à 2 :00 h et chaque vendredi de 8 :20 h à 9 :10 h. Ce qu'on peut constater, c'est que l'enseignante de la composition française et des TP fait ses cours surtout dans la matinée, les premières heures, sauf les jours de mercredi (1 :15-2 :00 h). L'enseignante de la grammaire fait ses cours généralement dans les dernières heures. Elle fait le jour de mardi 2 heures d'affilés de cours.

1.3 PRESENTATION DES ENSEIGNANTES

1.3.1 Présentation de l'enseignante C

Mme C a 34 ans. Elle est une femme mariée qui vit avec son mari et ses enfants. Elle vient d'une famille de cinq enfants. Elle a un frère et trois sœurs. Elle est de religion protestante. C'est une adventiste.

Mme C a 18 ans dans l'enseignement. Elle a commencé dans l'enseignement primaire. A présent, elle ne travaille que dans le secondaire. Elle enseigne la grammaire et la composition française au NCB dans les trois classes de 8^e AF et de 9^e AF. Elle travaille aussi dans un autre établissement de la capitale du nom de République du Chili dans lequel elle enseigne la composition française dans la classe de 8^e AF.

Mme C a une formation en Philosophie à l'Ecole Normale Supérieure (ENS). Elle est aussi détentrice d'un Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'Enseignement du Français Langue Etrangère (CAPEFLE). Elle est, actuellement, en 1ere année juridique à la faculté de droit et des sciences économiques de l'Université d'Etat d'Haïti.

Par ailleurs, Mme C parle seulement les deux langues officielles du pays : le créole et le français.

Lors de l'entrevue, nous avons demandé à Mme C de parler d'elle. Elle répond en se posant la question « est-ce que je me connais ? ». Elle nous explique qu'elle est très ouverte, un peu sympathique. Elle nous dit qu'elle est aussi orgueilleuse, très taciturne et réservée.

Par rapport à sa relation avec les apprenants de la classe, elle avoue qu'elle est indulgente et non sévère vis-à-vis d'eux. Elle continue pour dire que : « d'habitude les élèves sont turbulents, cependant dans l'ensemble leurs résultats sont satisfaisants. Leur rendement scolaire tourne autour de 70% de réussite.

1.3.2 Présentation de l'enseignante L

Mme L est âgé de 31 ans. Elle vit avec son mari, sa fille de trois ans et une servante qui s'occupe de la maison. C'est une protestante adventiste.

Elle a six (6) ans dans l'enseignement secondaire. Elle enseignait l'anglais il y a deux ans de cela. A présent, elle enseigne à coté du français, le créole dans une faculté de l'Université d'Etat d'Haïti : l'Ecole Nationale des Arts et une école congréganiste de Port-au-Prince : les Sœurs de St Anne. Il y a deux ans de cela, elle enseignait le français dans un autre établissement. Pour le moment, elle n'enseigne le français qu'au NCB dans les trois 9^e AF.

Mme C a une scolarité de licence en Linguistique à la Faculté de Linguistique Appliquée. Elle travaille sur son mémoire de sortie qu'elle ne remet pas encore. Elle a fait de la gestion à INUQUA une université privée de la capitale.

Entre autre, elle parle un peu l'espagnol à coté du français et du créole. Elle spécifie qu'elle parle couramment l'anglais.

A la question relative à la description d'elle, elle avoue qu'elle est à la fois sympathique et sévère. « Je suis comme ma maman sévère mais non extrémiste, je sais me contrôler chez moi comme à l'école » nous dit-elle. Elle mentionne qu'elle déteste les

personnes sournoises. Pourtant, elle explique qu'elle est très attachée aux valeurs familiales. Elle dit qu'elle entretient de très bonne relation avec ses amis et sa famille.

Par ailleurs, elle nous parle de son intérêt pour la peinture. Mais, elle n'a pas à présent assez de temps pour peindre. Elle mentionne qu'elle est à cheval sur ses principes, ce qui fait objet de conflits avec certains apprenants. Elle souligne qu'elle tient beaucoup aux règles et principes en salle de classe. Elle se voit d'ailleurs comme une grande sœur, une maman vis-à-vis de ses apprenants.

1.4 PROCEDURES DIDACTIQUES : CONTENUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE.

1.4.1 Procédures didactiques

Dans le cadre des séances de cours, les deux enseignantes utilisent comme supports écrits le manuels suivant : grammaire et expression, 4^e : des méthodes pour lire et pour écrire. Par ailleurs, l'enseignante de grammaire utilise d'autres manuels comme : 1^e en orthographe, expression française et certains livres de la bibliothèque. L'enseignante de composition et de TP utilise à son compte des ouvrages comme : lire et s'exprimer no 3 en 9^e AF, Mieux Ecrire no 2, initiation à la composition française, en route vers le français d'aujourd'hui et les classiques : Esther de Racine, l'Avare de Molière, le Cid de Corneille.

Nous avons pu constater que les activités de cours se font à partir de documents écrits. Nous avons aussi relevé un ensemble d'autres points qui permettent d'identifier les méthodes d'enseignement-apprentissage des enseignantes. Nous avons remarqué par exemple le caractère automatique des exercices, les documents utilisés sont des documents fabriqués et non authentiques et la progression est en règle générale linéaire. M me C a mentionné lors de notre entretien qu'elle utilise comme méthode certaine fois l'approche communicative mais elle s'appuie sur les méthodes traditionnelles et SGAV pour faire ses cours. Mme L, quant à elle, avance qu'elle fait, en général, un exposé magistral qui comporte des explications, des exemples, des informations.

1.4.2 Style d'enseignement de l'enseignante C

Mme C a une assez bonne articulation et élocution pourtant elle ne parle pas assez fort pour que tous les apprenants puissent entendre. Mentionnons aussi que durant ces

séances de cours les apprenants font souvent du bruit. Nous constatons qu'elle ne fait aucun effort pour empêcher aux apprenants de faire du bruit dans la salle de classe. Elle a même avoué : « je suis comme ça, c'est mon caractère, je n'y peux rien, c'est comme ça ». Même quand elle essaie de parler fort selon sa capacité elle arrive rarement à se faire entendre par tout le monde. Nous avons constaté que la classe ne suit pas ce qu'elle dicte comme principe relatif au silence. De sa perception, cela ne cause aucun problème au déroulement de son cours. Ce que nous avons remarqué comme problème lié à cette ambiance de bruit et de bavardage dans la classe, c'est que les apprenants ne portent pas leur pleine attention à ce qui se fait et du même coup ils ne prennent presque pas de note durant ces séances. En conséquence, l'enseignante ne varie presque pas son débit du fait même du manque d'intérêt que les apprenants portent à ce qu'elle enseigne. Il est aussi évident qu'à cet effet, l'enseignante ne peut utiliser le silence comme moyen pouvant permettre d'attirer l'attention des apprenants. Les effets de surprise sont presque inexistantes au cours des exposés de l'enseignante. Le mode d'interaction entre l'enseignante et les apprenants ne facilite pas la participation de ces derniers.

Par ailleurs, l'enseignante laisse croire qu'elle sait ce qu'elle fait. Sa prise de parole laisse croire qu'elle prépare son cours. Elle a des petites notes préparées qu'elle alterne quand il le faut avec de l'improvisation qui marche bien au cours de ses séances. Elle n'a pas de tics de langage ni de formules répétitives sur lesquelles s'appuyer de façon abusive. Elle se sert de différents registres de langue dans la classe qu'elle alterne de manière appropriée et intelligente. Tantôt elle est dans un registre soutenu, tantôt dans un registre relâché ou familier. Le passage de l'un à l'autre ne cause pas de problème. Elle n'est pas une enseignante qui cherche une distinction langagière en créant une distance hiérarchique ou sociale avec les apprenants par le biais de l'utilisation de mots savants et rares. Elle emploie, en général, des phrases courtes et non ambiguës. Elle utilise des phrases longues quand la situation l'y oblige. Elle n'a pas le défaut d'utiliser des phrases syntaxiquement complexes : anacoluthes, anaphores obscures. Elle n'utilise pas un vocabulaire trop technique qui pourrait porter à équivoque.

Par ailleurs, sa façon d'habiller n'est ni provocatrice, ni sociologiquement marquée avec recherche ou non d'un effet de distinction. Elle s'habille à la mesure de son caractère, d'une façon modeste et non moins normale.

Ce n'est pas une enseignante du genre trop sure d'elle-même. Durant son cours, elle porte son regard, en général, sur le papier qu'elle a en main ou sur le tableau. Elle n'aime pas fixer les apprenants de son regard pour leur imposer une discipline ou leur faire taire. Son regard ne se porte pas assez souvent à la hauteur des yeux des apprenants. Son regard porte généralement vers le même coté de la salle.

C'est une personne assez expressive. Elle est d'une humeur normale. Elle est parfois souriante, enthousiaste. Parfois, elle exprime aussi son ennui. Elle n'est pas trop gestuelle. Elle n'est pas embarrassée par son corps, ni coincée. Elle est assez à l'aise.

C'est une personne assez mobile qui parfois reste assis, parfois se met debout en fonction de la situation. Cependant, elle se déplace peu pour circuler les coins des dernières rangées de la classe.

1.4.3 Style d'enseignement de l'enseignante L

Mme L articule très bien et a une bonne élocution. Elle parle assez fort dans la classe. D'ailleurs, les apprenants se taisent dès qu'elle entre dans la salle. Elle est très stricte sur ce point. Elle ne veut pas de bruit dans sa salle de classe. Elle tient beaucoup au silence quand elle explique. D'ailleurs, elle utilise souvent le silence pour attirer l'attention des apprenants et créer un effet de surprise. Il arrive qu'elle s'arrête au milieu d'une phrase pour inviter les apprenants à l'aider à formuler son idée. Elle a l'air d'une enseignante qui prépare son cours par sa façon de faire.

Elle ne présente aucun tic de langage. Elle est élocuente. Elle alterne les registres de langue d'une manière fort intelligente. Elle emploie à tour de rôle les registres soutenus, relâchés en fonction de la situation d'énonciation. Elle n'éprouve aucune difficulté à passer d'un registre à l'autre pour faire comprendre aux apprenants.

C'est une enseignante élocuente qui ne cherche pas pourtant à se distinguer en utilisant des mots savants ou rares pour marquer une distance hiérarchique ou sociale avec les apprenants. Son vocabulaire est simple et non ambigu. Son langage est assez explicite et ne porte pas à confusion.

C'est une enseignante qui a du style. Elle s'est coupée les cheveux. Elle n'est pas provocatrice dans sa façon d'habiller. Mais elle est assez distinguée dans sa manière d'habiller.

C'est une enseignante sûre de soi qui porte son regard surtout sur les apprenants qui parlent ou dérangent la classe d'une façon ou d'une autre dans le but de leur reprendre ou de leur intimider. Ce qui fait que son regard est souvent à la hauteur des yeux des apprenants dans le but même de leur montrer qu'elle a un œil sur tout le monde.

C'est une personne ouverte qui exprime autant ses contentements que ses colères de la façon la plus manifeste et sincère.

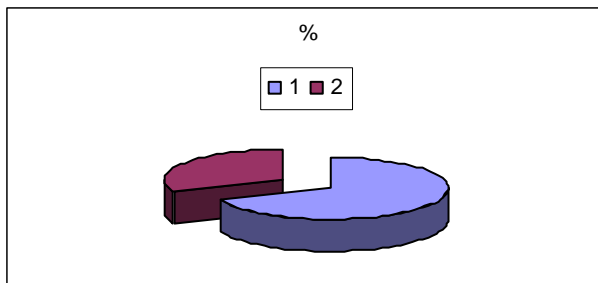
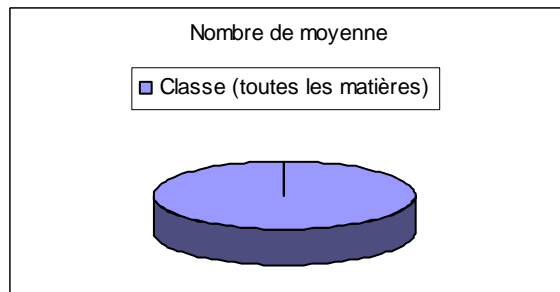
Elle est expressive sans être trop gestuelle pour autant. Elle est bien à l'aise dans ses interventions. En terme de mobilité, elle reste assis ou se met debout en fonction de ce qui se fait. Cependant, elle occupe presque toujours le même espace assez réduit qu'est le devant de la classe.

1.4.4 Situation pédagogique en classe

La classe de 9^e AF I a un effectif de 47 apprenants¹. En terme d'âge, c'est une classe assez homogène dans la mesure où les apprenants qui s'y trouvent sont nés entre 1989 à 1993. Le plus jeune apprenant a, des lors, 13 ans, et le plus âgé n'a que 17 ans. Dans le but signaler de ce qui se passait dans la classe avant notre arrivée, nous tenons à présenter des tableaux et graphiques qui porteront sur la moyenne de la classe et la moyenne en français durant les cinq derniers mois.

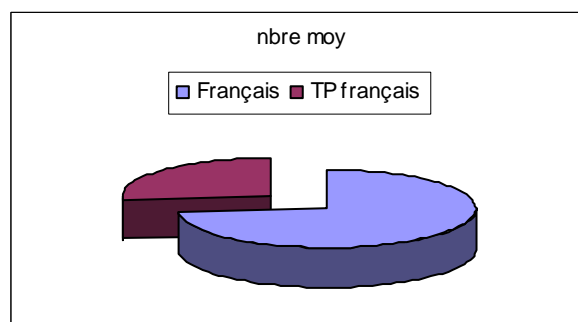
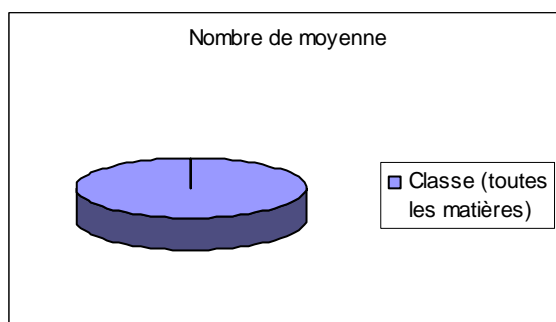
Mois de septembre		
	Nombre de moyenne	Pourcentage de réussite (%)
Classe (toutes les matières)	43	93,48
Français	36	78
TP français	16	35
Moyenne de la classe : 7,00		

¹ Dans le texte, nous avons choisi d'utiliser le concept d'apprenant au lieu d'élève



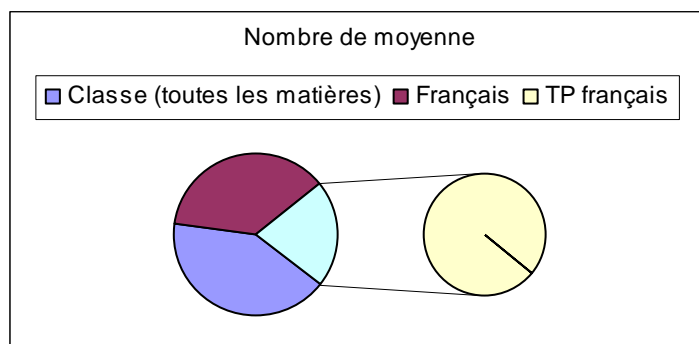
Mois d'octobre

	Nombre de moyenne	Pourcentage de réussite (%)
Classe (toutes les matières)	44	93,62
Français	34	72
TP français	12	26
Moyenne de la classe : 7,06		



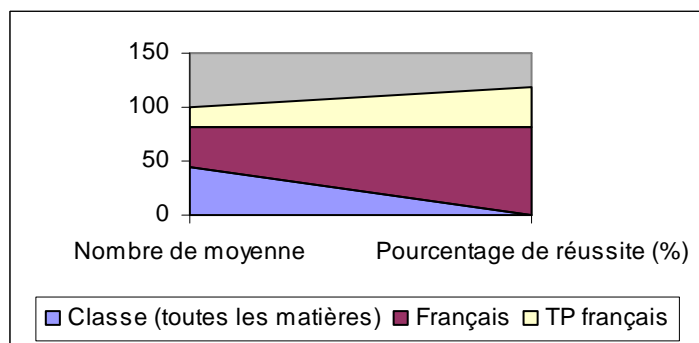
Mois de novembre

	Nombre de moyenne	Pourcentage de réussite (%)
Classe (toutes les matières)	42	89,36
Français	38	81
TP français	22	47
Moyenne de la classe : 6,80		



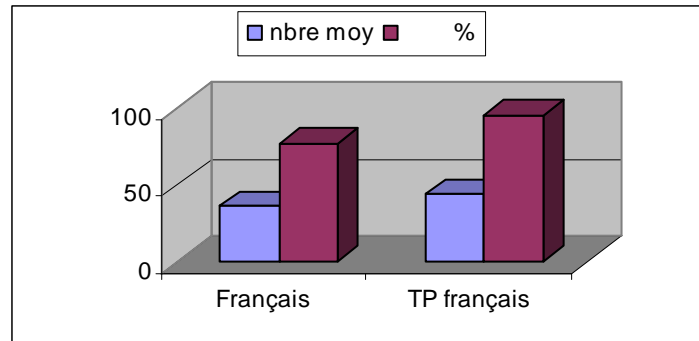
Mois de décembre

	Nombre de moyenne	Pourcentage de réussite (%)
Classe (toutes les matières)	44	93,62
Français	38	81
TP français	18	38
Moyenne de la classe : 6,76		



Mois de janvier

	Nombre de moyenne	Pourcentage de réussite (%)
Classe (toutes les matières)	38	82,61
Français	36	78
TP français	44	96
Moyenne de la classe : 6,56		



1.4.5 Relation pédagogique en classe

Sans tomber dans des perceptions stéréotypées de ce qui caractérise la classe de 9^e AF I du NCB, nous ne pouvons nous en passer de présenter ne serait-ce que sommairement ce qui marque le rapport et les relations que les apprenants entretiennent entre eux, ce qui découle, alors, comme règle et norme de la classe. Qu'avons-nous observé ? Que peut-on présenter ?

Comme nous l'avons dit plus haut, c'est une classe homogène dans laquelle nous ne retrouvons pas de conflits qui pourraient être dus à écarts considérables d'âges. Nous n'avons pas trouvé non plus des clans qui pourraient perturber le déroulement des activités de classe. La classe paraît, ne serait-ce que durant notre mois d'observation, n'avoir pas d'apprenants en particulier qui nuisent au fonctionnement de la classe que nos enseignants ont l'habitude d'appeler « éléments perturbateurs ». Pourtant, cette apparente situation de respect des normes et des principes n'empêche pas qu'au moment du cours de composition française et de TP que c'est une classe extrêmement bruyante. Nous ne voulons pas dire pour autant que ce qui fait la règle à tout moment dans la classe c'est le désordre, le bavardage et le bruit. Paradoxalement, durant le cours de grammaire les apprenants changent de comportement. Ils restent en silence pendant la majeure partie du cours. Nous ne nous autoriserons pas à parler de discipline ou d'indiscipline afin d'éviter tout jugement de valeur. Car, savons-nous, la notion d'indiscipline est variable selon l'enseignant, ses valeurs, ses choix pédagogiques et didactiques. Néanmoins, nous oserons parler de ce qui pourrait déranger le fonctionnement de la classe. Ce que nous avons constaté, c'est qu'il arrive que les apprenants :

- Parlent à voix haute entre eux pendant que l'enseignante fait son cours,

- Prennent la parole sans qu'elle leur soit accordée.
- Se déplacent sans besoins nécessaire et urgent sans demander l'autorisation de l'enseignante,
- S'empressent à laisser la salle lors du son de récréation sans attendre que l'enseignante termine son propos,
- Se battent entre eux en présence de l'enseignante.

1.5 PRESENTATION DE L'EXPERIENCE DE CLASSE

1.5.1 Déroulement des leçons

Le fonctionnement des activités de cours de la classe n'est pas perturbé par l'environnement physique de la salle. Car la salle est bien éclairée et les bruits extérieurs n'arrivent pas suffisamment pour gêner ou empêcher les activités. Ce qui reste à analyser et à comprendre c'est la dynamique de la salle en dehors de toute perturbation extérieure. Ce sur quoi qu'il faut, tout d'abord, porter notre attention pour comprendre cette dynamique c'est la relation pédagogique. Cette relation doit s'analyser en prenant en compte les sujets qu'elle met en contact à savoir, dans notre cas, les deux enseignantes et les apprenants. Nous avons pris en considération la personnalité des sujets impliqués dans l'expérience de classe qui est une expérience tout à fait particulière. Nous entendons par là la prise en compte de l'expérience passée des sujets, de leur milieu familial, de leur milieu social et les conditions sociales de la situation de relation.

Partant de ces considérations qu'avons-nous observer et constater dans la salle de classe ?

Comment les procédures didactiques des contenus d'enseignement-apprentissage se déroulent-elles?

Nous n'allons pas nous attarder sur certaine partie relative à l'articulation des activités de cours relevant des ressources humaines et matérielles qui facilitent la mise en place de ces activités. Et encore moins sur les objectifs et buts que les enseignantes se sont fixés à travers leurs contenus d'enseignement-apprentissage. Nous avons plutôt porté nos observations sur les dynamiques interactives susceptibles d'amener les apprenants à une plus grande production orale en situation d'apprentissage.

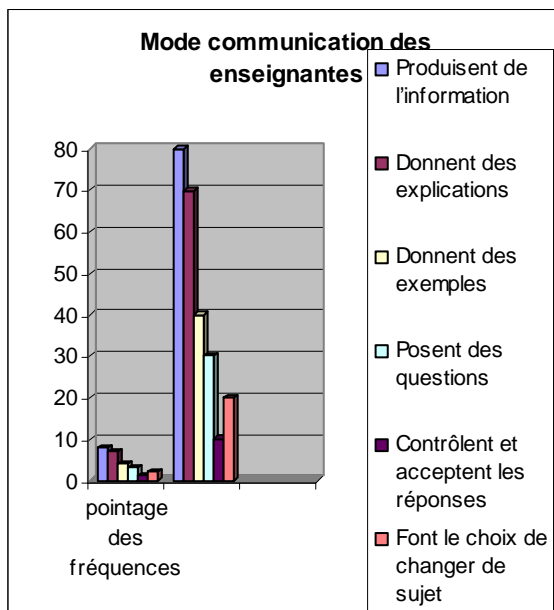
1.5.1.1 Mode de déroulement des leçons.

Par ailleurs, nous sommes obligés de mentionner comment se sont donc déroulés dans l'ensemble les procédures et pratiques d'enseignement. Nous avons observé à l'aide d'une grille d'observation large la salle de classe. Nous avons constaté que les deux enseignantes font généralement des exposés magistraux dans le cadre de leur cours. De ces exposés magistraux découlent logiquement un ensemble de pratiques didactiques qui vont nécessairement avec cette façon d'enseigner. L'un des premiers constats relevant de cette pratique est la manière dont se déroule la communication dans la classe et les conditions de l'échange. Nous avons constaté que les deux enseignantes dans leur exposé magistral ont un temps de parole largement supérieur à celui des apprenants. Cette façon de présenter le cours met les enseignantes dans une position frontale vis-à-vis de la classe. Les apprenants effectuent ainsi un travail collectif dans leur position et situation de réception. C'est un enseignement de type frontal, de caractère uniforme et peu varié, autorisant et donnant peu de place aux questions et remarques venant de la part des apprenants. Mentionnons que dans un souci d'être clair et opérationnel dans notre démarche, nous présenterons des parties de l'énoncé des enseignantes à travers certains indicateurs récurrents portant sur la fonction didactique des contenus d'enseignement-

apprentissage. Les enseignantes, en règle générale :

- Produisent de l'information
- Donnent des explications
- Donnent des exemples
- Posent des questions
- Contrôlent et acceptent les réponses
- Font le choix de changer de sujet.

Le graphique ci-contre indique le pointage des fréquences et de leur pourcentage tiré de notre grille

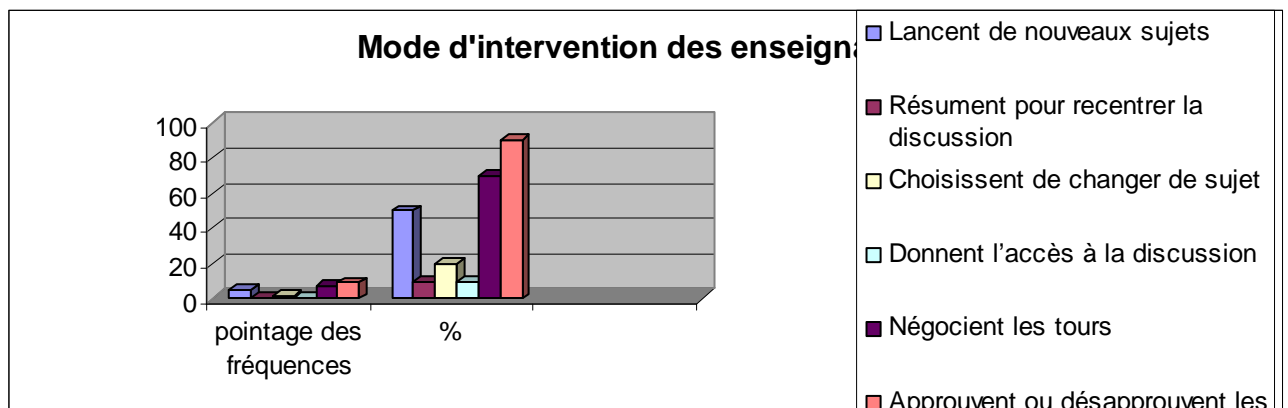


d'observation (1).

Ce qui implique que les apprenants passent la majeure partie du temps pendant le déroulement de la leçon à écouter parler les enseignantes. Nous devons mentionner aussi le mode d'interaction et de participation que cette situation d'enseignement-apprentissage engendre automatiquement. Il s'agit, des lors, de faire le constat du type d'interaction et du mode de participation que cette situation laisse aux acteurs et sujets de l'expérience de classe. Nous allons nous appuyer, encore une fois, sur notre grille d'observation qui nous permet de faire une lecture de la relation pédagogique. A travers des bribes de phrases qui servent d'indicateurs nous indiquerons le mode de gestion de la classe. Ainsi, les énoncés ci-dessous servent à renseigner sur la manière dont les enseignantes gèrent la prise de parole dans la classe. Les enseignantes:

- Lancent de nouveaux sujets
- Résument pour recentrer la discussion
- Choisissent de changer de sujet
- Donnent l'accès à la discussion
- Négocient les tours
- Approuvent ou désapprouvent les réponses des apprenants.

Le graphique ci-après rend compte des données de notre grille d'observation (2) relatif au mode d'intervention des enseignantes.



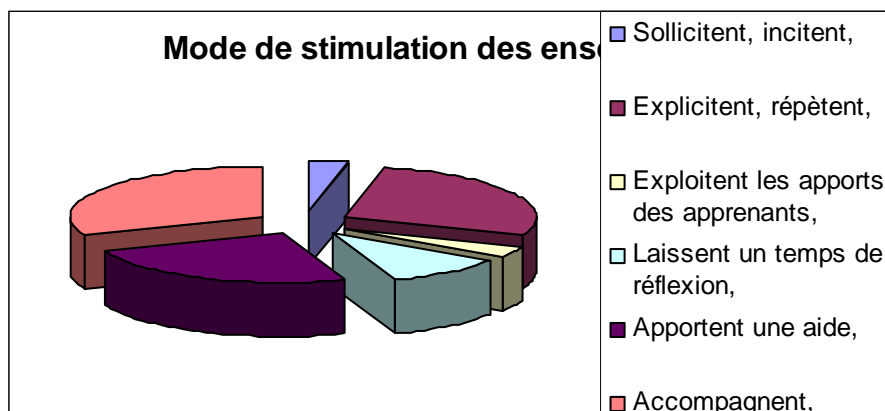
1.5.1.2 Mode de participation des apprenants

En ce qui a trait aux apprenants, ces derniers ne font que réagir passivement à ce que les enseignantes leur proposent en terme d'activités. Concrètement, les enseignantes :

- Fixent les objectifs
- Définissent les tâches
- Posent les problèmes
- Structurent la situation d'apprentissage
- Donnent les consignes
- Varient les modes de présentation
- Organisent le travail et la classe.

De plus, les enseignantes pour stimuler les apprenants à participer aux activités qu'elles proposent. Elles (les enseignantes) :

- Sollicitent, incitent,
- Explicitent, répètent,
- Exploitent les apports des apprenants,
- Laissent un temps de réflexion,
- Apportent une aide,
- Accompagnent, guident,
- Renforcent, encouragent.



Le graphique ci-contre indique le mode de stimulation des enseignants vis-à-vis des apprenants dans les cours selon

notre grille d'observation (3).

1.5.1.3 Mode de contrôle des enseignantes

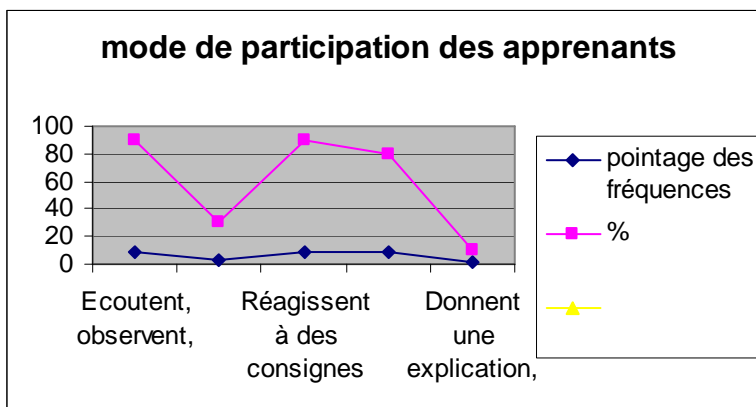
Les enseignantes, dans leur souci de contrôler si leur cours passe à travers les différents canaux et supports utilisés :

- Rétroagissent, donnent leur feed-back,
- Vérifient la compréhension des apprenants
- Corrigent les cahiers,
- Font corriger les cahiers entre apprenants,
- Réorientent, évaluent.

1.5.1.4 Mode d'interaction : enseignantes/apprenants

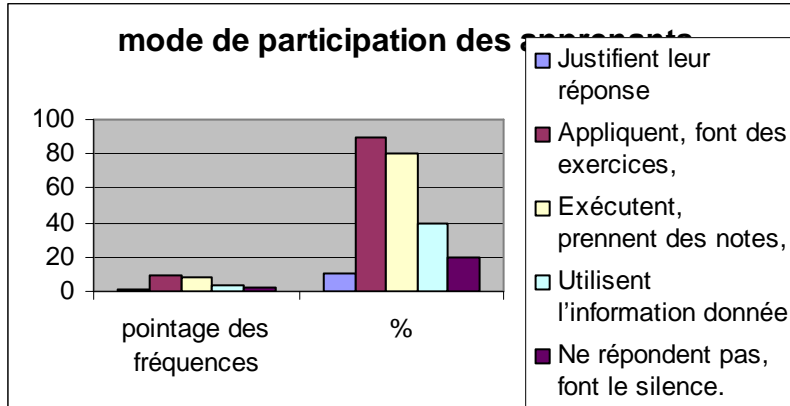
Tournant, à présent, notre attention vers les apprenants, nous constatons que les méthodes qu'utilisent les enseignantes engendrent un type d'interaction induit. Les apprenants pour participer ne font que réagir à ce que leur enseignante leur propose. Les apprenants sont presque toujours dans une position où ils n'ont que la possibilité réagir sans prendre aucune initiative. Leur mode d'interaction avec leur enseignante est donc induit. En classe, ils (les apprenants) :

- Ecoutent, observent,
- Donnent une réponse,
- Réagissent à des consignes
- Répètent une réponse,
- Donnent une explication,



- Justifient leur réponse
- Appliquent, font des exercices,

- Exécutent, prennent des notes,
- Utilisent l'information donnée
- Ne répondent pas, font le silence.



Les deux (2) graphiques indiquent le mode de participation des apprenants dans leur interaction avec les enseignantes d'après notre grille d'observation (4).

Nos observations permettent de faire le constat de quelle part d'initiative qu'on réserve à l'apprenant dans l'expérience de classe de la 9^e AF I du NCB. Nous avons utilisé jusqu'ici des indicateurs critériés pour expliquer lors des cours magistraux le type d'interaction et le mode de participation entre les enseignantes et les apprenants.

1.5.2 Mode de support : écrits/oraux

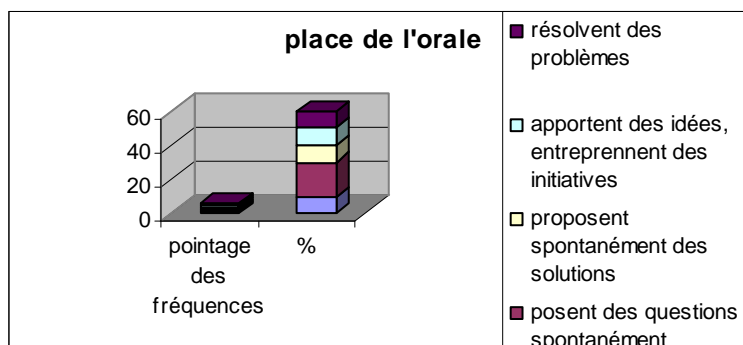
Maintenant, abordons le point relatif aux supports écrits qu'utilisent les enseignantes. Les deux (2) enseignantes exploitent des documents écrits qui sont généralement les manuels proposés par le Ministère de l'Education Nationale ou par la direction de l'école. Nous avons aussi constaté qu'en dehors des cours magistraux les enseignantes passent un nombre de temps considérable à l'explication des exercices et à la réalisation de ces exercices qui sont en majeure partie tirés dans les manuels de cours. Nous avons observé que les apprenants participent effectivement aux activités de cours. Mais cette forte participation s'effectue presque uniquement au type d'activités écrites et à la production écrite. De ce fait, les apprenants n'ont pas l'occasion de participer à la production orale. Leur mode de participation est orienté vers la production écrite. Signalons que le cours de TP français qui porte sur les pièces classiques diffère des autres cours par sa nature en ce qu'elle nécessite que les

apprenants exposent devant la classe. Au cours des TP de français, les apprenants exposent généralement en groupe leur compte rendu de lecture. C'est une activité de type oral mais qui porte sur la compréhension écrite. Elle n'a rien à voir à la production orale. Même dans ce cours, les apprenants n'ont pas assez de temps pour participer à la construction du savoir à apprendre grâce à leur prise de parole à laquelle, pensons-nous, qu'ils devraient avoir droit. Il est vrai qu'on retrouve certains commentaires et questions venant de la part des apprenants mais le cadre dans lequel ils interviennent ne favorise pas une prise de parole facilitant la production orale. Le cadre qui leur est offert est trop restrictive pour une telle élaboration et construction.

1.5.3 Place de l'oral

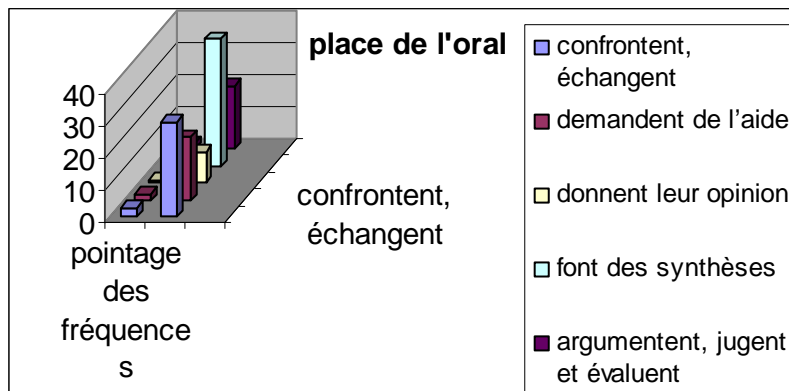
En outre, nous avons utilisé des indicateurs portant sur les activités relatives à l'expression et la production orale dans le but de voir la place de l'oral dans la classe. Nous avons observé une faible fréquence de ces indicateurs. Les indicateurs portant sur l'expression et la production orales peuvent se regrouper à travers le mode d'action des apprenants que nous indiquons sous ces aspects :

- Les apprenants tâtonnent et explorent,
- Les apprenants posent des questions spontanément,
- Ils proposent spontanément des solutions,
- Ils apportent des idées, entreprennent des initiatives,
- Ils résolvent des problèmes,



Les graphiques ci-contre et ci-dessus montrent le peu de place accordée à l'oral dans la pratique de classe selon notre grille d'observation (5).

- Ils confrontent, échangent avec d'autres apprenants,
- Ils demandent de l'aide,
- Ils donnent leur opinion,
- Ils font des synthèses,
- Ils argumentent, jugent et évaluent.



1.5.4 Problème identifié : Production orale

La faible fréquence de ces indicateurs montre clairement que la production orale n'est pas une activité priorisée dans le cadre de l'expérience de classe de la 9^e AF I du NCB. Ce constat nous amène à nous interroger sur la place de la production orale dans la classe. Nous avons identifié, d'une part, un ensemble d'autres problèmes qui sont inextricablement liés à celui de la place de la production orale. Nous pouvons pointer ces problèmes à travers les termes suivants :

- Part d'initiative des apprenants restreinte,
- Manque de créativité dans les activités de cours,
- Peu d'implication et de motivation des apprenants dans les activités de cours,
- climat qui ne favorise pas de l'interaction entre les apprenants,
- climat qui ne favorise pas la participation active des apprenants,
- climat qui ne favorise pas la sécurité linguistique (insécurité linguistique par rapport aux peurs et inhibitions) du côté des apprenants,
- peu ou presque pas de situations réelles de conservation,

- communication verticale en classe.

De chacun de ces problèmes découlent d'autres problèmes collatéraux que nous ne n'aurons pas ici le temps d'aborder.

Pour comprendre la nature du problème relatif à la production orale, le rapport des apprenants avec l'oral, nous tenons à tout prix à nous référer aux apports théoriques des linguistes, des didacticiens et d'autres théoriciens des sciences sociales et humaines dans le but de poser le problème.

CHAPITRE 2 : CADRE THEORIQUE ET PROBLEMATIQUE

2.1 LA CONSTRUCTION THEORIQUE

Dans le cadre de la construction théorique, nous tenons, d'une part, à nous appuyer sur le schéma didactique de Franck (1969) dans lequel ce dernier propose de distinguer six variables qui définissent l'activité pédagogique. D'autre part, nous nous appuyerons sur le modèle didactique de Lancelot (1999) dans lequel celui-ci élabore un modèle didactique pyramidal constitué de cinq pôles.

Pour comprendre la communication en classe, Franck pose un ensemble de question pertinente que nous voulons reprendre parce qu'elle nous servira de cadre à notre construction théorique.

Ces questions soulèvent bien de problèmes didactiques.

Qu'enseigner ? Soulève le problème de quel contenu enseigner.

Pourquoi enseigner ? Soulève celui de l'objectif qu'on veut atteindre.

A qui enseigner ? Renvoie à la problématique de la structure psychologique de l'apprenant.

A travers qui enseigner ? Renvoie à celle de la structure sociologique du milieu de l'apprentissage.

Au moyen de quoi enseigner ? Pose le problème des moyens pour atteindre le but visé.

Comment enseigner ? Pose celui de l'ensemble des règles qui commandent l'action pédagogique.

Par ailleurs, Lancelot avance que toute situation pédagogique implique nécessairement ces cinq dimensions :

- 1) L'objet d'enseignement ;

- 2) L'apprenant ;
- 3) L'enseignant et ses méthodes ;
- 4) Les tâches ou activités d'enseignement-apprentissage ;
- 5) Et les autres apprenants de la classe. (Lancelot, 1999)

Pour être compris, l'expérience de classe, doit être analysée. Nous allons l'analyser en nous appuyant sur les deux modèles présentés ci-dessus qui se complètent tout en articulant l'action pédagogique sous des vocables quelques peu différents.

Pourtant, les questions portant sur l'apprenant nous intéressent davantage dans le cadre de ce problème précis que nous nous proposons de poser. Les autres questions ne sont pas moindres dans leur importance dans la mesure où elles nous éclairent sur la manière dont nous pouvons aborder le problème.

Dans notre construction théorique, nous prendrons comme cadre chacune des questions sus-mentionnées auxquelles nous portons un intérêt particulier.

2.1.1 De la communication en classe

Pour enseigner nous devons communiquer. L'enseignement passe forcément par la communication. Des lors, pour comprendre l'expérience de classe nous devons nous interroger sur les conditions dans lesquelles se déroulent la communication en classe. Et même se poser la question comment communiquer ? Qu'est-ce que communiquer ? Que faut-il pour communiquer ?

L'approche communicative qui s'est développée à partir de 1975 accorde une place considérable au concept de compétence de communication. Dell Hymes développe le concept de compétence de communication en l'opposant à celui de compétence linguistique. Il porte une réflexion critique sur le concept de compétence en montrant que pour communiquer, la connaissance de la langue est nécessaire mais elle n'est pas suffisante.

2.1.2 Le point de vue de la linguistique

Pour situer la critique de Dell Hymes, il convient de présenter sommairement la perspective linguistique de la langue.

2.1.3 De Saussure à Martinet pour arriver à Benveniste

Selon l'approche de Saussure, le langage est considéré comme une faculté humaine immuable et universelle. La langue est, de ce fait, un produit social de cette faculté qu'est le langage. La dichotomie saussurienne se fonde sur la nature hétérogène du langage et la nature homogène de la langue. La langue est, selon lui, délimitée et forme un système de signe.

Par ailleurs, Martinet explique qu'une langue n'est pas une nomenclature c'est-à-dire qu'une elle n'est pas un répertoire de mots qui essaierait de calquer la réalité. Martinet dans ce même ordre d'idée surenchérit en écrivant : « en fait, à chaque langue correspond une organisation particulière des données de l'expérience » (Martinet, 1980, p.12).

Avec Benveniste (1974) la langue n'est plus, comme le conçoit Martinet, uniquement un instrument de communication. C'est le lieu où le sujet se réalise. C'est le lieu d'expression, d'existence et de représentation. De son point de vue, la langue est porteuse de valeur. Aucune langue, alors, ne peut prétendre à des valeurs universelles. Elle est le lieu de la constitution d'une identité collective dans laquelle les individus de la communauté linguistique se reconnaissent. La langue est, en tant que système, en adéquation avec les autres systèmes. Sapir et Whorf avancent que la langue est une vision du monde. Elle nous conditionne à découper le monde d'une certaine manière. La langue par les structures morphosyntaxiques imposent une structuration du temps. Elle conditionne notre représentation du réel. Ces derniers ont pris en compte la dimension culturelle de la langue. La langue doit être comprise, de leur point de vue, comme une langue-culture.

2.1.4 Le point de vue de la pragmatique

Du point de vue de la pragmatique, Buyssens (1968) considère que la langue n'est pas seulement un instrument de communication, mais surtout un moyen d'agir sur autrui. Malinowski avance, quant à lui, que les mots participent de l'action et font partie de

l'action. Ils servent à performer, à faire vivre le groupe. Les mots produisent donc le lien social. De ce point de vue, la langue ne sert pas avant tout, comme le soutient Martinet, à communiquer, mais à faire exister le groupe social à travers la ritualisation des mots. Autrement dit, les mots ne servent pas à faire passer le message, ils n'apportent pas d'information mais servent plutôt à faire exister une culture. Selon l'approche de la pragmatique, la phrase en elle-même n'a pas de sens. Elle ne veut rien dire. Elle n'a de sens que dans une situation d'énonciation dans laquelle l'énonciateur produit l'acte d'énonciation. A la même phrase, il y a autant de signification que de contexte. Ducrot, un des tenants du courant pragmatique, avance que la langue sert avant tout à poser une supériorité. Les interlocuteurs ne cherchent pas à échanger des informations, ils essaient plutôt d'enfermer l'autre à travers leur argumentation dans leur vision du monde.

2.1.5 L'apport de deux didacticiens : Robert Galisson et Henri Besse

Mentionnons l'apport de deux didacticiens relatifs à la notion de langue-culture.

Dans une communauté linguistique, on retrouve à travers les usages sociaux ce qui est commun à toutes les classes et ce qui est propre à une classe. A cet effet, l'usage linguistique peut être considéré, selon R. Galisson, comme un dénominateur culturel commun. Galisson (1989) montre que la langue et la culture sont indissociables. Il explique qu'il existe une culture transversale, qui, à travers les mots, appartient aux individus d'une même communauté linguistique et culturelle. C'est en ce sens qu'il parle de mot à charge culturelle partagée (CCP). Les individus, composant le groupe, partagent la langue et la culture qui leur servent d'identificateur. Galisson oppose la CCP à la culture cultivée (culture savante). La culture partagée est une culture populaire. Tandis que la culture cultivée est acquise dans les milieux institutionnel, scolaire et universitaire.

N. C. Troubetzkoy a introduit la notion de crible phonologique pour signaler les difficultés qu'on peut rencontrer à passer d'un système culturel à un autre. Henri Besse (1984) généralise la notion de crible phonologique à toutes les autres composantes verbales et non verbales de la communication. Il distingue les cribles morphosyntaxiques, lexicaux, gestuels, discursifs ou conversationnels, interactionnels. En fin de compte, il appelle cribles culturels, les cribles liés à l'organisation familiale, socio-économique et

culturelle dans laquelle la langue-culture est pratiquée. Le concept d'habitus de classe de Bourdieu permet d'expliquer la notion de cribles culturels. Dans ce cas, Dumont (1999) explique que l'habitus social inclut l'habitus linguistique. « L'habitus conditionne donc en quelque sorte la grammaire générative de nos comportements culturels et langagiers [...] qu'il est toujours possible de prévoir et d'expliquer par l'analyse des pratiques langagières les plus significatives des locuteurs » (Dumont, 1999, p.6).

2.1.6 Critique de didacticiens des fonctions du langage de Jakobson

Jakobson (1963) présente à travers son schéma six facteurs qu'il appelle les facteurs inaliénables de la communication verbale. Les six facteurs regroupent ces concepts : destinataire, destinataire, contexte, message, contact, code. Chacun de ces facteurs est lié à une fonction linguistique différente. Ces facteurs entretiennent des relations qu'on peut ainsi schématiser :



Flahault (1978) fait la critique du schéma de Jakobson en avançant que celui-ci parle du référent comme s'il n'y avait qu'un référent, c'est-à-dire qu'il ne prend pas en compte la dichotomie existant entre le référent réel et le référent imaginaire. C'est important de prendre en compte ce référent imaginaire nous explique Kerbrat-Orecchioni puisque celui-ci ouvre la voie à une fonction, qu'on retrouve généralement dans le discours, qu'on appelle fonction égarante.

Plus loin, Catherine Kerbrat-Orecchioni (1981) apporte d'autres critiques à ce schéma. Elle nous explique que Jakobson à travers son schéma fait comme si le destinataire et le destinataire partageaient identiquement le même code. Elle explique que les locuteurs ne peuvent avoir les mêmes codes. Même quand on appartient à la même communauté le code qu'on partage n'est pas commun à tous les niveaux. De son point de vue, Jakobson ne tient pas compte des réelles connaissances des locuteurs. Il est plutôt abstrait dans sa vision. Malgré la compréhension mutuelle, on retrouve pourtant une dissymétrie entre la production et la réception. Le destinataire aussi bien que le

destinataire, en tant que locuteur, se caractérise par des compétences linguistiques et culturelles qui leur sont propres, et qui sont par-là même à la base des malentendus, des ratages et du quiproquo. Ainsi, les opérations d'encodage du destinataire et de décodage du destinataire ne peuvent être symétriques.

Kerbrat-Orecchioni enrichit le schéma de Jakobson en proposant de prendre en compte les déterminations psychologiques qui sont à la base de tout encodage et même tout décodage. Les déterminations psychologiques impliquent l'intentionnalité du destinataire aussi bien que celui du destinataire. La culture constitue la structure modelante des déterminations psychologiques dont elle parle. D'une culture à l'autre, la réalité est interprétée différemment puisqu'il existe des procédures qui sont propres à chaque culture.

Par ailleurs, il faut souligner que Jakobson dans son schéma ne fait pas de différence entre le langage oral et le langage écrit. Mentionnons quelques apports théoriques relatifs au langage oral et écrit.

2.1.7 Le langage écrit et le langage oral

Si l'on se place du point de vue de Martinet, le langage oral autant qu'écrit sert comme instrument de communication. Cette fonction qu'exerce le langage permet avant tout d'assurer la compréhension mutuelle. Le langage écrit en plus de partager des fonctions avec le langage oral possède des fonctions particulières.

Deux points de vue s'opposent en ce qui a trait aux relations qu'entretiennent le langage oral et le langage. Du point de vue de la tradition conservatrice, les habiletés à l'oral se transfèrent à l'écrit. L'autre point de vue soutient que les habiletés en langage oral ne se transfèrent pas directement de l'oral à l'écrit, que l'écrit met en œuvre des processus spécifiques. Rubin (1980) explique que tout message est soit écrit, soit oral. Le message écrit implique un décodage visuel tandis que le message oral prend en compte l'accent, l'intonation, les gestes, les pauses.

2.1.8 Mode d'interaction à l'oral et à l'écrit

En langage écrit, on constate des compensations par la ponctuation, la disposition en paragraphes, le soulignage, les changements de caractères. La quasi-absence des

indices prosodiques en langage écrit est à l'origine de ces compensations. Une des caractéristiques fondamentales du langage écrit est la permanence du texte qui permet au lecteur de revenir en arrière ou de faire un survol de lecture.

Rubin avance que le mode d'interaction diffère dans les deux types de langage. A l'oral, les interlocuteurs s'influencent mutuellement et le déroulement du dialogue peut se détourner du but attendu. A l'écrit, l'interaction se fait autrement, le locuteur ne peut que construire, donner du sens au matériel écrit. Il n'y a pas moyen d'interroger le texte comme à l'oral.

En langage oral, l'engagement concerne le niveau d'implication des interlocuteurs au cours de leur dialogue. Le discours est, des lors, beaucoup plus personnalisé et il y a une plus forte proximité affective qu'en langage écrit. Et qui plus est, une certaine complicité dans les relations qu'entretiennent les interlocuteurs au cours du dialogue. Le langage oral est plus adapté aux compétences langagières et culturelles des sujets parlants.

Une autre distinction est qu'en situation de conversation les interlocuteurs interviennent tour à tour. Le locuteur identifie facilement celui qui livre le message. En lecture, locuteur doit chercher à connaître le destinataire, ce qui n'est pas souvent évident dans un texte de retrouver celui qui est le destinataire.

En fin de compte, Giasson & Thériault nous disent que : « la distinction fondamentale entre les formes de langage tient au fait que le langage oral s'emploie dans un contexte qui facilite la compréhension, alors que le langage écrit est décontextualisée, c'est-à-dire qu'elle ne bénéficie d'aucun support externe »(Giasson & Thériault, 1983, p.128)

2.1.9 Différents points de vue des didacticiens de l'approche communicative

Après avoir faire le tour de la question portant sur la langue, revenons au concept de « compétence de communication » qui est au centre de l'approche communicative à coté du concept « besoin de l'apprenant ».

Hymes nous explique que les membres d'une communauté linguistique partagent: (1) un savoir linguistique et (2) un savoir sociolinguistique.

Canale et Swain reprendront le concept de compétences de communication pour avancer que cette compétence nécessite ces trois compétences fondamentales :

(1) la compétence grammaticale, (2) la compétence sociolinguistique et (3) la compétence stratégique.

La définition de Sophie Moirand est beaucoup plus élaborée. Elle identifie quatre composantes de la compétence de la communication :

(1) une composante linguistique, (2) une composante discursive, (3) une composante référentielle, (4) une composante socioculturelle.

Par ailleurs, Moirand précise que la compétence de communication s'actualise dans des situations de communication concrète en faisant intervenir toutes les autres composantes. Elle s'appuie sur cette explication pour montrer son désaccord avec Canale qui avance que les stratégies relèvent d'une compétence stratégique qui serait une composante à part entière. Elle avance que les stratégies « subissent néanmoins l'influence des représentations que le sujet psycho-social a du monde, des autres et des discours » (Moirand, 1982, p.20).

Tous ces auteurs s'accordent sur certains points dans leur définition de la compétence de communication. Quelles sont les limites de leur approche ?

Que nous propose la dernière génération de didacticiens de l'approche communicative (AC) : le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL) ?

2.1.10 Le point de vue du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues

Le CECRL introduit la notion de compétence à communiquer langagièrement pour faire allusion à la compétence de communication. Selon le CECRL la compétence à communiquer langagièrement présente ces trois composantes : (1) une composante linguistique, (2) une composante sociolinguistique, (3) une composante pragmatique, constituées de savoirs, d'habileté et de savoir-faire (CECRL, 2001). De leur point de vue, la composante sociolinguistique informe sur les composantes linguistique et pragmatiques en permettant leur articulation.

Le CECRL intègre les tentatives de définition de l'AC. Il se place donc dans la continuité de l'AC. Il se propose de prendre en compte l'ensemble de la compétence linguistique et culturelle du répertoire des personnes apprenante et communicante. S'appuyant sur des travaux de sociolinguistes, le CECRL permet d'aborder le problème complexe du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Il essaie d'expliquer que l'apprenant, utilisateur d'une langue, a un ensemble de connaissance et de capacité qui lui permettent de mobiliser les ressources de son répertoire. C'est ce qu'il entend par compétence plurilingue et pluriculturelle. Le CECRL « désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrément et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel » (Coste, Moore, Zarate, 1998, p.12).

Le CECRL préconise, entre autre, la prise en compte des savoirs antérieurs du sujet : savoir, savoir-faire, savoir être, qui, selon cette approche, façonnent son savoir apprendre. Selon leur perspective le savoir apprendre se manifeste par une certaine conscience de la langue et de la communication. Ces compétences sont mises en œuvre par l'apprenant dans le but de réaliser des activités langagières qui relèvent soit de la réception, de la production, de l'interaction ou de la médiation. Cette approche permet de voir clairement les différentes activités dans lesquelles la compétence à communiquer langagièrément peuvent être mise en œuvre. L'activité qui nous préoccupe ici c'est celle qui concerne la production orale.

2.2 VERS LA CONSTRUCTION D'UNE PROBLEMATIQUE

Pour comprendre la production orale dans les pratiques de classe, analysons quelques aspects de la communication en la classe.

En classe, nous pouvons avoir affaire à des informations qui prennent, dans la langue, la forme de phrase. Ollivier (1992), dans son ouvrage Communiquer pour enseigner, nous explique que toute information émise commence du moment même où elle est lancée à perdre de la clarté. Selon lui, toute information est soumise à l'entropie. Il entend par là que l'information dès son émission perd de sa précision et de sa fiabilité. Les deux moyens dont on dispose pour contrer l'entropie sont, selon son point de vue, la

redondance et le contrôle. Il s'agit pour la redondance d'utiliser systématiquement les mêmes codes, au même moment, pour faire passer l'information par le moyen de plusieurs canaux. Cette façon de faire permet de combattre systématiquement la déperdition constante et irréversible des informations. On utilise le contrôle pour vérifier si l'information est passée. Cela consiste à utiliser des moyens de contrôle tout au long du passage de l'information à travers chacun des points qui le constituent. Le contrôle peut se faire après l'encodage (émetteur) ou après le décodage (récepteur). Dans une situation pédagogique, les points de contrôle sur le parcours de l'information sont à plusieurs niveaux. C'est une situation caractéristique des activités de classe dans la mesure où c'est le propre de l'enseignant (émetteur) de contrôler ce qu'il dit à la classe (récepteur). Dans la situation pédagogique, nous avons, en général, un contrôle de type « collationnement » du fait que le destinataire (enseignant) demande au destinataire (apprenant) de restituer l'ensemble des informations qu'il reçoit.

Par ailleurs, Ollivier montre que toute communication en classe a en communs ces traits caractéristiques :

- La série de communications se présente comme une séquence ininterrompue d'échanges,
- Les échanges sont verbaux mais d'autres canaux : geste, force de la voix,
- La communication est une suite continue de réactions et de rétroactions que chacun ponctue à sa manière,
- Le découpage de la réalité du cadre de l'échange, différent pour chacun, conditionne la vision de chacun de l'échange,
- Certaines rétroactions renforcent la situation existante, d'autres peuvent susciter un changement,
- Tout message comprend une information et une relation. Il n'y a pas de communication satisfaisante que s'il y a accord de tous les partenaires sur la relation,
- Le pire des situations est le déni. Elle empêche que s'établisse un contact entre les partenaires (Ollivier, 1992).

Il a aussi mentionné l'importance de huit principes de la communication en classe qu'il a formulé à travers ces énoncés :

- Les partenaires d'une classe n'arrêtent pas de communiquer.
- La communication ne passe pas seulement par le langage, mais aussi par d'autres moyens (regards, gestes, bruits, actions...).
- Il y a communication même si elle n'est pas consciente ou interprétée.
- Il est impossible de déterminer les causes et les conséquences dans les comportements de communications.
- Certaines des rétroactions renforcent la situation existante, d'autres peuvent susciter un changement.
- Dans tout message, il y a à la fois un contenu et une indication sur la relation qui unit les protagonistes.
- On peut avoir face à un énoncé trois attitudes : (1) accepter son contenu et la relation, (2) refuser le contenu mais accepter la relation, (3) refuser le contenu et la relation.
- Face à un problème, il vaut mieux questionner la finalité que chercher des causes dans le passé (Ollivier, 1992).

Au cours de nos observations nous avons identifié des problèmes relatifs à la production orale. Nous nous interrogeons, des lors, sur la relation enseignant-apprenant qui, nous semble-t-il, pourrait permettre de comprendre le problème qui se pose. Ollivier nous a fait comprendre que dans la communication la relation est fondamentale. Qu'est-ce qui pourrait, dans la relation qu'établit les deux enseignantes (C et L) aux apprenants, être considéré comme étant à la base des représentations que se font ces derniers. Les deux enseignantes qui nous concernent ont été formées dans le système éducatif haïtien qui leur a laissé un héritage dans leur façon de faire. Cet héritage transparait dans leur pratique de classe. C'est ce qui soulève ces interrogations. Les enseignantes peuvent-elles prendre de la distance par rapport à l'enseignement de la langue qu'elles ont reçu de manière traditionnelle ? Ne devront-elles pas faire un travail sur soi pour enseigner d'une autre façon ? Comment arrivent-

elles à jouer leur rôle d'enseignante ? Leur formation suffise-t-elle à leur rendre autonome ? Arrivent-elles à être autonome dans leur pratique de classe ? Sont-elles capables d'être pleinement autonome ? Si elles ne sont pas autonomes seront-elles capables de favoriser l'autonomie des apprenants ?

L'autonomie de l'enseignant, pensons-nous, est fondamentale dans la définition même de son rôle. L'enseignant autonome est capable d'objectivation du fait qu'il se connaît. Cet enseignant pourra permettre aussi à l'apprenant de s'approprier de ses potentialités, c'est-à-dire de lui rendre autonome. Comment rendre l'apprenant capable de produire oralement et de construire son discours ? L'enseignant autonome parvient à remplir la fonction d'accompagnement autonomisant qui lui est dévolu (Barbot, 2005).

Comment les enseignantes (C et L) pourront jouer ce rôle ? Comment pourraient-elles apprendre à manier l'objectivation, c'est-à-dire à construire une compétence qui leur permet de faire une lecture objective de la réalité sociale de la classe, d'anticiper sur le fonctionnement de la communauté culturelle ?

Nous sommes, des lors, amené à poser notre question de recherche de la manière suivante :

Dans quelle mesure l'enseignant participe à la production orale de l'apprenant dans son rapport à l'enseignement-apprentissage?

Comment aborder donc le problème du rôle de l'enseignant dans la production orale de l'apprenant par rapport aux représentations que ces derniers font de la langue.

Les deux enseignantes ont des représentations sociales qui font qu'elles enseignent aux apprenants d'une certaine façon et non d'une autre. Les apprenants ont un déjà-là qui structurent leur rapport aux enseignantes. Les enseignantes, des lors, dans leur communication en classe rentrent sur un terrain déjà marqué. Cette communication entre les enseignantes et les apprenants se déroule donc dans un cadre structuré par un certain nombre de préjugés et de stéréotypes. Les enseignantes et les apprenants se perçoivent au travers de leurs préjugés et stéréotypes. Les uns perçoivent les autres à travers le filtre

que constituent les préjugés et les stéréotypes. Les préjugés des enseignants se réalisent en ce qu'ils aient des incidences sur la performance et la production orale des apprenants.

La communication qui s'installe entre les enseignantes et les apprenants est construite à travers leurs représentations préalables. Les enseignantes s'adressent à l'image qu'ils se font des apprenants. Les apprenants à leur tour ont une image des enseignantes qui conditionnent leur production orale. Le rapport des apprenants à l'acte d'apprendre est alors influencé par les représentations de ces derniers à leurs enseignantes.

Ces problèmes qui soulèvent de nombreuses questions nous amènent à formuler notre hypothèse qui se décline en ces hypothèses : (1) et (2).

Hypothèse 1 :

Plus les apprenants ont une représentation positive de leurs enseignantes dans leur rôle, plus ils établissent un rapport positif à l'enseignement-apprentissage.

Hypothèse 2 :

Plus les apprenants ont un rapport positif à l'enseignement-apprentissage, plus ils participent activement, plus ils produisent à l'oral.

Pour vérifier notre hypothèse, nous analyserons un corpus de l'échantillon représentatif de la population scolaire.

CHAPITRE 3 : ANALYSE DES DONNEES ET ETUDES DES RESULTATS

3.1 ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES

3.1.1 Constitution d'un échantillon représentatif de la population scolaire

L'expérience de classe qui s'est déroulée au NCB constitue la population sur laquelle nous avons porté nos observations. Cependant, dans un souci d'être précis dans l'analyse de notre corpus, nous avons prélevé un échantillon représentatif et significatif de neuf (9) apprenants. Certains se sont proposés lors de notre intervention dans le cadre

des activités de cours. D'autres sont choisis pour compléter la liste. Cet échantillon est, constitué, ainsi de cinq (5) filles et de quatre (4) garçons.

Pour dresser un portrait de notre échantillon, nous avons passé un questionnaire qui est une fiche identitaire que nous avons constitué pour recueillir des informations significatives et pertinentes pour notre analyse.

3.1.2 Présentation sommaire de l'échantillon de la population scolaire

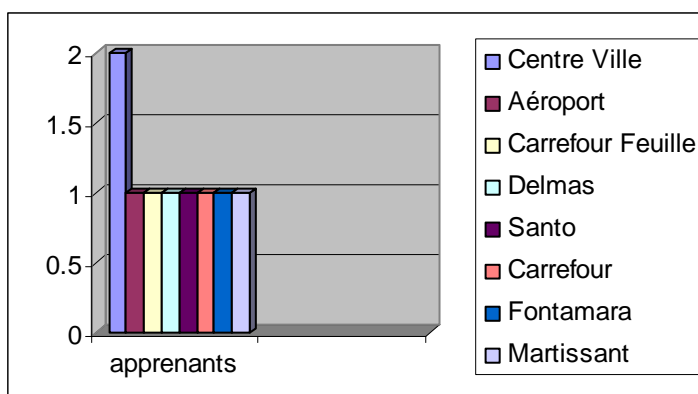
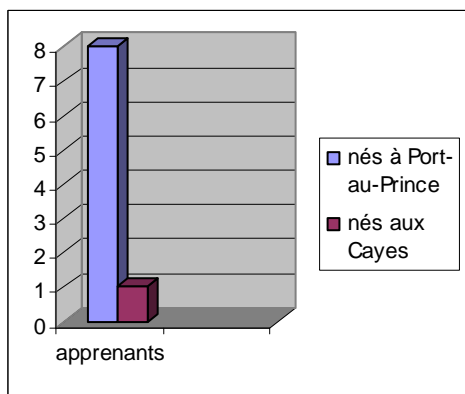
Nous présenterons succinctement les caractéristiques de notre échantillon à travers un tableau et des graphiques (données tirées de notre questionnaire d'enquête).

Présentation des données significatives du questionnaire des neuf (9) apprenants de l'échantillon

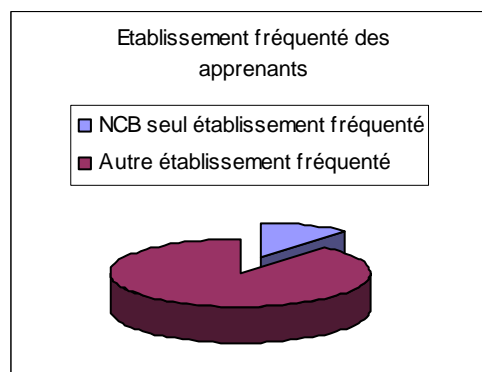
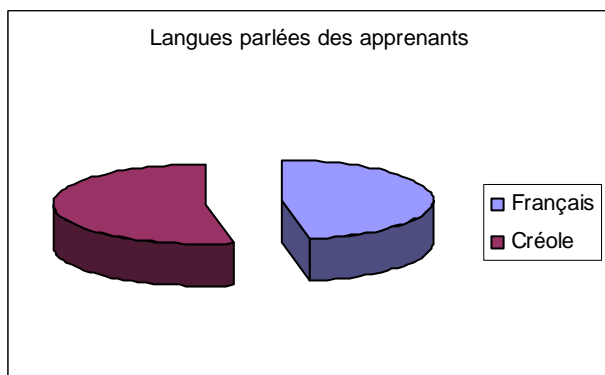
Fourchette d'âge	Lieu de naissance	Catégories socio-professionnelles	Zones de résidence	Langues parlées	Notes /Moyenne	Autres établissements fréquentés
Les apprenants sont nés entre 1990 et 1993 parmi lesquels on retrouve cinq (5) qui sont née en 1991	Huit des apprenants sont nés à Port-au-Prince. On retrouve qu'un apprenant qui soit né aux Cayes.	En général, les deux (2) parents, sauf dans le cas d'un apprenant où c'est son père qui travaille. Les parents sont des cadres : comptable, hygiéniste dentaire, pédiatre ; des employeurs : chef de service ; des employés : caissier,	Deux apprenants seulement habitent au centre ville, les autres habitent dans la zone métropolitaine : Delmas, Aéroport, En Plaine, Carrefour, Fontamara, Martissant, Santo.	Les apprenants affirment tous qu'ils parlent le français et le créole, sauf une fille qui dit : « je fais un peu d'effort, je ne parle pas le français ».	En général, les apprenants ont dit avoir obtenus des moyennes allant de ; 13 à 19 sur 20.	Presque tous les apprenants ont fréquentés un autre établissement pour faire leur préscolaire ou leur étude primaire. Sauf, un apprenant qui a fait tous ces

		caissière, des commerçants,		dissent qu'ils parlent un peu soit l'anglais ou l'espagnol, ou à la fois les deux.		études (préscolaire et primaire) au NCB.
--	--	--------------------------------	--	---	--	---

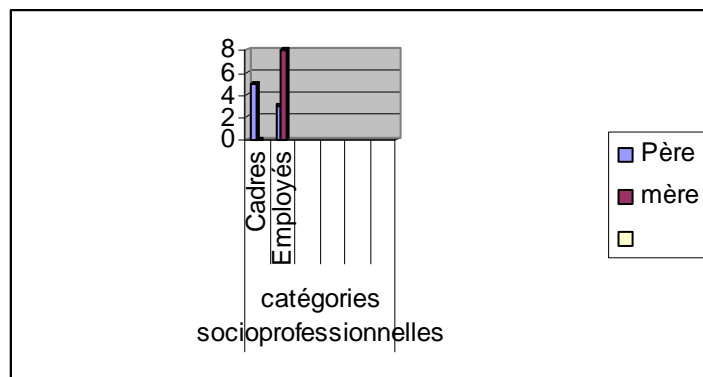
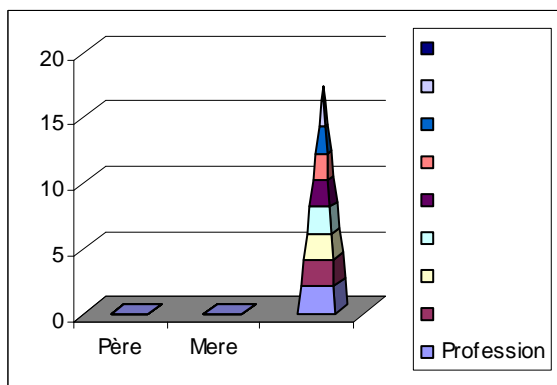
Les deux graphiques ci-dessous indiquent le lieu de naissance des apprenants et leur zone de résidence.



Les graphiques présentés ci-après indiquent les langues parlées des apprenants et leur établissement fréquenté.



Les graphiques ci-dessous présentent les catégories socioprofessionnelles des parents (père, mère) des apprenants selon qu'ils (père, mère) sont des cadres supérieurs ou des employés.



3.1.3.1 Présentation de la grille d'analyse du corpus (1)

Notre corpus est tiré de notre entretien d'enquête. Pour construire la grille d'analyse du corpus, nous nous sommes appuyés sur l'approche de la pragmatique telle que présentée par Austin et Searle dans notre cadre théorique. Notre première grille d'analyse (1) contient les réponses des apprenants relatifs à la première question, et la seconde (2) les réponses à la deuxième question.

Grille d'analyse du corpus (1)

Contenu des propos des apprenants/ locution	Type de marquage de la communication		Mode de perception/représentation des apprenants	
	Fonction illocutoire	Fonction perlocutoire	Présumés	
<p>M1 : C explique bien... parle bien le français... elle n'aime pas quand les élèves dérangent les cours... Elle, elle n'est pas nerveuse.</p> <p>L parle aussi bien le français... explique très très bien... Lorsqu'on ne comprend, ne comprend pas elle nous aide à mieux comprendre... Elle est nerveuse... Elle est cool mais pas tout le temps...</p>	<p>L'apprenante compare les deux enseignantes. Elle veut montrer que celle qui explique mieux est nerveuse, cependant celle qui explique un peu bien a un caractère plus abordable.</p>	<p>Cela implique que les enseignantes de son point de vue n'expliquent pas de la même façon, et non pas la même humeur lorsqu'elles font leur cours.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • C n'explique pas aussi bien que L. • L et C ont une personnalité nettement différente. • La classe de C est souvent dérangée. • L se soucie de davantage la compréhension des apprenants. 	

<p>R2 : Certains profs... qui s'énervent... qui disent n'importe quoi... quand elle s'énervé... elle est très fâchée... Les profs présentent leur exposé,... ça arrive que les élèves participent.</p>	<p>Quand l'apprenante parle d'une des enseignantes qui est fâchée, elle utilise un adjectif indéfini « certains » (certains profs) pour ne pas s'engager dans son énonciation. Elle ne s'engage même pas quand elle parle des autres apprenants. elle utilise le pronom démonstratif « ça » (ça arrive...)</p>	<p>L'apprenante ne cite pas le nom des enseignantes. Son discours n'est pas personnalisé. Elle prend de la distance. Elle ne veut pas s'impliquer dans son énonciation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Une des enseignantes est énervée. • Une des enseignantes dit n'importe quoi. • Une des enseignantes n'a pas l'habitude de se s'énervé. • Une des enseignantes est très fâchée. • Le mécontentement a une incidence sur la participation des apprenants.
<p>P3 : Elles expliquent vraiment bien... Elles ne jouent pas avec leur devoir... Des fois, elles sont sévères.... C est souvent calme mais elle est sévère....</p>	<p>L'apprenante montre qu'elle comprend le cours des deux enseignantes qui sont exigeantes quant aux devoirs qu'elles donnent. En dernière, elle souligne que l'enseignante C se distingue par son calme.</p>	<p>Selon elle, les enseignantes expliquent bien leur cours. Pourtant elles se distinguent du point de vue de la personnalité.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les deux enseignantes expliquent bien leur cours. • Les deux enseignantes sont exigeantes. • L'enseignante C est souvent calme. • L'autre enseignante n'est pas souvent calme.
<p>S4 : L est très stricte,</p>	<p>L'apprenante</p>	<p>Les deux</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L n'est pas souple dans

<p>discipliné, extrêmement sévère... Quand il le faut joviale... Elle donne des leçons de morales... Elle devrait être plus cool... Elle explique bien... Elle accepte des questions.... Elle veut que les élèves fassent... disent ce qu'ils comprennent pas... C est trop calme... Elle devrait être plus sévère... Elle explique vraiment bien... Elle doit faire sentir aux élèves qu'il est le chef...</p>	<p>compare les deux enseignantes en s'appuyant sur leurs traits de personnalité pour marquer cette opposition. L (très stricte,..., extrêmement sévère) et C (trop calme,..., faire sentir...est le chef). Les deux expliquent bien pour elle.</p>	<p>enseignantes ont des personnalités nettement opposées. Une est très stricte elle devrait être plus cool, l'autre est trop calme elle devrait être plus sévère.</p>	<p>son caractère.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L s'attache à ses principes. • L explique bien quoi qu'elle ait un caractère difficile. • C n'est pas assez ferme • C est laxiste. • L est rigide tandis que C est laxiste.
<p>M5 : C elle est trop cool avec les élèves... Les élèves ne portent pas trop d'attention à ce qu'elle dit... L est sévère mais c'est pour notre bien... Quand elle explique elle demande si les élèves ont compris pour reprendre....</p>	<p>L'apprenante compare les deux enseignantes dans ce qu'elles ont de différentes dans leur personnalité. C (trop cool) et L (sévère... pour notre bien). Elle montre que leur personnalité a une incidence sur leur enseignement.</p>	<p>Les deux enseignantes ont un style de personnalité différente. La classe néglige la façon dont l'enseignante C fait son cours. La classe suit plus attentivement le cours de l'enseignante L.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • C n'est pas ferme dans sa position. • Les apprenants font autre chose dans la classe de C. • L est ferme dans ses décisions. • Les apprenants suivent avec attention le cours de L. • L et C enseignent selon leur style de personnalité.
<p>J6 : Des fois, difficile...</p>	<p>L'apprenant ne fait</p>	<p>Les</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Certaine fois, les

<p>les élèves parlent beaucoup...</p>	<p>pas allusion à la présence des enseignantes. Il mentionne l'expérience de classe sans s'engager dans son énonciation. Les enseignantes arrivent difficilement à travailler.</p>	<p>enseignantes éprouvent, certaine fois des difficultés à faire leur cours à cause des apprenants qui parlent dans la salle.</p>	<p>apprenants ne parlent pas beaucoup.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Certaine fois, les enseignantes travaillent normalement sans trop de bavardage. • Des fois, les apprenants parlent beaucoup. • Des fois, les enseignantes travaillent dans le bruit.
<p>M7 : L ...avant de donner des devoirs... donne des notions de base,... explique à la classe...</p>	<p>L'apprenant ne se montre préoccupé que par l'enseignante L. Il explique comment L procède quand elle fait son cours.</p>	<p>Il n'entretient pas les mêmes relations avec les deux enseignantes. Il entretient une relation particulière avec l'enseignante L.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L donne des devoirs. • L explique des notions de base à la classe. • L'autre enseignante ne procède pas de cette façon. • L'autre enseignante n'explique pas comme L avant de donner des devoirs.
<p>J8 : On travaille avec les élèves,... sitôt les théories apprises on passe à la pratique.</p>	<p>L'apprenant informe à la fois sur la manière dont les deux enseignantes font leur cours. Elles font leur exposé théorique pour ensuite passer</p>	<p>Aucune distinction n'est faite en ce qui a trait aux procédures didactiques des deux enseignantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les deux enseignantes travaillent en classe. • Elles font des exposés théoriques. • Elles font des exercices pratiques. • Elles ont le même style

	aux exercices.	Ni de particularisme relatif à leur personnalité.	d'enseignement.	
J9 : Elles travaillent avec des livres de français... Elles sont très strictes.	L'apprenant présente les enseignantes comme s'appuyant sur des manuels pour faire passer de façon méthodique leur contenu d'enseignement	L'attention n'est pas portée sur une quelconque différence entre les enseignantes mais les documents écrits qu'elles utilisent.	<ul style="list-style-type: none"> • C travaille avec des livres de français. • L travaille avec les livres de français. • C est stricte par rapport au support à utiliser. • L est stricte par rapport au support à utiliser. 	

3.1.3.2 Présentation de la grille d'analyse du corpus (2)

Grille d'analyse du corpus (2)

Contenu des propos des apprenants/ locution	Type de marquage de la communication	Mode de perception/ représentation
	Fonction illocutoire/perlocutoire	Présupposés

<p>M1 : C n'est pas ferme... elle devrait mettre plus de pression... le plus souvent les élèves font autre chose... L est ferme... Elle donne des observations... Les élèves racontent des choses concernant leurs vacances... choses intéressantes pour que les élèves puissent suivre... des choses modernes... Les élèves aiment rire, blaguer, faire tout, chanter, jouer, écouter de la musique dans la salle... Les élèves lisent ensemble... répondent aux questions... travaillent ensemble...</p>	<p>Elle succombe à la tentation de comparer les enseignantes quoi que la question porte sur la participation des apprenants au cours. Selon elle, les apprenants participent davantage quand les enseignantes font de nouvelles activités (choses modernes). Les apprenants participent en général en groupe (groupe-classe). Ce qui implique qu'il y a peu de place à la participation individuelle. Par ailleurs, les apprenants font d'autres choses dans la classe de l'enseignante C qui ne relève pas de l'activité académique</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante C n'arrive pas à faire suivre les apprenants. • Les apprenants font d'autres choses dans le cours de l'enseignante C. • L'enseignante L ne tolère pas que les apprenants parlent d'autres choses qui ne concernent pas son cours. • L ne tolère pas que les apprenants dérangent le fonctionnement de sa classe. • Les apprenants lisent à haute voix. • Ils répondent ensemble aux questions. • Ils travaillent de manière collective. • Il devrait avoir de nouvelles activités dans la classe.
<p>R2 : Les élèves répondent aux questions... tout le monde participe... mais des fois ça arrive... Pour les dialogues c'est surtout en anglais on les fait à deux ou à trois</p>	<p>L'apprenant veut préciser le mode de participation des apprenants (répondent aux questions). Lorsque tout le monde participe c'est surtout pour répondre aux questions. Les apprenants ne participent largement que dans des dialogues en anglais du cours d'anglais (langue étrangère).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenants participent, en général, pour répondre aux questions des enseignantes. • Ils participent rarement dans des activités qui portent sur le dialogue. • Les apprenants devraient participer pleinement dans des dialogues qui se font en groupe de deux (2) ou trois (3).

<p>P3 : Les élèves sont souvent turbulents mais participent, adorent les ajouts de point... de plus tout le monde participe...</p>	<p>Les apprenants participent grandement lorsqu'ils imaginent qu'ils pourront gagner des points pour la prochaine évaluation ils participent pour répondre à des questions que posent les enseignantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenants répondent aux questions. • Les enseignantes donnent des points. • Tous les apprenants veulent participer pour gagner des points.
<p>S4 : Avec L...obliger de participer au cours à cause de son caractère...pour C c'est si on veut...ordinairement les filles participent, les garçons un peu....parfois, des exposés mais le problème ce sont toujours les mêmes élèves à chaque reprise...</p>	<p>L'apprenante rapporte que la participation des apprenants dans les cours se fait en rapport avec le caractère de l'enseignante. Elle voit la participation comme étant liée à la personnalité de l'enseignante, à la manière dont elle s'y prend pour faire passer son cours. Elle signale que la relation qui s'établit favorise la participation d'un même groupe (mêmes élèves).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L a un style de personnalité imposante. • C a un style de personnalité non imposante. • Les apprenants participent sous pression. • Un groupe d'apprenants participe. • Un autre groupe ne participe pas. • Les enseignantes ont des favoris.
<p>M5 : Pour L toute la classe fait silence...L forme des groupes pour donner les réponses... si on ne fait pas son devoir elle donne des lignes...quand C est là c'est comme si il n'y avait pas de prof...C 10 à 20% qui suit son cours...</p>	<p>Le discours de l'apprenante fait transparaître l'importance du rôle de l'enseignante dans le mode de participation des apprenants. Quand l'enseignante L fait son cours les apprenants restent, en général en silence. Ils suivent les consignes. Quand c'est C, ils deviennent négligents.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La classe peut rester en silence • La classe reste en silence quand c'est L qui travaille. • L organise sa classe et fait respecter ses règles et principes. • C a des difficultés à faire respecter ses règles et principes. • Le cours de C n'est pas aussi

		organisé que celui de L .
J6 : Parfois, ils réagissent bien, ...parfois ils sont comme des ignorants	L'apprenant porte un jugement de valeur sur le mode de réaction des apprenants. Il mentionne l'alternance de leur mode d'action.	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenants suivent parfois • Les apprenants ne suivent pas certaine fois.
M7 : C ... il faut que la feuille de rapport passe... L ...ça fonctionne bien	L'apprenant mentionne ce sur quoi s'appuie l'enseignante C pour commencer son cours. Il compare le mode fonctionnement de L et de C .	<ul style="list-style-type: none"> • C ne peut fonctionner sans la feuille de rapport. • L fonctionne avec n'importe quoi. • L et C n'ont pas un même fonctionnement en ce qui a trait à leur cours.
J8 : Avec respect...certains sont désordres...les élèves suivent quand le prof est sévère...	L'apprenant met en cause pourquoi les apprenants suivent normalement. Et ce qui explique leur manque d'intérêt à suivre les cours.	<ul style="list-style-type: none"> • Certaines apprenants participent. • D'autres ne participent pas. • La personnalité de l'enseignante joue un rôle fondamental dans le mode de fonctionnement de la classe.
J9 : Les élèves suivent le cours des profs qui donnent des observations...sinon les élèves ne suivent pas	L'apprenant montre la place qu'a l'enseignante dans la façon dont les apprenants suivent et participent au cours. Son caractère oriente le mode de participation.	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenants suivent le cours de certaine enseignante • Ils ne suivent pas le cours de d'autre. • Certaine avertisse les apprenants. • D'autre n'avertisse pas.

3.2 ETUDES DES RESULTATS

3.2.1 Présentation des résultats

Dans le but de vérifier nos hypothèses de recherche qui exigent de décrire, de comparer et de corrélérer nos résultats, nous traiterons notre corpus à l'aide d'analyses descriptives de fréquences. Pour coder le contenu des énoncés, nous avons choisi des mots clés comme unités d'analyses et des énoncés comme unités de sens et d'analyses.

Qu'est-ce qui, des lors, se dégage de nos unités de sens et d'analyse?

Le tableau suivant regroupe, d'une part des mots clés relevés de l'analyse du corpus, d'autre part des énoncés qui renseignent sur le rapport des apprenants au style d'enseignement des deux enseignantes. L'ensemble des mots clés et les énoncés du tableau permettent de catégoriser le style de personnalité de chaque enseignante et le rapport des apprenants à ce style. Nous avons indiqué en bas du tableau le style de personnalité qui correspond à chaque enseignante et le rapport que les apprenants entretiennent à ce style.

3.2.2 Présentation des résultats du corpus (1)

Nous présenterons les résultats de l'analyse du corpus à travers le tableau et les graphiques suivants.

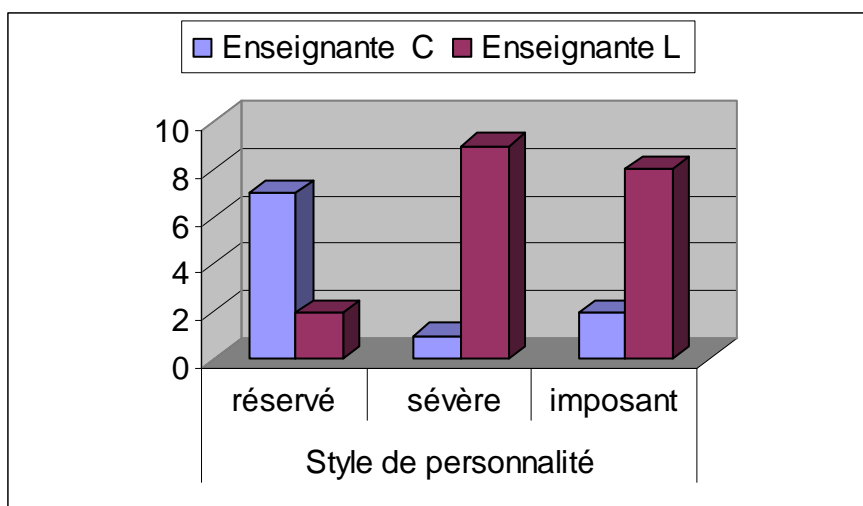
Mots clés et énoncés qui rendent compte du style de personnalité des enseignantes et de leur enseignement

	Style de personnalité de l'enseignante C	Style de personnalité de l'enseignante L	Rapport des apprenants à l'enseignement de C	Rapport des apprenants à l'enseignement de L
A		sévère, énervé,	N'explique pas	...soucie de la

<p>N A L Y S E D U C O R P U S</p>	<p>Calme, peu sévère, non ferme, laxiste, peu énervée, caractère souple, personnalité non imposante.</p>	<p>rigide, caractère difficile, très fâchée, personnalité imposante.</p>	<p>aussi bien..., classe souvent dérangée..., exigeante..., ...travaille dans le bruit, ...travaille avec des livre, ...des exposés théoriques, ...des exercices pratiques...apprenants font autre chose en classe...stricte à l'utilisation de support...n'arrive pas à faire suivre..</p>	<p>compréhension, explique bien..., exigeante...,...suit avec attention..., donne des devoirs..., ...travaillent dans le bruit, ...explique des notions de base,...travaille avec des livres, ...fait des exposés théoriques,...des exercices pratiques..., stricte au support.....ne tolère pas ...autre chose..</p>
<p>HYPOTHESE : Plus les apprenants ont une représentation positive de leurs enseignantes dans leur rôle, plus ils établissent un rapport positif à</p>	<p>Style de personnalité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • réservé, • peu sévère, • peu imposant. 	<p>Style de personnalité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • peu réservé, • sévère • imposant. 	<p>Style d'enseignement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • très laxiste, • très flexible • peu strict <p>Rapport à l'enseignement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • moins positif 	<p>Style d'enseignement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • peu laxiste • peu flexible • très strict <p>Rapport à l'enseignement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • plus positif

l'enseignement- apprentissage.				
Lien de corrélation positive entre les variables représentation positive de l'enseignante dans son rôle et rapport positif à l'enseignement-apprentissage.				

Les graphiques suivants indiquent le style différent de personnalité des deux enseignantes et l'incidence de leur style dans leur enseignement.



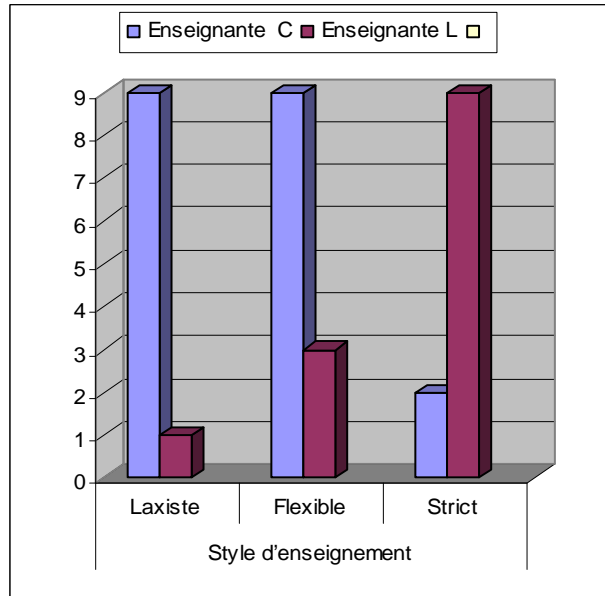
Le graphique ci-contre indique la comparaison entre le style de personnalité de l'enseignante C et de celui de l'enseignante L.

Nous avons constaté grâce à l'analyse des données que l'enseignante C a un style de personnalité réservé, peu sévère et peu imposant contrairement à l'enseignante L qui a un style de personnalité peu réservé, mais plutôt sévère et imposant. Nous avons observé que les deux enseignantes ont un style de personnalité complètement opposé.

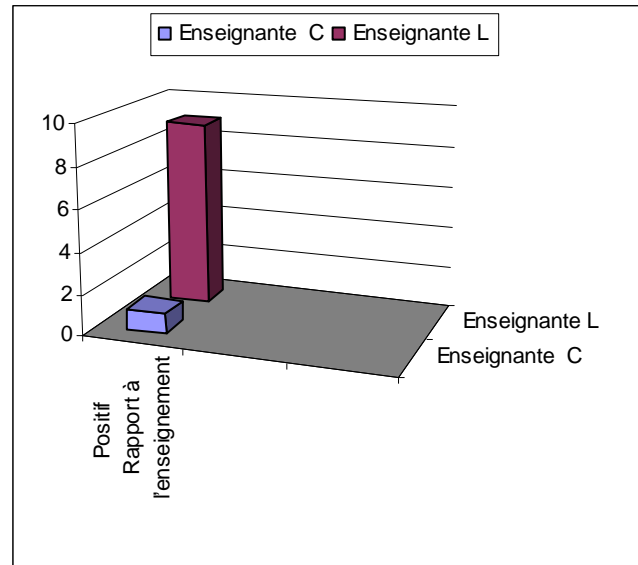
Le graphique montre le style d'enseignement des enseignantes. L'enseignante a un style d'enseignement très laxiste, très flexible et peu strict tandis que l'enseignante L a un style peu laxiste, peu flexible et très strict. Les deux enseignantes s'opposent donc dans leur style d'enseignement.

La variable style de personnalité est mise en relation avec la variable style d'enseignement afin de déterminer leur corrélation. Le graphique qui porte sur le rapport à l'enseignement indique la relation entre les variables susmentionnées. Les apprenants ont un rapport plus positif au style d'enseignement de l'enseignante L. Les apprenants ont

un rapport moins positif au style d'enseignement de l'enseignante C en ce qu'ils négligent certaines activités de cours.



Le Lien de corrélation



entre les variables représentation positive de l'enseignante et rapport à l'enseignement-apprentissage est positif. Nous pouvons dire : plus les apprenants acceptent l'enseignante dans son rôle plus ils établissent un rapport positif à son style d'enseignement. L'hypothèse 1, mettant en relation ces deux variables, est donc confirmée.

3.2.3 Présentation des résultats du corpus (2)

Les résultats seront présentés comme précédemment grâce à un tableau et des graphiques.

Enoncés relatifs au mode de participation et de rapport à l'enseignement-apprentissage des apprenants

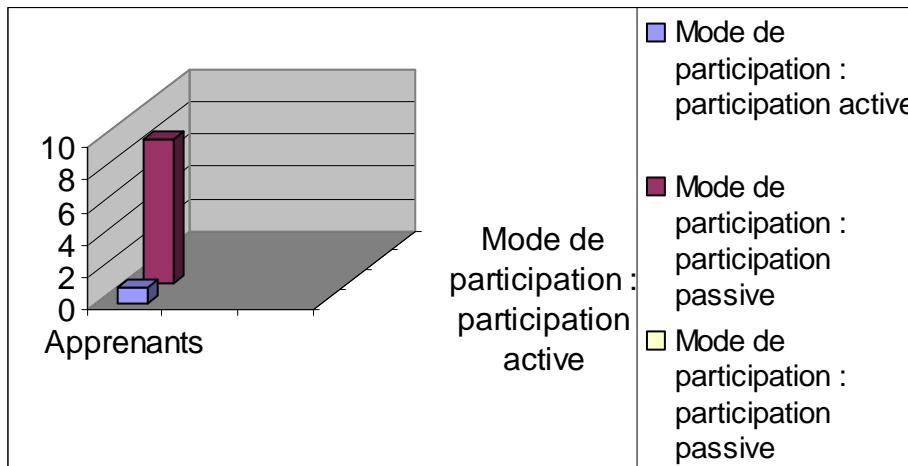
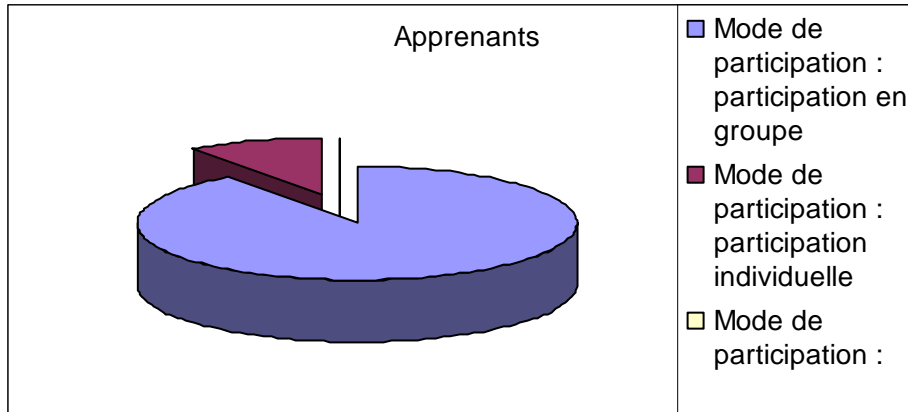
	Participation des apprenants	Rapport à l'enseignement-apprentissage
A		...Dérangent le
N	...Font autres choses, ...lisent à	fonctionnement de la
A	haute voix,...répondent	classe,... nouvelles activités
L	ensemble aux question,...	dans la classe,... travaillent de

Y S E D U C O R P U S	participent pour répondre aux questions,... participent rarement dans des activités qui portent sur le dialogue,... groupe d'apprenants participe,... autre groupe ne participe pas... apprenants suivent parfois... apprenants ne suivent pas certaine fois..	manière collective,... devrait participer dans des dialogues qui se font en groupe de deux (2) ou trois (3)... participer pour gagner des points... participent sous pression,... groupe d'apprenants participe,... autre groupe ne participe pas... enseignantes ont des favoris,... apprenants suivent parfois..., apprenants ne suivent pas certaine fois...
HYPOTHESE 2 : Plus les apprenants ont un rapport positif à l'enseignement-apprentissage, plus ils participent activement, plus ils produisent à l'oral.	Mode de participation : <ul style="list-style-type: none"> • participation en groupe • participation peu individuelle • participation de manière passive 	Mode/degré de production : <ul style="list-style-type: none"> • production surtout écrite • production rarement orale • peu de situation stimulante pour la production orale
Lien de corrélation positive entre les variables participation et production		

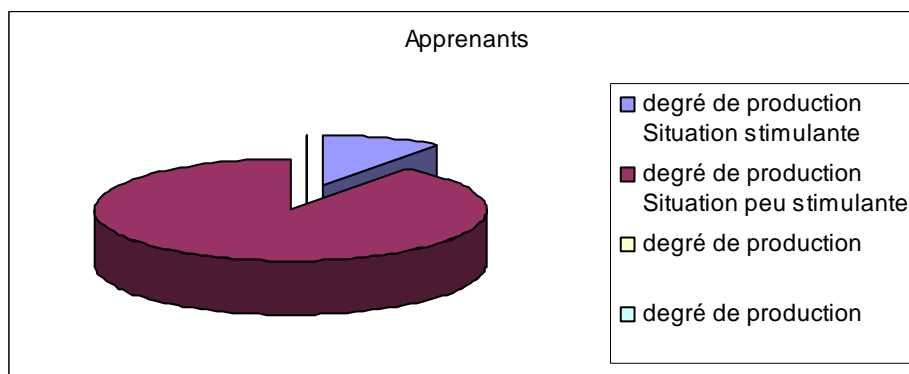
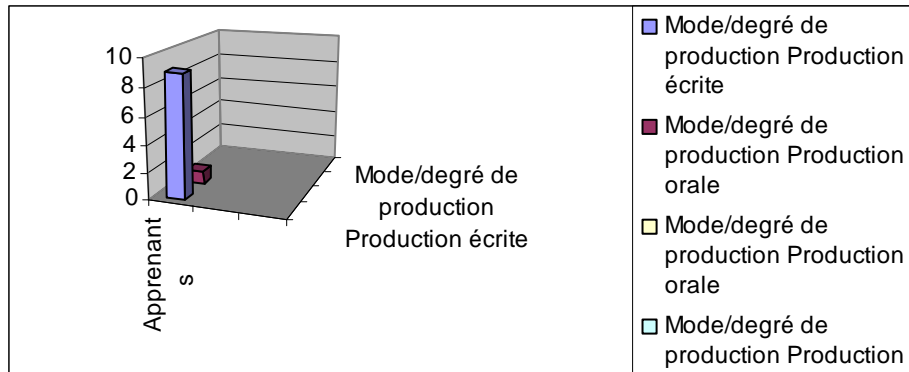
Les graphiques suivant rendent compte de ce que révèle le tableau de l'analyse du corpus. D'une part, nous avons constaté que les apprenants, en général, ne participent pas activement dans les activités de cours. Leur mode de participation est donc passif. Les deux premiers graphiques ci-dessous indiquent clairement le mode de participation des apprenants. Par ailleurs, nous avons constaté qu'il n'y a presque pas de situation

pouvant stimuler la production. Le peu de production qu'il y a est une production écrite. Il n'y a presque pas de production orale dans la classe. Les graphiques ci-dessous indiquent cette situation de fait que nous révèle le tableau ci-dessus. Ils indiquent aussi la mise en relation entre les variables relatives au mode de participation et au degré de production.

Ces deux (2) graphiques indiquent le mode de participation des apprenants.



Ces deux (2) graphiques indiquent le degré de production des apprenants.



Le lien de corrélation entre les variables mode de participation et degré de production est positive. Car, moins les apprenants participent activement moins ils produisent à l'oral. En sens inverse, plus les apprenants participent activement plus ils peuvent produire à l'oral. Quand l'une des variables croît l'autre croît aussi. Quand l'une décroît l'autre décroît aussi. Cette analyse nous permet de dire que l'hypothèse 2 est aussi confirmée.

Il revient, à présent, pour remédier à cette pratique de classe que nous avons qualifiée de peu stimulante à la production orale, de proposer des activités qui seraient enclin à favoriser cette ambiance. A la fin de notre observation, nous avons fait, par ailleurs, des interventions dans la classe qui portent sur des activités, pensons-nous, capables de favoriser la production orale dans la classe.

3.2.4 Intervention et proposition d'activités

Pour comprendre le rapport des apprenants à la production orale, nous avons proposé aux enseignantes des activités portant exclusivement sur la production orale. De concert avec les deux enseignantes nous avons réalisé ces activités respectivement dans les heures de cours allouées à chacune. Nous avons réalisé des activités de jeu de rôle et simulation à travers lesquelles nous avons pu déceler le rapport des apprenants à la langue française et les représentations qui s'y rapportent. Nous tenons à décrire sommairement ce qui se passait au cours de ces séances d'activités.

3.2.4.1 Activités de jeu de rôle

Le jeu de rôle portait sur le thème : « Amitié ». Nous avons demandé aux apprenants qui sont intéressés à la réalisation de l'activité de se proposer tout en mentionnant que si personne ne se propose nous désignerons tout de même d'apprenants pour participer à l'activité. Sans perdre de temps, les apprenants se sont vite proposés. Les premières minutes du jeu de rôle ont été difficiles pour les apprenants dans la mesure où ils avaient du mal à entamer la conversation. Cette difficulté paraît normale pour nous du fait même qu'ils ne sont pas habitués à ces types d'activités en salle de classe. Sans entrer dans les détails, mentionnons quelques aspects importants qui méritent d'être signalés. Au cours du déroulement du jeu de rôle, le sujet du dialogue changeait. De l'amitié on passait à l'amour. Cela montre que ce thème préoccupe davantage les apprenants. Aucune contrainte ne leur avait imposé quand ils passaient de l'amitié à l'amour. Au contraire, lorsque le jeu s'est terminé nous avons fait des commentaires portant sur cet aspect et ils prenaient conscience non seulement de la difficulté à rester dans le thème proposé mais aussi pourquoi ils étaient intéressés au thème « Amour ». Autre chose qu'on peut mentionner en terme d'analyse de contenu du discours des apprenants c'est qu'on retrouve dans leur énoncé beaucoup de créolisme, c'est-à-dire des structures de phrases françaises calquées sur celles du créole. Nous le mentionnons quand même mais ceci ne fait pas l'objet de notre analyse dans la mesure où cette situation se présente souvent quand il est question de locuteurs créolophones haïtiens qui parlent le français.

3.2.4.2 Activités de simulations

Nous avons réalisé également des activités de simulations que nous tenons à signaler quelques aspects qui ont attiré notre attention. Au cours de la simulation, nous avons procédé comme précédemment par une demande à l'endroit des apprenants pour qu'ils puissent se proposer volontiers à la réalisation de l'activité. Il a été demandé aux apprenants dans notre canevas d'activités d'employer les morphèmes de personnes et les adjectifs au cours d'une présentation de soi devant la classe. Nous avons voulu, entre autre chose, comprendre comment les apprenants mettent en œuvre leurs savoirs et savoir-faire linguistiques, communicatifs et culturels. Pour ce faire, nous retenus quelques bribes de phrases et de mots récurrents que nous avons commentés, après analyse, dans la classe. Nous avons remarqué que les apprenants utilisent souvent « bon » lorsqu'ils sont à cours d'idée (bloquer dans leur idée). « Bon » est utilisé comme béquille sur laquelle s'appuient les apprenants pour reprendre le fil de leur idée. Cette remarque nous a amené à faire comprendre aux apprenants que « bon » est ici employé comme interjection. Certains apprenants utilisent abusivement « bon », il apparaît dans leur parole comme un tic de langage. Nous avons relevé l'emploi abusive et récurrente de mots comme : « chose, quelque chose, beaucoup ». Nous nous n'attarderons pas là-dessus parce que cette façon de parler est caractéristique à ce groupe d'âge (adolescents), ce nous paraît normal. Au cours de leur production orale, deux énoncés ont particulièrement interpellé notre sensibilité de didacticien. Ce sont, celui d'une fille qui a dit : « je suis une fille qui aime manger » (1), et celui d'un garçon : « j'aime manger » (2). Analysons brièvement ces deux énoncés comme nous l'avons fait en classe. Dans l'énoncé (1) comme dans (2), le verbe « manger » dans sa forme infinitive joue une autre fonction que celle de sa fonction première d'être le noyau du prédicat de la phrase. Ici, « manger » joue la fonction d'attribut du sujet. La situation d'énonciation que malheureusement nous pouvons reprendre pour rendre compte du point d'ancrage contextuel, permet de voir que les apprenants en question en se décrivant voulaient exprimer clairement leur qualité. Nous avons profité de cette occasion de faire à partir de ce constat un point de grammaire avec les apprenants portant sur la forme infinitive du verbe puisqu'il s'agissait d'un cours de grammaire. Nous avons, ainsi, montré lors notre intervention l'importance de l'oral,

plus spécifiquement celui de la production orale dans des situations d'énonciation au cours de conversation authentique. Et qu'à partir de la production orale des apprenants nous pouvons faire des points de grammaire et d'autres activités relatives à la langue. Nous avons choisi ces activités parmi tant d'autres aussi importantes telles que la chanson comme support pour une séance didactique.

3.2.4.3 Propositions et recommandations d'activités

Nous n'avons pas utilisé la chanson non pas parce qu'elle ne serait pas efficace mais parce que, d'une part notre temps d'intervention était restreinte, d'autre part, nous avons voulu mettre les apprenants dans des situations pour qu'ils puissent produire. Nous pourrions aussi faire des activités de même nature comme la dramatisation et les activités ludiques que celles que nous avons effectué. Nous avons proposé des activités parmi lesquelles nous avons réalisé deux au lieu de nous cantonner dans des propositions générales qui ambitionnent de changer le rapport de l'apprenant à l'enseignement-apprentissage ou à l'enseignant.

3.2.4.4 De la place pour la production orale

Par ailleurs, il s'avère important de mentionner l'intérêt que les apprenants ont porté à ces deux types d'activités lesquelles nous ont permis de comprendre qu'est-ce qui motive les apprenants dans le processus de préparation à la production orale. Ce souci de compréhension nous a amené à nous interroger sur l'expérience de classe et les pratiques didactiques qui y découlent. Nous avons, des lors, compris grâce à nos observations et analyses du rôle que peut jouer ou encore doit jouer l'enseignante dans le rapport de l'apprenant à la production orale.

CONCLUSION

Nous avons identifié, au cours des quatre (4) semaines de stage au moyen de nos grilles d'observation un ensemble de problèmes lié à la production orale dans les pratiques de classe des deux enseignantes. A partir de ces problèmes identifiés, nous nous sommes appuyé sur un ensemble de théories qui nous a servi comme cadre à la construction de notre problématique. Dans notre problématique nous avons posé une question à laquelle nous avons donné des réponses provisoires qui nous a servi comme

hypothèse de recherche. Pour vérifier nos hypothèses, nous avons constitué un échantillon représentatif de la population scolaire dans le but de recueillir des données pour former un corpus à des fins d'analyse. Après avoir analysé notre corpus, les résultats ont montré que les hypothèses sont confirmées.

Par ailleurs, nous avons reconnu les limites de notre travail qui relève des conditions de l'expérimentation. D'une part, nous étions contraint d'analyse au moyen d'entretiens et de questionnaires qu'un aspect assez restreint de l'échantillon représentatif de la population scolaire. Nous n'avons pas pu faire des analyses cas par cas, ce qui nous permettrait d'avoir une meilleure compréhension de la pratique de classe. D'autre part, nous n'avons pas pu mettre l'accent sur les aspects sociaux et cognitifs de la pratique de classe du cas particulier qu'est la 9^e AF I du NCB. Cette prise en compte, pensons-nous, rendrait notre méthodologie beaucoup plus qualitative.

Dans le but de remédier aux situations-problèmes, nous aurions pu formuler des propositions générales qui porteraient sur la manière dont on pourrait remédier à la pratique de classe de la 9^e AF I du NCB. Mais pour éviter de nous noyer dans des considérations générales, nous avons plutôt fait une intervention au cours de laquelle nous avons réalisé deux types d'activités qui, pensons-nous, sont capables de stimuler les apprenants à la production orale. Ces activités ont des implications pratiques dans la mesure où elles mettent les apprenants dans des situations qui favorisent la prise de parole et la production orale. Elles permettent donc aux apprenants de devenir autonomes en tant que locuteurs d'une langue.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet M. 1994. *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : Puf, coll. Pédagogie d'aujourd'hui.
- Aumont, B ; Mesnier P-M. 1992. *L'acte d'apprendre*. Paris : Puf, coll. Pédagogie d'aujourd'hui.
- Austin J.L. 1991. *Quand dire c'est faire*. Le Seuil.
- Barbot M.-J., Camatarri G. 1999. *Autonomie et Apprentissages*. Paris : PUF.
- Barbot M.-J., Payeur A. 2000. « Un défi pour l'enseignant : acquérir une métacompétence; Innovation technologique et effets de système ». *Industries éducatives situation, approches perspectives*. Edition du Conseil scientifique de l'université Charles de Gaulle-Lille 3, pp. 183-191.
- Barbot M.-J. 2000. « A la recherche de nouveaux modèles: contenus et modalités de la formation des enseignants ». *De nouvelles voies pour la formation, Actes des 23 et 24^{ème} Rencontres, Les cahiers de l'Asdifle*, Paris, pp. 5-11 et pp. 63-67.
- Barbot M.-J. 2005. « Les ancrages socio-affectifs : un défi en formation des enseignants ». *Glottopol*. No 5. pp.184-194.
- Benveniste E. 1966. *Problème de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Bérard E. 1991. *L'approche communicative*. Paris : CLE, international.
- Besse, H. ; Porquier, R. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier, Didier.
- Bourdieu P. 1982. *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Chomsky N. 1970. *Le langage et la pensée*. Paris : Payot.
- Cicurel, F. 2002. « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction Complexe ». *Aile (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère)* no.16, Paris, Association ENCRAGES, pp. 145-164.
- Conseil de l'europe. 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- Cuq J-P. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dabène L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

- Ducrot O. 1980. *Les échelles argumentatives*. Minuit.
- Ducrot O. 1989. *Logique, structure, énonciation*. Minuit.
- Dumont P. 1986. *L'Afrique noire peut-elle encore parler français ?* Paris, L'Harmattan.
- Dumont P. 1990. *Le français langue africaine*, Paris, L'Harmattan.
- Dumont P. 2004. « Du métissage à l'interculturel, itinéraire de la rencontre impossible », dans GLOTTOPOL, 3, janvier 2004, pp. 60-66.
- Eco U. 1985. *Lector in fabula*. Grasset.
- Eco U. 1992. *Les limites de l'interprétation*. Grasset.
- Galisson R. 1980a. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE international
- Jakobson R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Le Seuil.
- Martinet A. 1980. *Éléments de linguistique générale*. Paris : Armand Collin.
- Mialaret G. 1999. *Psychologie de l'éducation*. Paris : Puf.
- Moirand S. 1982. *Enseigner à communiquer la langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Moyne A. 1982. *Le Travail autonome*. Paris : Pédagogie Fleurus, Collection.
- Ollivier B. 1992. *Communiquer pour enseigner*. Paris : Hachette.
- Pineau G. 1989. « La formation expérientielle en auto-, éco-et co-formation ». *Apprendre par l'expérience*. Education Permanente n° 100/101.
- Porcher L., 1988, *Didactique et diffusion du Français langue étrangère éléments pour une formation*, L'écho, Paris.
- Porcher L., 1994, *Télévision, culture, éducation*. Paris : Armand Colin.
- Puren C. 1999. « L'observation de classes ». *Etudes de linguistique appliquée*, 114, (avril-juin), 255 pages.
- Richerich R. 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- Rogers C.-R. 1976. *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.
- Saussure F. 1916, 1983. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Vayer P. 1993. *Le principe d'autonomie et l'éducation*, Paris : ESF.
- Viau R. 1994. *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Watslawick, P ; al. 1972. *Logique de la communication*. Le Seuil.