

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE



FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES ÉTRANGÈRES  
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS  
ÉCOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS  
POLE EST ANTENNE DE BATNA

**Thèse de doctorat**

***EFFETS DE LA MOTIVATION SUR L'ACTIVITÉ LANGAGIÈRE VERBALE  
ARGUMENTATIVE CHEZ LES ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE ANNÉE LMD***

Rédigée par: RABEHI Samira

Sous la co-direction de:

Mr Gaouaou MANAA	Professeur	Université de Batna 2
Mr Jean-Christophe PELLAT	Professeur	Université de Strasbourg

Pour l'obtention du diplôme de doctorat de français

Option: Didactique

Membres du jury:

Pr. Samir Abdelhamid	Président	Université de Batna2
Mr Gaouaou MANAA	Rapporteur	Université de Batna 2
Mr Jean-Christophe PELLAT	Co-rapporteur	Université de Strasbourg
Pr. Fatiha Hacini	Examinatrice	Université de Constantine 1
Pr. Abdelouaheb Dakhia	Examineur	Université de Biskra
Dr. Med El Kamel Metatha	Examineur	Université de Batna 2

Année académique 2017/2018

*« L'admiration, a-t-on dit, est le principe du savoir ; je m'autoriserai de cette pensée pour exprimer le désir qu'on fasse la part la plus large, pour les étudiants, aux choses simples et belles »*

*Charles Hermite*

*Et*

*« En tentant l'impossible, on peut atteindre le plus haut niveau du possible »*

*August Strindberg*

## *Dédicace*

*À mes parents pour leur soutien sans faille et  
l'intérêt porté à ma thèse*

## *Remerciements*

*Je tiens à remercier vivement les deux directeurs de thèse, Monsieur le Professeur Jean-Christophe PELLAT et Monsieur le Professeur Gaouaou MANAA qui ont accepté aimablement de suivre ce travail avec rigueur et enthousiasme. Merci d'avoir su concilier un haut niveau d'exigence et une grande qualité d'encadrement.*

*Ma gratitude et ma respectueuse reconnaissance s'adressent à tous les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.*

*J'adresse un remerciement tout particulier à Othmane et à Kenza qui m'ont secourue, sans hésitation, ni limite avec leur précieux savoir informatique.*

*Mes remerciements s'étendent également à toute ma famille qui m'a soutenue et cru en moi tout au long de ce parcours.*

# TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	09
<b>PREMIÈRE PARTIE</b>	
<b>Réflexions théoriques sur la motivation à l'oral en classe de FLE</b>	
<b>Chapitre 1 : un éclairage théorique sur la motivation</b>	
1.1. Définitions de motivation retenues en contexte scolaire.....	18
1.2. Deux théories de la motivation en classe de langue .....	19
1.2.1. La théorie de l'autodétermination (TAD) : vers un continuum de motivations	19
1.2.1.1. Postulats théoriques .....	19
1.2.1.2. Style « soutenant l'autonomie » vs style « contrôlant » de l'enseignant .....	22
1.2.1.3. Créer un style orienté vers les soutiens d'autonomie .....	23
1.2.2. La théorie des buts d'accomplissement (TBA) : une autre orientation motivationnelle .....	25
1.2.2.1. Postulats théoriques .....	25
1.2.2.2. Climat de maîtrise vs climat de compétition .....	25
1.2.2.3. Créer un climat motivationnel orienté vers la maîtrise .....	26
1.2.3. Les limites des travaux .....	28
1.3. Des facteurs qui agissent sur la motivation de l'apprenant .....	29
1.3.1. Les activités pédagogiques .....	29
1.3.2. L'enseignant .....	31
1.3.3. Les pratiques évaluatives .....	31
1.3.4. Le climat de la classe .....	32
1.3.5. Les récompenses et les sanctions .....	32
1.4. Conclusion .....	32
<b>Chapitre 2 : Le CECRL et l'enseignement par activités langagières</b>	
2.1. Réflexion sur la compétence langagière .....	36
2.2. De l'approche communicative à la perspective actionnelle .....	37
2.3. Les activités langagières dans la perspective actionnelle .....	38
2.3.1. Définitions .....	38
2.3.2. Les différentes activités langagières .....	38
2.3.3. Mise en œuvre de l'activité langagière .....	38
2.3.4. Vers une activité langagière désirable .....	39

2.4. La notion de tâche et sa relation au langagier .....	40
2.4.1. Les tâches : rapport à la réalité et dimension didactique .....	41
2.4.1.1. La tâche authentique .....	41
2.4.1.2. La tâche pédagogique .....	41
2.5. Une double perspective « co-action /conception » .....	42
2.6. Les stratégies d'acquisition d'une langue seconde .....	44
2.6.1. La notion de stratégie .....	44
2.6.2. Les stratégies d'apprentissage .....	44
2.6.3. Les stratégies de communication .....	45
2.6.4. Stratégies d'apprentissage ou stratégies de communication ? .....	46
2.7. Conclusion .....	47

### **Chapitre 3 :L'oral argumenté en classe de FLE**

3.1. Enseigner l'oral en FLE : une voie vers l'autonomie.....	50
3.1.1. L'oral comme objet d'enseignement.....	50
3.1.2. Qu'est-ce que l'expression orale ? .....	51
3.1.3. Les conditions de prise de parole chez l'apprenant.....	52
3.2. Les interactions verbales : une voie vers l'action sociale.....	54
3.2.1. Définition des interactions verbales.....	54
3.2.2. Influences mutuelles entre énonciation et situation.....	55
3.3. Associer le discours oral au discours argumentatif : une source de motivation....	57
3.4. Cerner la notion d'argumentation.....	57
3.4.1. Quelques distinctions : Arguments, non arguments, contre- arguments .....	58
3.4.2. Des stratégies argumentatives au service de l'oral .....	59
3.4.3. Argumenter à l'oral et à l'écrit .....	61
3.4.4. La dimension dialogique de l'argumentation .....	62
3.4.5. Quels intérêts pour l'apprentissage de l'oral argumenté ? .....	63
4. Conclusion .....	64

## **DEUXIÈME PARTIE**

### **Explorer la motivation des étudiants en contexte universitaire algérien**

#### **Chapitre 1: Regards sur l'enseignement du français à l'Université, entre le FLE et la langue de spécialité**

1.1. Pourquoi la langue de spécialité à l'Université ? .....	69
--	----

1.2. Rappels méthodologiques .....	69
1.2.1. Français de spécialité (FS) vs français sur objectifs spécifiques (FOS) .....	69
1.2.1.1. Le français de spécialité .....	70
1.2.1.2. Le français sur objectifs spécifiques .....	71
1.2.2. Du FOS au FOU : L'inter – relation .....	73
1.3. Particularités de la langue de spécialité .....	76
1.3.1. La structure linguistique de la langue de spécialité .....	76
1.3.1.1. Le lexique .....	76
1.3.1.2. La syntaxe .....	77
1.3.1.3. Les genres discursifs .....	78
1.4. Sensibiliser les étudiants de FLE à la langue de spécialité .....	79
1.5. La place de l'oral argumenté dans l'enseignement de la langue de spécialité.....	80
1.6. L'impact du thème authentique sur la motivation des étudiants à l'oral.....	80
1.7. Finalités de l'enseignement de la langue de spécialité .....	81
1.8. Conclusion .....	82

## **Chapitre 2 : Cadre méthodologique**

2.1. Méthodologie: analyse qualitative et quantitative .....	85
2.2. Descriptif général du système LMD .....	85
2.2.1. Organisation des enseignements .....	85
2.2.2. Offres de formation à l'université de Jijel .....	87
2.3. Population et champ d'investigation .....	87
2.4. Le profil du groupe d'étudiants .....	88
2.4.1. Caractéristiques générales .....	88
2.4.2. Le « répertoire verbal » des apprenants .....	88
2.4.3. L'alternance d'une langue à une autre .....	90
2.5. L'activité interactive en classe de FLE .....	90
2.5.1. Présentation du débat comme type d'activité orale .....	90
2.5.2. Le descriptif de la séance .....	92
2.6. Recueil des données et constitution du corpus .....	94
2.6.1. Matériel d'enregistrement utilisé .....	94
2.6.2. Conventions de transcription .....	95
2.7. Outils d'analyse de l'activité langagière verbale argumentative favorisant la motivation .....	97

2.7.1. Outils d'analyse de la dynamique motivationnelle .....	97
2.7.2. Outils d'analyse de l'activité langagière verbale .....	97
2.7.3. Outils d'analyse de l'activité argumentative .....	98
2.8. Conclusion .....	98

### **Chapitre 3: Des outils pour analyser les problèmes de motivation des apprenants**

3.1. Etat des lieux : Identification du problème et analyse des causes .....	101
3.1.1. Introduction .....	101
3.1.2. Quel est l'état des lieux des classes en novembre 2011 en matière de motivation ? .....	103
3.1.2.1. Situation de groupes-classes .....	104
3.1.2.1.1. Groupe-classe (1) .....	104
3.1.2.1.2. Groupe-classe (3) .....	104
3.1.2.1.3. Le groupe-classe cible .....	104
3.2. Procédure.....	105
3.3. Questionnaire.....	105
3.3.1. Analyse interne des questions .....	105
3.3.2. Mode d'analyse.....	106
3.3.3. Analyse des résultats .....	107
3.3.3.1. Motivation à suivre le cours de français .....	107
3.3.3.2. Prendre la parole .....	108
3.3.3.3. L'influence de l'échange verbal sur la prise de parole.....	108
3.3.3.4. L'alternance codique : Du français vers l'arabe standard ou dialectal .....	109
3.3.3.5. La dynamique motivationnelle de l'étudiant à l'oral .....	110
3.3.3.6. Engagement cognitif et persévérance .....	112
3.4. Les raisons du silence .....	112
3.4.1. Les raisons du silence dans le groupe-classe (3) .....	113
3.4.2. Les raisons du silence qui concernent l'enseignant (nous-mêmes) .....	115
3.5. Conclusion .....	116



## TROISIÈME PARTIE

### Dynamique interactionnelle et pratiques argumentatives sous l'effet de la motivation

#### Chapitre 1: Dynamique interactionnelle des échanges: Description et analyse

1.1. Le cadre spatio – temporel .....	120
1.1.1. Contraintes de l'espace: L'espace classe .....	121
1.1.2. Contraintes de temps .....	122
1.2. Dynamique interlocutive dans le débat .....	122
1.2.1. Nombre de tours de parole (TP) de chaque participant .....	122
1.2.2. Longueur moyenne des énoncés (LME) de chaque participant .....	126
1.3. Dynamique thématique : vers une variation des thèmes dans les échanges interactifs .....	128
1.3.1. Organisation thématico- structurale du débat .....	129
1.3.1.1. Les unités structurantes retenues pour l'analyse .....	129
1.3.1.2. Le guidage thématique dans le débat .....	138
1.4. Dynamique de la relation interpersonnelle dans le débat .....	142
1.4.1. La relation enseignante - étudiants : vers une relation égalitaire .....	143
1.4.2. La relation entre les étudiants : vers une relation inégalitaire .....	149
1.5. Présence de la langue maternelle dans le débat .....	152
1.6. Conclusion .....	154

#### Chapitre 2: L'activité argumentative en interaction verbale

2.1. Passer des mots aux stratégies argumentatives .....	158
2.2. Des stratégies argumentatives pour l'enchaînement des opinions.....	158
2.2.1. Convaincre .....	159
2.2.2. Persuader .....	161
2.2.3. Réfuter : Objecter .....	162
2.2.4. Réfuter : Concéder .....	164
2.2.5. Déduire .....	166
2.2.6. Induire .....	168
2.3. Typologie des arguments adoptés par les étudiants .....	170
2.3.1. L'argument par la cause .....	170
2.3.2. L'argument par la conséquence .....	172
2.3.3. L'argument par analogie .....	174

2.3.4. L'argument d'autorité .....	175
2.3.5. L'argument de moralité .....	176
2.3.6. L'argument socio- culturel .....	176
2.3.7. L'argument socio-économique .....	177
2.4. Conclusion .....	178

### **Chapitre 3: Les stratégies d'aide à l'éveil motivationnel des étudiants**

3.1. Mode d'intervention diversifié de l'enseignante .....	181
3.1.1. L'étayage de soutien à la participation dans le débat .....	181
3.1.2. Intervention de l'enseignante en médiation .....	183
3.2. L'engagement des étudiants dans le débat .....	195
3.2.1. L'usage des stratégies de communication.....	195
3.2.2. Le travail discursif réalisé par les étudiants.....	200
3.3. Conclusion.....	206

### **Chapitre 4: La dynamique motivationnelle des étudiants au regard du débat**

4.1. Quel est l'état des lieux du groupe- classe cible en mai 2012 en matière de motivation ? .....	209
4.1.1. Les manifestations de la motivation autodéterminée dans le débat.....	209
4.1.1.1 L'impact du style « soutenant l'autonomie » sur les étudiants.....	210
4.1.1.2. Des comportements renforçant la compétence, l'autonomie et l'affiliation sociale.....	211
4.1.2 Conséquences pour les étudiants d'un climat motivationnel de maîtrise .....	216
4.1.2.1. Faciliter la poursuite de buts de maîtrise chez les étudiants.....	216
4.1.2.2. Pratiques argumentatives et dynamique motivationnelle dans le débat .....	220
4.2. Conclusion .....	221

### **Chapitre 5: Perspectives de recherche**

5.1. Pour un cadre de travail permettant d'interagir .....	224
5.2. Caractéristiques du projet .....	224
5.2.1. Un projet de pédagogie active .....	224
5.2.2. Objectifs de formation.....	224
5.3. L'intérêt des TICE .....	225
5.4. Les sites touristiques : une invitation à l'expression orale.....	225

5.4.1. La portée socioculturelle du tourisme.....	226
5.4.1.1. Aspects sociaux .....	226
5.4.1.2. Aspects culturels .....	226
5.5. L’approche interculturelle : un déclencheur de motivation.....	227
5.6. Le travail de groupe comme ressource .....	227
5.7. Conclusion .....	228
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>230</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>236</b>
<b>ANNEXES</b>	
ANNEXE 1 .....	244
ANNEXE 2 .....	251
ANNEXE 3 .....	271
ANNEXE 4 .....	273
<b>LISTE DES FIGURES</b>	
FIGURE 1 .....	20
FIGURE 2 .....	43
FIGURE 3 .....	46
FIGURE 4 .....	102
<b>LISTE DES TABLEAUX</b>	
TABLEAU 1 .....	27
TABLEAU 2 .....	87
TABLEAU 3 .....	96
TABLEAU 4 .....	123
TABLEAU 5 .....	126
TABLEAU 6.....	130
TABLEAU 7 .....	184
TABLEAU 8 .....	201

# **PREMIÈRE PARTIE**

**RÉFLEXIONS THÉORIQUES SUR LA MOTIVATION  
À L'ORAL EN CLASSE DE FLE**

Cette partie a pour objectif d'examiner, sous différents points de vue, la motivation à apprendre le français langue étrangère. Elle comprend trois chapitres consacrés au cadre théorique de notre recherche. Dans le premier, nous tenterons d'abord de définir la motivation en précisant sa place en milieu scolaire. Ensuite, nous mettrons en avant l'intérêt de la théorie de l'autodétermination ainsi que celui des buts d'accomplissement et finirons par indiquer les cinq facteurs motivationnels marquant l'aspect dynamique et variant de la motivation ainsi que son influence sur l'étudiant en classe.

Dans le deuxième chapitre, nous ferons le point sur les trois composantes de la compétence langagière, à savoir la composante sociolinguistique, la composante linguistique et la composante pragmatique. Dans cette perspective, nous examinerons le regard porté par le CECRL sur l'enseignement et l'apprentissage des langues notamment à l'oral en privilégiant les tâches mettant en œuvre plusieurs activités langagières, pour lesquelles l'apprenant mobilise, selon des stratégies acquises, ses compétences.

Dans le troisième chapitre, nous verrons comment la pratique de l'oral sert de levier pour activer la réflexion de l'étudiant et l'engager dans un dialogue structuré qui l'aide à produire du sens et à approfondir sa compréhension. Cela nous permettra de montrer comment les interactions verbales, en tant qu'actions conflictuelles et/ou coopératives, exigent des étudiants qu'ils s'influencent mutuellement dans un échange. Enfin, nous insisterons sur l'association entre l'oral et l'argumentation qui ne fera qu'augmenter la motivation chez les étudiants en difficulté à l'oral en classe de FLE.

# **CHAPITRE 1**

**UN ÉCLAIRAGE THÉORIQUE SUR LA MOTIVATION**

L'objectif de ce premier chapitre est de présenter le cadre de référence dicté par l'approche sociocognitive sur laquelle seront fondées les interventions proposées dans les deuxième et troisième parties de ce travail doctoral.

Tout d'abord, nous avons cherché à expliquer, à travers des définitions, l'aspect dynamique de la motivation en milieu scolaire plutôt qu'à définir sa nature, c'est-à-dire expliquer comment la motivation se développe chez l'apprenant et comment elle joue sur ses apprentissages. Ensuite, nous exposerons les études réalisées dans le cadre de la théorie de l'autodétermination et celles réalisées dans le cadre de la théorie des buts d'accomplissement pour montrer comment cette motivation se manifeste, change et s'inscrit dans le processus d'apprentissage, sans étudier ses origines neurobiologiques, psychologiques ou sociales. Enfin, nous évoquerons les facteurs qui agissent sur la motivation pour mieux souligner que la motivation est un phénomène qui varie en fonction de plusieurs facteurs externes et qu'elle met en interaction des sources et des manifestations.

### **1.1. Définitions de motivation retenues en contexte scolaire**

La motivation peut être définie de manière générale comme « l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation (vers un but, ou à l'inverse pour s'en éloigner) et enfin l'intensité et la persistance de l'activité » (LIEURY, 1996 : 249).

Les définitions que nous aborderons ont l'avantage de nous présenter l'aspect dynamique de la motivation en milieu scolaire. En ce sens, les psychologues cognitivistes insistent sur l'engagement du sujet dans le processus motivationnel. Pour eux, la motivation fait partie du système métacognitif de l'élève : « La motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche » (TARDIF, 1992 : 91).

La motivation d'un élève peut être considérée comme un état qui se constate à travers des indices, des conduites particulières quant à une tâche à réaliser.

Tenant compte des perceptions attributionnelles, la perception de sa compétence à accomplir une tâche, la perception de l'importance de la tâche, l'engagement cognitif et la participation, Barbeau définit ainsi la motivation scolaire : « Un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire » (BARBEAU, 1993 : 20).

D'autres auteurs vont mettre en évidence l'importance du but dans la dynamique motivationnelle. Nuttin, par exemple, considère la motivation comme « toute tendance affective, tout sentiment susceptible de déclencher et de soutenir une action dans la direction d'un but ». Il développe ensuite le schéma suivant : « Un sujet en situation agit sur un état de choses perçu (ou situation actuelle) en vue d'un état de choses conçu (ou but) qui se réalise plus ou moins dans un effet atteint (ou résultat) » (NUTTIN, 1985 : 78).

Les modèles sociocognitifs soulignent que le comportement de l'individu dépend de facteurs internes, mais que leur origine se trouve dans l'environnement. A ce sujet, Vallerand et Till insistent sur l'interaction entre les facteurs personnels et environnementaux : « Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction et la persistance du comportement » (VALLERAND ET TILL, 1993 : 18).

De ce qui précède, nous retiendrons, en synthèse, la définition de Not qui rassemble dans sa description les notions d'énergie, de stimulations du milieu, de direction vers un but, de sujet et de conscience :



Le concept de motivation englobe les motifs conscients et les mobiles inconscients, les besoins et les pulsions d'origine biologique, les réactions affectives aux stimulations issues du milieu ou du sujet lui-même (...) toute activité a besoin d'une dynamique -qui procède des motivations -et celle- ci se définit par une énergie et une direction (Not, 1987 : 95).

Cette définition met en avant la dynamique motivationnelle fondée principalement sur deux types de motivation : la première est qualifiée de « motivation consciente » quand l'apprenant met en place des stratégies afin d'arriver à ses fins. La seconde est qualifiée de « motivation inconsciente » lorsqu'elle évoque des comportements acquis par conditionnement. Dans ce cas l'apprenant ignore ce qui le pousse à faire cela.

À travers ces définitions, nous pouvons dire que les études sur la motivation scolaire sont multiples et ont décomposé de façon fructueuse le concept en différentes composantes.

Animée d'une perspective sociocognitive, la recherche admet que ces composantes motivationnelles sont en grande partie influencées par l'environnement social de l'apprenant, c'est-à-dire par les interactions qu'il entretient avec ses pairs et les adultes, et sont donc modifiables.

### **1.2. Deux théories de la motivation en classe de langue**

#### **1.2.1. La théorie de l'autodétermination (TAD) : vers un continuum de motivations**

##### **1.2.1.1. Postulats théoriques**

La théorie de l'autodétermination postule qu'il existe essentiellement trois classes de motivation, la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'a-motivation pour rendre compte des comportements des individus dans différents contextes dans l'école (DECI & RYAN, 2000). Ces différentes formes de motivation et leurs caractéristiques principales sont situées sur un continuum d'autodétermination, en fonction du degré avec lequel le comportement est spontané, autonome et émane d'une force intérieure ou est obligé, contraint et émane d'une force extérieure, comme l'illustre la figure ci- dessous :

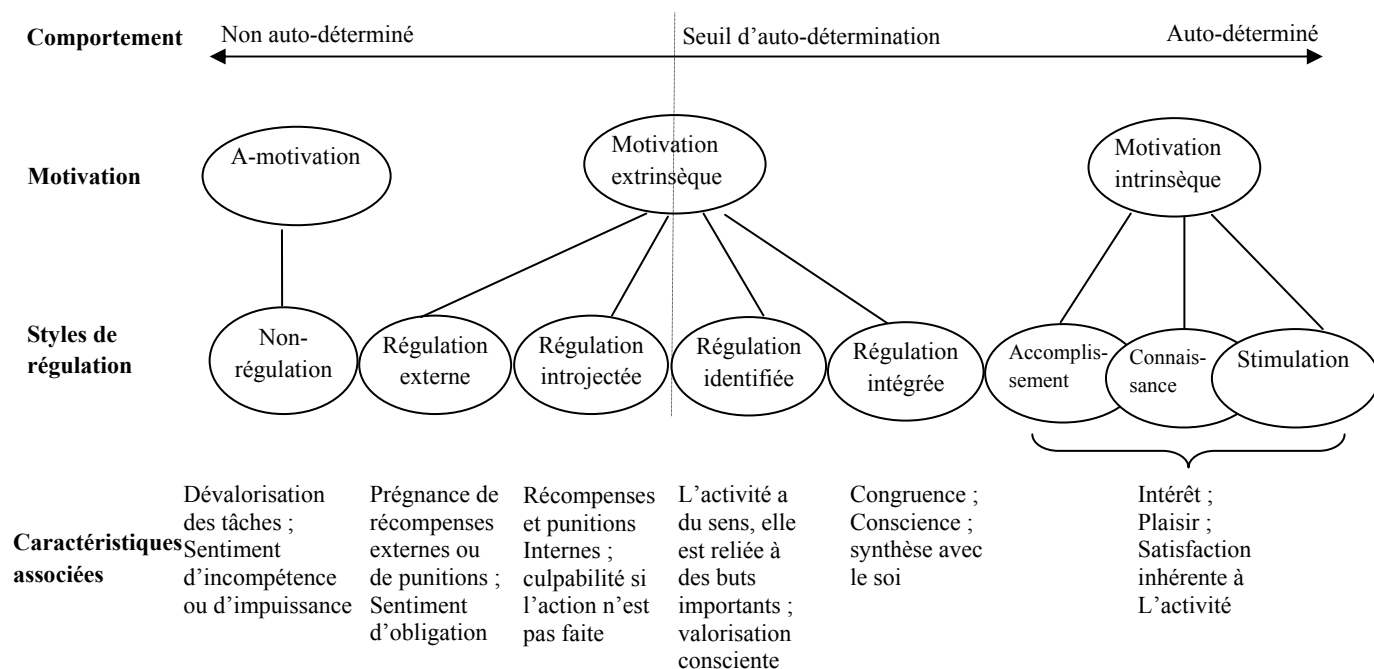


Figure 1

**Taxonomie et caractéristiques principales des motivations en fonction de leur degré d'autodétermination.**  
( tirée de Sarrazin et Trouilloud, sous presse )

Selon la Théorie de l'Auto Détermination (désormais TAD), la motivation intrinsèque qui constitue le prototype de la motivation autodéterminée renvoie à la pratique volontaire et spontanée d'une activité scolaire pour l'intérêt qu'elle présente en elle-même. Dans cette optique, les auteurs de cette théorie déclinent ce construit en trois facettes inter-reliées : la motivation intrinsèque liée à *la stimulation* quand l'apprenant s'engage dans une activité scolaire pour les sensations agréables et le plaisir qu'il ressent en la pratiquant, la motivation intrinsèque liée à *la connaissance* quand l'apprenant s'engage dans une activité pour le plaisir et la satisfaction d'apprendre ou tenter d'apprendre quelque chose de nouveau ; et la motivation intrinsèque liée à *l'accomplissement* quand l'apprenant s'engage dans une activité pour le plaisir de relever un défi ou de la surpasser.

En revanche, la motivation extrinsèque correspond à la motivation non autodéterminée qui se réfère à un engagement pour répondre à une pression externe ou interne, alors que l'apprenant cesse toute implication dès que celle-ci diminue. De ce qui précède, la motivation extrinsèque recouvre une pluralité de formes dont certaines sont néanmoins plus autodéterminées que d'autres. Du niveau d'autodétermination le plus faible au plus élevé, nous trouvons ; a) la régulation externe lorsque l'apprenant s'engage dans une activité scolaire

parce qu'il s'y sent obligé, par des récompenses ou des contraintes matérielles et sociales ; b) une forme un peu plus autodéterminée est la régulation introjectée qui se caractérise par un comportement produit pour éviter une culpabilité ou par fierté ; c) la régulation identifiée concerne les comportements qui sont personnellement importants pour l'apprenant, mais cela reste à des fins utilitaires ; d) la motivation intégrée représente la forme la plus autodéterminée de la motivation externe. Elle apparaît quand la régulation identifiée a été complètement assimilée au soi. L'apprenant considère à présent l'activité scolaire comme une partie de lui-même, quelque chose de cohérent avec ses valeurs et besoins et e) l'amotivation lorsque il ne perçoit aucun lien entre ses actions et les résultats qu'il obtient, quand il se sent totalement incompetent, et n'accorde aucune valeur à l'activité.

La mise en œuvre de ce continuum d'autodétermination est intéressante car elle permet de comprendre les étapes qu'aurait à suivre un apprenant pour passer d'une motivation quasi inexistante à une motivation autodéterminée en passant par une motivation extrinsèque qui, elle, représente une certaine graduation.

Selon cette approche, les différents types de motivation ont des conséquences cognitives, affectives et comportementales spécifiques en milieu scolaire. Si la plupart des activités scolaires ne sont pas intrinsèquement intéressantes, la question centrale est de savoir comment inciter les apprenants à valoriser de telles activités, et à s'y engager sans pression externe ?

La théorie apporte des éléments de réponse à cette question en reconnaissant aujourd'hui l'existence de différentes formes de motivation extrinsèque, dont certaines sont plus autodéterminées que d'autres et en accordant une importance considérable aux facteurs sociaux susceptibles de nourrir, ou au contraire d'amoindrir l'expression de trois besoins : de compétence, d'autonomie et de proximité sociale.

*La compétence* fait référence au désir d'interagir efficacement avec l'environnement et au sentiment de contrôler les éléments qui conduisent au succès dans une tâche particulière. Ainsi, le comportement émane du besoin de compétence quand l'apprenant démontre de l'intérêt pour tester, s'informer sur, développer, évaluer ses capacités et ressources (REEVE, DECI et RYAN, 2004).

*L'autonomie* fait allusion au désir d'être à l'origine ou à la source de ses propres comportements plutôt que d'être contrôlé par une force ou une pression externe et/ou interne (DECI et RYAN, 1985).

Dans ce cas, un apprenant ressent un sentiment élevé de liberté, une faible pression et perçoit qu'il a le choix de s'engager ou de ne pas s'engager dans une action donnée (REEVE, 2002).

*La proximité sociale* recouvre les sentiments d'être connecté avec d'autres personnes de son environnement social, de recevoir de l'attention de personnes significatives pour soi et d'appartenir à une communauté ou un groupe social (DECI et RYAN, 1991).

Le besoin de proximité sociale pousse l'apprenant à s'engager dans une activité, à travers laquelle il verra des opportunités de se rapprocher d'une personne qui compte pour lui (REEVE, DECI et RYAN, 2004:31-60).

Toute la réflexion de la théorie de l'autodétermination est axée sur le domaine social et montre que l'apprenant est inséparable des milieux humains qui l'entourent tant au niveau des relations interindividuelles que dans le groupe et dans l'institution. En effet, tout environnement social qui faciliterait l'accomplissement de ces trois besoins catalyserait en retour une motivation autodéterminée (DECI et RYAN, 1985). À l'inverse, tout environnement social qui entraverait l'expression de ces trois besoins, développerait probablement une motivation non-autodéterminée.

#### **1.2.1.2. Style « soutenant l'autonomie » vs style « contrôlant » de l'enseignant**

Les climats motivationnels peuvent être décrits le long d'un continuum allant du climat contrôlant au climat soutenant l'autonomie. Nous parlons en l'occurrence de styles motivationnels (REEVE et JANG : 2006).

Dans l'apprentissage scolaire « le soutien de l'autonomie renvoie au fait de trouver des solutions pour favoriser, soutenir et améliorer l'adhésion interne des élèves aux activités de la classe » (*Id*:210). Par opposition, le style motivationnel contrôlant est défini comme « un ensemble de pratique accentuant le poids des pressions et ayant pour but d'inciter les gens à agir d'une façon spécifique » (DECI et RYAN, 1987 : 98). Ces auteurs expliquent que le premier style nourrit les besoins de l'apprenant et est susceptible de faciliter une motivation autodéterminée, contrairement au second qui entrave leur expression en conduisant à une motivation non-autodéterminée.

Dans cet ordre d'idées, Reeve (2002) propose cette distinction entre les deux types de styles d'enseignement : par essence, un enseignant qui soutient l'autonomie est *plus proche* (il respecte les élèves, passe plus de temps à les écouter, à essayer de les comprendre), *plus*

*positif* (il encourage les élèves, et favorise les progrès réalisés), *plus flexible* (il laisse aux élèves des opportunités de faire des choix, leur donne du temps pour résoudre les problèmes par eux-mêmes), et *plus explicatif* (il explique aux élèves l'utilité ou l'importance de faire telle tâche ou telle activité). A l'inverse, un enseignant « contrôlant » a tendance à *prendre tout en charge* (il impose ce qu'il y a à apprendre et comment le faire, utilise un langage direct), à *être plus pressé* (il donne rapidement la solution sans vraiment laisser le temps à l'élève de chercher par lui-même), à *être plus négatif* (il critique davantage), et à *motiver par la pression* (il a recours aux récompenses/punitions, aux exhortations et à la compétition entre les élèves).

Pour résumer, le style soutenant l'autonomie se distingue du style contrôlant par quatre grandes caractéristiques (REEVE, DECI et RYAN, 2004) :

- La première est la capacité à identifier les intérêts et à encourager les ressources motivationnelles des élèves.
- La deuxième renvoie à l'utilisation d'un langage de type informationnel, qui permettrait à l'élève de repérer les éléments lui permettant de faire un diagnostic sur les causes de ses difficultés et les points pouvant être améliorés.
- La troisième concerne la présence de messages visant à communiquer la signification, l'utilité et l'importance associées aux comportements dans lesquels l'enseignant souhaiterait voir les élèves s'engager.
- La dernière porte sur la capacité de l'enseignant à reconnaître les affects en prenant en considération les réactions émotionnelles manifestées par les élèves au cours de l'apprentissage.

### **1.2.1.3. Créer un style orienté vers les soutiens d'autonomie**

Benson (2001:62) définit l'autonomie comme la « capacité à prendre le contrôle de son apprentissage », ce qui explique que l'autonomie varie selon les personnes, car chaque individu possède cette capacité à un degré différent.

En outre, Reeve et Jang (2006) soulignent que l'autonomie est un terme générique renvoyant aux comportements interpersonnels qu'une personne adopte envers une autre personne en vue de promouvoir les intentions volitives ainsi que les besoins psychologiques de cette dernière. Pourtant, malgré les bienfaits d'un style motivationnel soutenant

l'autonomie, la plupart des enseignants recourent spontanément à des stratégies contrôlantes comme les récompenses ou les menaces de punitions pour faire travailler les élèves. Cela nous amène à poser la question suivante : Qu'est-il possible de faire pour que les enseignants transforment ce style contrôlant en un style davantage orienté vers le soutien de l'autonomie ?

Au niveau des pratiques enseignantes, l'autonomie se manifeste par une grande écoute, des opportunités laissées aux élèves de décider, de s'exprimer et de faire des choix, des indications données au sujet des progrès réalisés ou encore des encouragements aux efforts.

Ainsi, un enseignant soutenant l'autonomie cherchera à identifier les ressources internes de ses élèves en leur offrant un soutien à l'autonomie qui passe par une relation interpersonnelle fondée sur l'empathie, l'aide et l'encouragement. Les élèves dont les enseignants soutiennent l'autonomie manifestent de hauts degrés d'autodétermination et affichent un sentiment de compétence élevé.

Dans cette section nous avons mis en avant l'intérêt de la théorie de l'autodétermination, pour mieux comprendre les différents types de motivation scolaire, leurs conséquences et leurs origines. En partant de la distinction classique entre les motivations intrinsèque et extrinsèque et en posant l'existence de différents types de régulations motivationnelles, cette théorie a permis de démontrer que la motivation varie en fonction du degré avec lequel les comportements sont effectués volontairement, spontanément et librement.

Ainsi posé, le continuum d'autodétermination a indiqué les bénéfices académiques associés aux régulations identifiée, intégrée et intrinsèque comparativement aux formes introjectée et externe et a permis de comprendre pourquoi certains élèves réussissent mieux que d'autres en accordant une priorité aux styles motivationnels satisfaisant la compétence, l'autonomie et la proximité sociale.

La section suivante sera consacrée à la présentation des études réalisées dans le cadre de la théorie des buts d'accomplissement qui constitue une autre orientation motivationnelle.

## **1.2.2. La théorie des buts d'accomplissement (TBA): une autre orientation motivationnelle**

### **1.2.2.1. Postulats théoriques**

Les fondateurs de cette théorie (AMES, 1992 a, 1992 b ; AMES & ARCHER, 1988; NICHOLLS, 1984), et plus récemment Elliot (1997) postulent l'existence de deux manières de manifester sa compétence, renvoyant chacune à un ou deux buts déterminés : soit en se comparant aux autres et en faisant preuve d'une supériorité (certains comme NICHOLLS parlent d'implication de l'ego, d'autres comme ELLIOT de but de performance), en progressant dans le temps (NICHOLLS parle ici d'implication dans la tâche, et ELLIOT de but de maîtrise).

Ce postulat théorique consiste à montrer que les individus sont motivés par un besoin d'accomplissement, c'est-à-dire la volonté de réussir ou d'exceller qui les oriente vers la poursuite de différents buts. Ces buts nommés buts d'accomplissement, sont considérés comme les déterminants principaux des états motivationnels de l'individu dans les divers contextes au sein desquels il doit développer et faire preuve de sa compétence. Dans le domaine des apprentissages, ces buts sont vus comme des filtres qui influencent la façon dont l'élève interprète et réagit aux situations scolaires en développant et/ou en manifestant, à soi ou aux autres, une compétence élevée et en évitant de paraître incompetent.

### **1.2.2.2. Climat de maîtrise vs climat de compétition**

Les premiers travaux sur les pratiques de l'enseignant susceptibles de créer une structure de but ou un climat motivationnel particulier ont été réalisés par Ames et ses collaboratrices qui ont décrit le processus d'enseignement régnant au sein de la classe selon deux grands types de climat : le premier, le climat de maîtrise centré sur l'apprentissage, les progrès personnels et la collaboration entre élèves. Le second, le climat de compétition axé sur la comparaison sociale, la compétition interpersonnelle, la performance et le résultat final.

Pour distinguer les éléments constituant ces climats, Ames (1992 a, 1992 b) s'est basée sur les variables utilisées par Epstein (1988) pour marquer le contexte motivationnel. Celles-ci sont résumées dans l'acronyme T.A.R.G.E.T qui renvoie à six grandes dimensions : (a) Tâche (le type de tâches proposées aux élèves), (b) Autorité (la façon dont la prise de décision est distribuée au sein de la classe), (c) Reconnaissance (renforcement valorisés par l'enseignant), (d) Groupement (organisation et fréquence des regroupement), (e) Evaluation (modalité et standard pour la notation), (F) Temps (gestion du temps d'apprentissage). Cette

conceptualisation a été opérée en vue d'identifier les structures de but les plus favorables à la motivation des élèves.

Ainsi, le climat de maîtrise se caractérise comme une structure dans laquelle (1) les élèves ont la possibilité de choisir entre différentes tâches et les activités proposées posent des défis pour tous les élèves, (2) les élèves sont impliqués dans les prises de décisions au sein de la classe, (3) l'enseignant reconnaît et encourage les efforts et les progrès réalisés par les élèves, (4) la mise en groupe des élèves s'effectue selon les besoins de chacun en vue de favoriser la collaboration et les interactions entre élèves, (5) les pratiques évaluatives sont fondées sur les progrès personnels de chaque élève, (6) la gestion du temps d'apprentissage est flexible et permet aux élèves de travailler à leur rythme.

À l'inverse, il y a climat de compétition (1) quand les possibilités de choix sont très restreintes ce qui mène les élèves à réaliser la même tâche, (2) quand l'enseignant prend toutes les décisions concernant ce qu'il y a à apprendre, (3) quand les encouragements sont destinés à valoriser les élèves les plus performants, (4) quand la mise en groupe est effectuée sur la base du niveau des élèves ce qui réduit la collaboration avec les pairs et incite à la compétition avec les autres, (5) quand l'évaluation s'effectue publiquement sur la base des critères normatifs, (6) quand le temps alloué pour réaliser les tâches est défini par l'enseignant et ne tient pas compte des rythmes d'apprentissage des élèves.

### **1.2.2.3. Créer un climat motivationnel orienté vers la maîtrise**

Les recherches utilisant ces dimensions ont révélé la supériorité du climat de maîtrise sur celui de la compétition. En effet, le climat de maîtrise est associé à un ensemble de conséquences adaptatives notamment aux efforts fournis et au niveau de persévérance des élèves, à l'utilisation de stratégies d'apprentissage efficaces, aux performances scolaires, aux comportements intrinsèquement motivés ainsi qu'à la poursuite du but de maîtrise.

Ainsi, l'aspect positif de la structure de but de maîtrise a mené de nombreux chercheurs à inciter les enseignants soucieux de favoriser l'engagement et la réussite de leurs élèves à mettre en place ce type de climat (MAEHR et MIDGLEY, 1991).

De ce qui précède, le tableau 1 résume les différentes dimensions d'un climat de maîtrise et les stratégies qui devraient être valorisées par l'enseignant pour le mettre en place.



**Tableau 1**

Résumé des éléments d'un climat de maîtrise et des stratégies susceptibles de le nourrir (d'après Maehr et Midgley, 1991).

<b>Dimension de TARGET</b>	<b>Focalisation</b>	<b>Buts</b>
Tâche	Valeur intrinsèque de l'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Réduire le poids des incitations extrinsèques.</li> <li>– Proposer des tâches présentant un défi pour les élèves.</li> <li>– Insister sur les buts et objectifs de l'apprentissage.</li> <li>– Insister sur le plaisir d'apprendre.</li> </ul>
Autorité	Participation des élèves aux prises de décisions de la classe de l'école.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fournir des opportunités de développer l'indépendance et la responsabilité des élèves.</li> <li>– Développer les capacités d'autorégulation.</li> </ul>
Reconnaissance	Nature et utilisation de récompenses.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fournir à tous les élèves la possibilité d'être reconnus.</li> <li>– Reconnaître les progrès et l'atteinte des objectifs par les élèves.</li> <li>– Reconnaître les efforts des élèves.</li> </ul>
Groupement	Interactions entre élèves, compétences sociales et valeurs.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bâtir un environnement d'acceptation et de valorisation entre les élèves.</li> <li>– Elargir les formes d'interactions sociales.</li> <li>– Valoriser le développement de compétences sociales.</li> <li>– Encourager les valeurs humaines.</li> <li>– Construire des environnements où chacun se sent capable d'apporter une contribution significative.</li> </ul>
Evaluation	Nature et modalité de l'évaluation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Améliorer les perceptions de compétences des élèves.</li> <li>– Valoriser le sens de la progression chez les élèves.</li> <li>– Faire accepter aux élèves que l'échec fait partie intégrante du processus d'apprentissage.</li> </ul>

Temps	Gestion du temps en vue de l'atteinte des objectifs fixés.	<ul style="list-style-type: none"><li>– Encourager les élèves à se fixer des objectifs.</li><li>– Encourager les capacités à planifier et organiser son travail.</li><li>– Permettre aux élèves de progresser à leur propre rythme.</li><li>– Encourager la flexibilité dans la construction des expériences d'apprentissage.</li></ul>
-------	--	---

Tout au long de cette section, nous avons constaté que les études conduites dans le cadre de la Théorie des Buts d'Accomplissement (désormais TBA) notamment celles effectuées sur les effets du climat motivationnel révèlent une supériorité du climat de maîtrise sur celui de compétition en indiquant que le climat de maîtrise est associé à des réponses motivationnelles, cognitives, affectives et comportementales positives pour les apprentissages.

Ainsi, favoriser une telle orientation motivationnelle permet d'optimiser l'engagement de l'élève. Dans cette perspective, les dimensions théoriques du T.A.R.G.E.T ont été appliquées au contexte d'enseignement pour créer un climat motivationnel de maîtrise.

### **1.2.3. Les limites des travaux sur la motivation**

Les travaux consacrés à l'étude de la motivation ont permis d'établir des convergences entre la TAD et la TBA en vue de fournir une compréhension plus unifiée de la motivation et du rôle du climat motivationnel sur les apprentissages. Au niveau du climat, les études font apparaître le caractère contrôlant de la comparaison sociale dans un climat de compétition, et la vertu soutenant l'autonomie du climat de maîtrise. De ce fait, comme le soulignent Parish et Treasure (2003), le climat de maîtrise est fortement associé aux formes autodéterminées de motivation (motivation intrinsèque et régulation identifiée) alors qu'au contraire le climat de compétition est fortement lié aux régulations non autodéterminées (régulation externe et amotivation).

Pour preuve, Deci et Ryan (1991) ont avancé que les facteurs extérieurs qui permettent de satisfaire les besoins motivationnels permettent de promouvoir les formes autodéterminées de la motivation. Or, selon Ntoumanis (2001) l'orientation vers la maîtrise permettrait de satisfaire ces besoins et ainsi de favoriser la motivation intrinsèque. L'orientation vers la performance serait en revanche défavorable dans la mesure où la focalisation qu'elle induit entrave la satisfaction de ces besoins. Ainsi, parce que les processus de comparaison qu'elle

entraîne sont susceptibles d'être vécus comme une source de pression, l'orientation vers la performance peut être rapprochée des formes contrôlées de la motivation.

À l'inverse, parce que les élèves orientés vers la maîtrise s'engagent dans la tâche pour mieux la maîtriser en l'absence de contingence externe, leurs comportements peuvent être associés aux formes autonomes de la motivation.

### **1.3. Des facteurs qui agissent sur la motivation de l'apprenant**

Viau dans son entretien avec Zakhartchouc (2005 :7-13) décrit cinq facteurs qui auraient plus d'influence que les autres dans le développement de la motivation.

#### **1.3.1. Les activités pédagogiques**

Plusieurs conditions permettent de favoriser la motivation des apprenants dans leurs apprentissages. Dans ce sens, Viau (1994) énumère dix conditions qui supposent qu'une activité d'apprentissage soit complète :

- **Une activité d'apprentissage doit comporter des buts et des consignes clairs**

Des buts et des consignes clairs contribuent à réduire l'anxiété et à dissiper le doute que certains apprenants peuvent avoir sur leur capacité à accomplir ce qu'on leur demande. En ce sens, ils favorisent leur perception de compétence.

- **Une activité d'apprentissage doit être signifiante aux yeux de l'apprenant**

La signifiante d'une activité favorise particulièrement la perception que l'apprenant a de la valeur qu'il lui accorde. Ainsi, plus une activité a du sens à ses yeux, plus il la juge intéressante et utile.

- **Une activité d'apprentissage doit amener à la réalisation d'un produit authentique**

Une activité est jugée authentique si elle demande aux apprenants de réaliser un produit authentique, c'est-à-dire qui ressemble à ceux qu'ils sont susceptibles de retrouver dans leurs vie courante. En fait, de telles activités permettent d'éviter que l'apprenant ait le sentiment de devoir à accomplir un travail purement scolaire qui ne présente d'intérêt que pour son professeur et qui n'est utile qu'à des fins d'évaluation.

- **Une activité d'apprentissage doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités**

Une activité d'apprentissage doit être diversifiée, c'est-à-dire qu'elle doit s'inscrire dans une séquence variée et logique. Pour que l'apprenant perçoive la valeur d'une activité, il faut qu'il puisse facilement constater qu'elle est directement reliée à celle qu'il vient d'accomplir et à celle qui suivra.

- **Une activité d'apprentissage doit représenter un défi pour l'apprenant**

Cette condition influe sur la perception qu'a l'apprenant de sa compétence, car, s'il réussit à relever le défi, il aura tendance à attribuer son succès non pas à la facilité de l'activité, mais à ses propres capacités et à ses efforts.

- **Une activité d'apprentissage doit exiger un engagement cognitif de l'apprenant**

Un apprenant est motivé à accomplir une activité si elle exige de sa part un engagement cognitif et ce, en utilisant des stratégies d'apprentissage qui l'aident à comprendre, à faire des liens avec des notions déjà acquises, à formuler des hypothèses, etc. Cet aspect est à relier avec le concept de perception de sa compétence à accomplir une activité.

- **Une activité d'apprentissage doit responsabiliser l'apprenant en lui permettant de faire des choix**

S'impliquer dans une activité signifie pouvoir faire des choix, d'être responsable de ses actions et de ce fait passer du « il » au « nous ». Pour que l'apprenant contrôle son apprentissage, il faut lui laisser une marge de manœuvre et le laisser libre arbitre de ses choix. Cet aspect est à relier avec le concept de perception de la contrôlabilité de l'activité.

- **Une activité d'apprentissage doit permettre à l'apprenant d'interagir et de collaborer avec les autres**

L'apprentissage coopératif, fondé sur le principe de la collaboration, suscite généralement la motivation de la majorité des apprenants, car il favorise la perception qu'ils ont de leur compétence et de leur capacité à contrôler leurs apprentissages.

- **Une activité d'apprentissage doit avoir un caractère interdisciplinaire**

Une activité à caractère interdisciplinaire aidera l'apprenant à rendre encore plus significatifs les apprentissages qui lui sont demandés, car il verra l'intérêt et, surtout, l'utilité des connaissances qu'on lui demande d'acquérir.

Cette interaction entre les disciplines permet une autre contextualisation.

- **Une activité d'apprentissage doit se dérouler sur une période de temps suffisante**

Apprendre exige du temps et de la patience. Ainsi les apprenants ont eux aussi besoin d'un temps défini et suffisant pour accomplir leurs activités d'apprentissage.

Ces dix points clés, qui pourraient susciter la motivation des apprenants dans les apprentissages, seront repris dans la partie pratique sous forme d'un tableau qui contient un questionnaire servant à évaluer si les activités d'apprentissage remplissent les conditions motivationnelles.

### **1.3.2. L'enseignant**

Un enseignant qui désire susciter la motivation de ses apprenants doit connaître sa matière et être motivé. Il doit en plus inspirer ses apprenants en leur montrant de l'enthousiasme à leur enseigner et de l'intérêt pour leur réussite.

En effet, Pantanella affirme que : « pour motiver autrui, il faut l'être soi-même, c'est la dialectique, le jeu du miroir motivant/motivé » (PANTANELLA ,1992 :10-23). À travers cette dialectique, on s'aperçoit que l'enseignant a une influence sur la motivation de l'apprenant. Cela dit, il doit se donner pour rôle d'être un modèle aux yeux de l'apprenant en difficulté d'apprentissage, c'est-à-dire une personne qui aime apprendre, qui aime faire apprendre et qui a la ferme conviction qu'il peut apprendre.

### **1.3.3. Les pratiques évaluatives**

L'évaluation devrait être axée sur le processus d'apprentissage et non pas sur le résultat. Le rendement final n'est pas le seul objet possible de l'évaluation de l'enseignant. Un enseignant peut décider d'évaluer également les stratégies d'apprentissage que l'apprenant a utilisées, sa participation au travail d'équipe, le progrès qu'il a accompli, sa créativité, sa persévérance ou les efforts qu'il a consacrés à l'accomplissement d'une activité. L'objectif de

toute pratique évaluative est donc d'aider les apprenants à s'améliorer afin qu'ils prennent conscience de leur progrès.

#### **1.3.4. Le climat de la classe**

Apprendre à l'école, c'est apprendre dans une classe. Pour s'assurer que ses apprenants jouissent d'une sécurité qui leur permet de s'investir dans leur apprentissage, l'enseignant doit leur montrer qu'il permet en toute quiétude de faire preuve de créativité et d'audace sans se sentir dans un environnement où c'est le meilleur qui gagne. Ainsi, l'esprit de collaboration est plus bénéfique pour la motivation dans la mesure où il amène les apprenants à créer des groupes de travail et, par ricochet, à mieux s'intégrer aux autres.

#### **1.3.5. Les récompenses et les sanctions**

Les sanctions négatives devraient être associées à de mauvais comportements sociaux et non pas aux erreurs d'apprentissage. En ce qui concerne les récompenses, il faut être vigilant à l'effet de « surjustification », qui aurait tendance à donner trop de notes pour faire travailler les apprenants. Comme le soulignent Archambault et Chouinard (2006 :144), « il s'agit donc de distribuer des récompenses dans le but de faire plaisir, de créer un climat de classe agréable ou de souligner les progrès des élèves, et non pas pour les contrôler et « acheter » leur motivation à apprendre ».

### **1.4. Conclusion**

Ces cinq principaux facteurs relatifs à la classe sont les plus importants pour l'enseignant qui désire intervenir sur la dynamique motivationnelle de ses apprenants.

L'intérêt d'une telle catégorisation réside dans le fait qu'elle permet de distinguer les facteurs en fonction du contrôle que l'enseignant exerce sur eux. Cela dit, si l'enseignant a peu de contrôle sur les facteurs liés à la vie personnelle de l'apprenant, la société et l'école, il en a toutefois beaucoup sur les facteurs relatifs à la classe.

Ce premier chapitre a donc pour objectif de dresser un exposé théorique portant sur la motivation en contexte scolaire, afin de mieux éclairer la définition du concept en soulignant les dimensions qui le constituent et les facteurs qui l'influencent. Cette réflexion nous a amenée à considérer les principes de la TAD et de la TBA comme étant des éléments de compréhension qui devront nous servir d'outils d'analyse pour l'exploitation de nos corpus.

À présent, il est important pour nous de développer une réflexion particulière sur l'application des trois compétences du CECRL en classe de langue. Nous nous interrogerons également sur l'activité de l'apprenant, les contraintes de la situation où il l'exerce et les tâches par lesquelles les apprenants sont mis en activité et ce, en évoquant le lien existant entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication. Le chapitre suivant développera ces réflexions.

# **CHAPITRE 2**

**LE CECRL ET L'ENSEIGNEMENT PAR ACTIVITÉS  
LANGAGIÈRES**



Dans le présent chapitre nous proposons les axes fondamentaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) qui a accordé une place centrale à la dimension socio-linguistique de la compétence, informant les dimensions linguistique et pragmatique de la langue.

Ainsi, nous allons dans un premier temps faire une réflexion sur la compétence langagière tenant compte de l'apprentissage des langues par compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique, si importantes dans une langue seconde étrangère comme le français en Algérie.

Dans un deuxième temps, nous présenterons ce qui distingue activités langagières et tâche dans le contexte scolaire. Cette importante distinction, vue par le CECRL, s'opèrera à travers la perspective actionnelle qui vise à rendre l'apprenant compétent pour agir avec les autres dans le cadre d'actions sociales authentiques.

En dernier lieu, nous ferons le point sur les liens entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication permettant à l'apprenant de découvrir par lui-même ses techniques ou ses stratégies préférées afin de rendre son apprentissage plus rentable et plus agréable et d'intégrer ses activités d'apprentissage à sa vie de tous les jours.

## **2.1. Réflexion sur la compétence langagière**

Le CECRL<sup>2</sup> encourage à considérer les publics d'apprenants comme des usagers des langues et à puiser dans l'ensemble des méthodologies connues. En effet, il se situe résolument dans une approche actionnelle de l'apprentissage des langues,

[...] en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social (CECRL, 2001:15).

Ce qui nous intéresse plus particulièrement dans cette citation vu la perspective qui est la nôtre, c'est la façon dont le CECRL envisage la notion de compétences. Celles-ci se divisent en deux grandes catégories : les compétences générales individuelles et la compétence langagière. Les premières concernent le savoir, le savoir-faire et le savoir- être.

La compétence langagière occupe une place centrale dans l'argumentation du CECRL<sup>3</sup>. Elle comporte différentes composantes dont la plus importante est la compétence sociolinguistique.

Pour le CECRL, la compétence sociolinguistique

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

Au regard de cette analyse, la compétence sociolinguistique concerne la connaissance des habitudes liées à la pratique sociale de la langue. Il faudra donc travailler sur les marqueurs des relations sociales, sur les règles de politesse et sur les expressions de sagesse populaire.

---

<sup>2</sup> CECRL (2001) Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

<sup>3</sup> Une grande partie du chapitre 5 du CECRL lui est consacrée.

Il en est autrement pour les compétences linguistique et pragmatique. Dans la première, c'est-à-dire, la compétence linguistique, sont prises en compte les compétences grammaticale, lexicale, phonologique et orthographique. La seconde, la compétence pragmatique

[...] recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie (*Ibid.* :18). Ce qui correspond à la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes et à sa capacité de bien gérer les interactions de la vie quotidienne.

Le CECRL propose un travail sur la langue par compétences langagières. Celles-ci sont : Compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale en interaction, expression orale en continu et expression écrite. Nous remarquons par ailleurs la place importante accordée à l'interaction orale, notamment aux situations dialogiques où l'apprenant accomplit des tâches en mettant en œuvre des compétences utilisées de manière stratégiques pour parvenir à un résultat identifiable. En effet, l'analyse que l'on trouve dans le CECRL se situe essentiellement dans une optique actionnelle basée sur l'action langagière.

## **2.2. De l'approche communicative à la perspective actionnelle**

Connue sous le nom de la perspective actionnelle, cette conception vient élargir et compléter l'approche communicative. Elle a pour objectif de mieux rendre compte de l'importance du contexte de l'action sociale, en vue de rendre les apprenants capables de développer des compétences nécessaires pour agir en tant qu'acteurs sociaux au sein de la société au moyen de la langue étrangère.

Dans la perspective du CECRL, l'apprenant n'est plus considéré uniquement comme un bon communicateur potentiel mais comme un acteur social à part entière :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine particulier (*ibid*:15).

Les compétences en langue visées dans la perspective actionnelle vont donc au-delà de la compétence de communication. Elles intègrent également les compétences liées à l'action sociale pour vivre et travailler en relation avec les autres membres de la société et construire une culture d'action commune en se focalisant sur la diversité culturelle des interlocuteurs.

### **2.3. Les activités langagières dans la perspective actionnelle**

#### **2.3.1. Définitions**

Distinctes des tâches et des finalités, les activités langagières renvoient à des classes d'actions. « Exercice de la compétence à communiquer langagièrèment, dans un domaine déterminé, pour traiter un ou des textes en vue de réaliser une tâche » (CECRL:15). Elles peuvent relever de la réception, de la production, de l'interaction et de la médiation, soit à l'oral, soit à l'écrit (CECRL:18).

Distinguer les diverses activités langagières ne doit pas faire oublier cependant que « de nombreuses situations-sinon toutes- supposent des types d'activités mixtes » (CECRL : 48).

#### **2.3.2. Les différentes activités langagières**

Dans les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, Goullier rappelle que « le CECRL développe une approche actionnelle qui fait reposer l'enseignement et l'apprentissage des langues sur la réalisation de tâches communicatives et sur les activités de communication langagières » (GOULLIER, 2005 : 6).

[...] Aux « activités langagières essentielles qui sont :

- La compréhension de l'oral ;
- La compréhension de l'écrit ;
- L'expression orale en interaction (en situation de dialogue, débat) ;
- L'expression orale en continu (description, exposé, récit, ...) ;
- L'expression écrite (compte rendu, article,...) ;

Le CECRL ajoute :

L'expression écrite en interaction : (échange par courrier électronique » (GOULLIER, 2005:18).

#### **2.3.3. Mise en œuvre de l'activité langagière**

La réalisation d'une tâche langagière dépend par ailleurs des conditions dans lesquelles elle se réalise, c'est ce qui relève de la mise en œuvre de l'activité. Parmi les divers

paramètres envisageables pour la mise en œuvre de l'activité, Pendanx (1998 : 68) considère comme décisifs les éléments ci-dessous :

- **L'aide apportée**

Que ce soit sous la forme d'un document de support annexe, d'une simple consigne illustrée d'un exemple, d'une démarche globale, de questions d'élucidation, etc. L'apprenant peut être guidé de diverses manières, et l'aide qui lui est ainsi apportée constitue un appui cognitif important pour lui.

- **La réalisation individuelle ou collective de l'activité**

Selon le cas, elle est réalisée individuellement, par petits groupes, ou par l'ensemble du groupe classe. Le choix d'une modalité ou d'une autre donne à l'activité une dimension affective ou distancée qui a des implications diverses pour l'apprenant.

- **Le temps imparti**

Cette contrainte doit toujours être prise en compte dans une situation d'enseignement/apprentissage. L'improvisation ou la réflexion de l'apprenant influent sur ses productions et font partie des critères d'évaluation de la maîtrise d'une langue étrangère.

#### **2.3.4. Vers une activité langagière désirable**

En réponse à la question, « Qu'est-ce qu'une activité langagière désirable ? » Giordan affirme: « Sont « désirables » des situations qui présentent de la nouveauté plutôt que de l'habitude, donnent l'occasion de faire des choix, conduisent à des questions plutôt qu'à des réponses ; des situations où l'individu se sent largement autonome » (GIORDAN, 2005:58-59). Pour cet auteur, la motivation, en classe de langue, pourrait se faire à travers une situation qui :

- laisse à l'autre sa place,
- ménage des entrées différentes dans l'activité et permet erreurs et tâtonnements,
- soit suffisamment « questionnante »,
- permette, à travers le dispositif mis en place, de se construire des réponses au moyen de l'activité même de recherche qu'elle propose.

Pour autant si, l'entrée dans l'activité revêt une importance essentielle, il s'agit également de maintenir l'intérêt tout au long de la situation d'apprentissage. Dans ce sens, Astolfi souligne que la mobilisation, «ce n'est pas un état stable, mais un processus toujours remis en question, qui se construit et se renouvelle en permanence » (ASTOLFI, 2002:17).

Dans cet ordre d'idées, Narcy-Combes estime que les occasions de décrocher sont en effet toujours possibles. La fatigue, l'effort inhabituel, l'incertitude peuvent venir écorner le premier enthousiasme. Ce qui nous renvoie à l'activité de l'apprenant et aux ressources qui vont être mises à sa disposition pour entretenir l'intérêt et pouvoir dépasser les obstacles notamment ceux cités ci-dessus. Cela dit, l'auteur considère les ressources moins comme des supports matériels que comme

des déclencheurs des activités (cognitives, mais aussi langagières) organisées, donc comme des déclencheurs de processus qui permettront de réaliser des actes sociaux en interaction avec d'autres et d'enclencher ainsi le passage d'une étape de l'acquisition langagière (de l'interlangue) à une autre (NARCY-COMBES, 2005:51)

#### **2.4. La notion de tâche et sa relation au langagier**

Le concept de tâche, tel qu'il est défini dans le CECRL, met en perspective l'idée d'un résultat identifiable auquel l'apprenant d'une langue étrangère va parvenir à travers des activités langagières qui mobilisent sa compétence langagière mais en utilisant également ses compétences générales et ses stratégies dans un domaine donné et dans une situation donnée.

Le CECRL, en choisissant de mettre au centre de l'usage et de l'apprentissage des langues étrangères la perspective actionnelle donne à la notion de tâche une importance particulière car la réalisation des tâches est finalement l'aboutissement de toute activité langagière. Ainsi, pour le CECRL

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien suivant cette définition de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal en classe. (CECRL, 2001 :16).

La définition donnée par le CECRL montre que la tâche est orientée vers un but à atteindre et un problème à résoudre. Il est également clair que la réalisation d'une tâche suppose l'utilisation de l'authenticité qui se situe au niveau des interactions entre apprenants. Mangenot et Louveau le soulignent ainsi :

Activité qui n'est pas seulement vraisemblable en termes de similitude avec la vie réelle, mais interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule (la classe, en général). La tâche est donc définie comme devant impliquer une communication la plus authentique possible entre les apprenants (MANGENOT et LOUVEAU, 2006 :45).

Dans cette perspective, la tâche à réaliser est source d'interactions considérée comme moteur de tout apprentissage notamment oral.

#### **2.4.1. Les tâches : rapport à la réalité et dimension didactique**

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues distingue deux types principaux de tâches : les tâches proches et les tâches assez éloignées de la vie réelle. La recherche, largement mais essentiellement influencée par le CECRL (2000) promeut des scénarios qui préparent les apprenants à être capables d'accomplir des tâches dans la vie réelle en dehors de la classe, celle-ci étant considérée comme un lieu d'entraînement et de répétition. En ce sens, le CECRL distingue clairement deux grands types de tâches :

##### **2.4.1.1. La tâche authentique**

Elle consiste en une activité quotidienne, dans le cadre des études, du travail ou de la vie privée :

Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier (CECRL, 2001 :121).

##### **2.4.1.2. La tâche pédagogique**

Elle consiste en une

utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens, au lieu de la langue maternelle à la fois plus simple et plus naturelle. Ces activités de type pédagogique sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants ; elles visent à développer une compétence communicative en se fondant sur ce que l'on sait ou croit savoir de l'apprentissage en général et de celui des langues en particulier (CECRL, *Ibid.* :121).

Ces deux définitions montrent fortement que certaines tâches peuvent avoir un rapport étroit avec la réalité, des tâches qui soient facteurs de motivation pour l'apprenant et lui permettent d'être un acteur social agissant dans des interactions sociales variées : comprendre

un document sonore ou télévisé, partager une expérience personnelle, participer à des tâches créatives, résoudre un problème, etc.

Il est cependant évident que toute une série de tâches proposées en classe relève de la simulation du réel, nous sommes bien alors dans le faire-semblant accepté comme règle pour apprendre la langue étrangère dont les tâches ont des résultats identifiables.

Il est également important pour nous de retenir qu'il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les apprenants perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable.

### **2.5. Une double perspective « co-action /conceptions »**

Dans la perspective actionnelle, il ne s'agit plus de former un « communicateur », en le faisant parler avec ou agir sur, comme c'était le cas avec l'approche communicative classique, mais de former un acteur social, que nous ferons agir avec les autres apprenants pendant son apprentissage, en créant des occasions de « co-actions », c'est-à-dire d'actions communes à finalité collective. Ce qui est donc nouveau est la dimension d'enjeu social authentique, qui différencie de fait la co-action de la simulation. La co-action trouve alors sa réalisation la plus aboutie à travers la pédagogie de projet, où les apprenants sont amenés à préparer et réaliser entre eux des actions collectives authentiques.

Comme le souligne Puren, l'impact sur la perspective interculturelle s'en trouve dès lors bouleversé. Il ne s'agit plus, en effet, de seulement vivre ensemble, mais de faire ensemble. L'action commune implique de se forger des conceptions identiques par et pour l'action collective. Ainsi :

il ne peut plus s'agir seulement de gérer au mieux les phénomènes de contact entre les cultures différentes, en étant conscient des représentations qui vont déterminer les perceptions, attentes, attitudes et comportements des autres et de soi-même : il faut, pour parvenir à faire ensemble, élaborer et mettre en œuvre une culture d'action comme dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées : c'est très précisément ce processus qui constitue l'objet et l'objectif de la (...) perspective co-culturelle. (PUREN, 2002 :57- 65).

Pour Puren, la perspective co-actionnelle co-culturelle se trouve donc être en adéquation naturelle avec tout type d'environnement d'enseignement/apprentissage, contrairement à l'approche communicative, dans laquelle l'environnement était constamment ressenti comme artificiel.



Selon lui, il ne faut pas pour autant voir dans la perspective actionnelle un rejet de la visée interculturelle de l'approche communicative sachant que les connaissances culturelles et la conscience des représentations restent une aide importante à l'élaboration de conceptions pour l'action commune qui ne peut se faire que sur la base de valeurs partagées.

L'importance du produit final, du résultat identifiable est affichée clairement dans la figure suivante qui montre les composantes clés à prendre en compte lors de la conception des activités et des tâches.

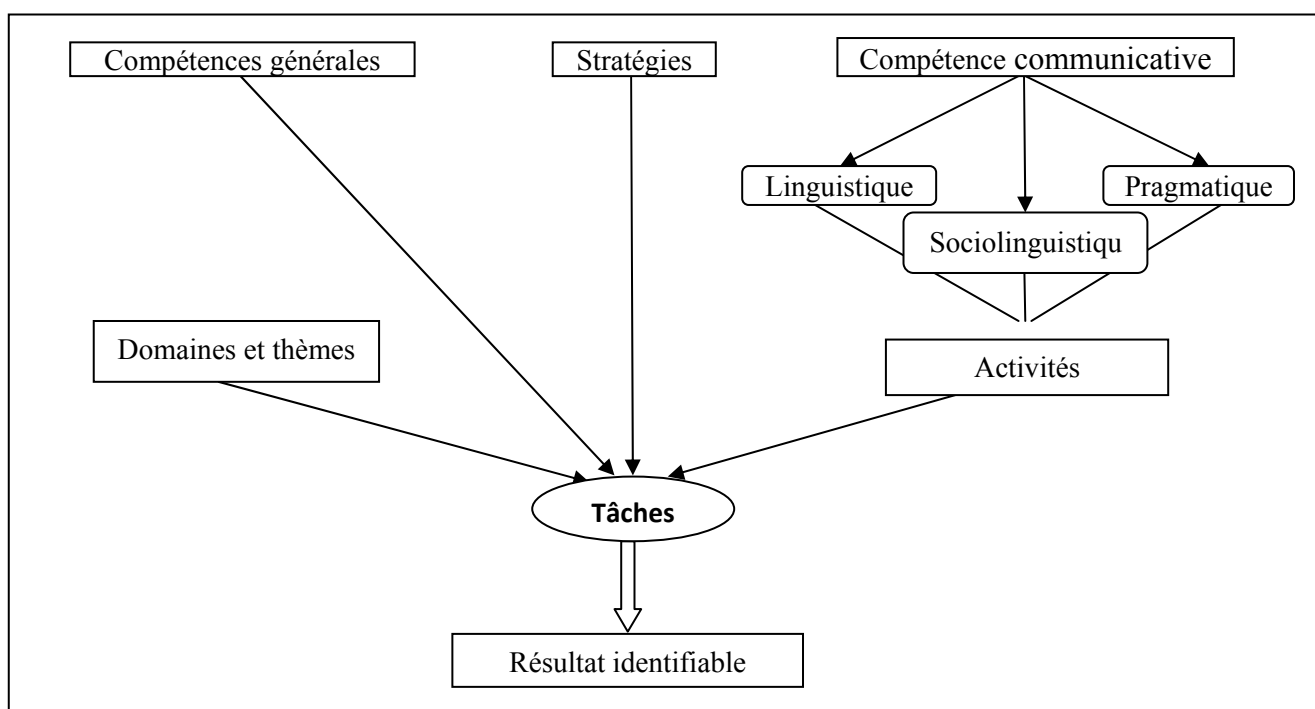


Figure 2

**Conception des activités et des tâches (inspirée de GOULLIER, 2005 :33)**

Cette figure nous informe de l'importance de la tâche dans la mesure où tous les domaines et/ou thèmes présentés n'ont pas besoin d'être développés au même degré. L'enseignant(e) pourra mettre en exergue une des composantes de sorte qu'une tâche peut servir à aborder aussi bien un point culturel qu'une compétence sociolinguistique ou une activité linguistique.

Ainsi, pour qu'une tâche encourage une interaction orale, il faut tenir compte de l'objectif et du résultat identifiable qui donnent aux apprenants (ici les étudiants) un but, c'est-à-dire qu'ils voient que leurs efforts pour s'exprimer mènent à quelque chose.

## 2.6. Les stratégies d'acquisition d'une langue seconde

### 2.6.1. La notion de stratégie

Divers auteurs ont tenté de définir la notion de stratégie. J.Tardif, l'un des chercheurs en éducation, souligne que stratégie d'une part, « a quelque chose d'intentionnel » car « il s'agit efficacement d'atteindre un objectif ». D'autre part, « elle a quelque chose de pluriel » car « il s'agit d'un ensemble d'opérations » (TARDIF, 1992:23).

Dans le domaine de la didactique des langues vivantes et étrangères, J.-P. Robert rappelle que le concept de stratégie est très présent dans l'approche actionnelle. Dans cette dernière « est considérée comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (ROBERT, 2008 :190).

Ces auteurs s'accordent donc à dire que la stratégie implique un éventail d'opérations bien coordonnées pour parvenir d'une manière efficace aux buts.

Ainsi, l'acquisition d'une compétence de communication en langue seconde requiert des stratégies réfléchies. À cet égard, il est à signaler que lorsqu'on parle d'apprentissage d'une langue dans et par la communication, les deux tâches, communiquer et apprendre, apparaissent alors comme étroitement liées, mais elles ne doivent toutefois pas être confondues. Dans ce sens, il existe une distinction entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication :

### 2.6.2. Les stratégies d'apprentissage

En classe de langue, les apprenants appliquent les stratégies jugées les plus efficaces comme faire des gestes, des mimiques, demander à répéter et à traduire, s'autocorriger, mémoriser les supports visuels ou auditifs ...pour pratiquer la langue. Cela dit, Cyr donne la définition suivante des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère :

On emploie généralement aujourd'hui l'expression *stratégie d'apprentissage* en L<sub>2</sub> afin de désigner un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. [...] Les stratégies d'apprentissage peuvent se manifester par de simples techniques. Elles peuvent devenir des mécanismes lorsqu'elles ont atteint leur but plusieurs fois. Elles peuvent être vues comme des comportements. Elles peuvent être conscientes. Elles peuvent être observables directement ou relever de processus mentaux que l'on ne peut sonder qu'à l'aide de l'introspection (CYR, 1998 : 5).

Outre cette importante définition, Cyr. Propose trois grands types de stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère, à savoir :

- **Les stratégies métacognitives**, qui consistent à réfléchir sur le processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger ;
- **Les stratégies cognitives**, qui impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation physique ou mentale de la langue cible et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage (pratiquer la langue, traduire, mémoriser, prendre des notes, réviser, résumer, inférer, etc.) ;
- **Les stratégies socio-affectives**, qui impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible (poser des questions, coopérer, contrôler ses émotions).

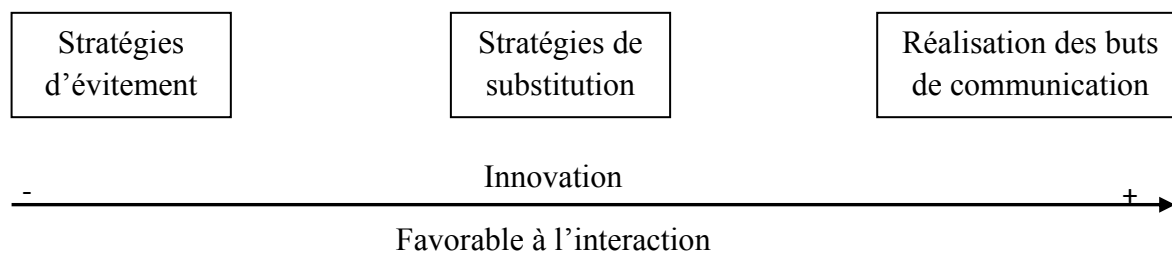
### **2.6.3. Les stratégies de communication**

Lors d'une interaction en langue étrangère, l'apprenant se trouve face à plusieurs problèmes : comprendre son interlocuteur, trouver un mot ou la structure qui convient, etc. Pour les résoudre, l'apprenant fait appel à des stratégies de communication. Il utilisera les gestes ou la mimique. Lorsque le vocabulaire lui fait défaut, il recourra aux paraphrases, aux mots apparentés dans sa L<sub>1</sub> ou dans une autre langue. Selon Faerch et Kasper (1983), les stratégies de communication sont définies comme des « plans potentiellement conscients » utilisés par l'apprenant en vue de résoudre un problème de communication résultant d'un manque de ressources linguistiques.

S'inspirant de Faerch et Kasper, Bange (1992 a) propose une classification de ces stratégies de communication dans laquelle il distingue :

- **Les stratégies d'évitement**, l'apprenant abandonne ou réduit les buts communicationnels, et ne s'appuie que sur des savoirs déjà acquis. Ces stratégies ne permettent donc pas à l'apprenant d'élargir son interlangue .
- **Les stratégies de substitution**, l'apprenant abandonne momentanément les buts de communication en sollicitant le professeur ou en recourant à la langue maternelle afin de résoudre un problème.

- **Les stratégies de réalisation des buts de communication**, l'apprenant prend des risques, il utilise des savoirs incertains et accepte l'erreur afin de privilégier la communication. Ces stratégies sont les plus favorables à l'interaction. Selon BANGE (*ibid.*), ces trois types de stratégies peuvent être placés sur le continuum suivant :



**Figure 3**

**Les trois types de stratégies de communication vus comme un continuum  
(d'après Bange, 1992)**

Ainsi, les stratégies de substitution et les stratégies de réalisation des buts de communication sont favorables à la poursuite de l'interaction dans la mesure où elles serviront de demandes d'aide et entraînent l'intervention du locuteur, basées sur l'acceptation des risques et l'acceptation de l'erreur, elles sont les plus ouvertes à l'innovation permettant l'épanouissement des moyens d'expression.

#### **2.6.4. Stratégies d'apprentissage ou stratégies de communication ?**

Dans ce qui précède, il a parfois été question de stratégies de communication en plus des stratégies d'apprentissages. Au sujet de cette distinction entre stratégies d'apprentissages et stratégies de communication, Porquier (1994 :159-169) affirme :

la distinction entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication-même non couverte, celle-ci, par un terme hyperonymique a aidé à constater que les mêmes stratégies pouvaient servir tantôt, ou simultanément, à apprendre et/ou à communiquer, et à mettre en évidence l'imbrication profonde entre les processus d'appropriation et de communication en langue étrangère .

Il est donc évident que nous développons, dans notre travail, cette importante distinction entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication en essayant d'en comprendre les mécanismes en contexte. C'est ce qui nous permettra de savoir quels types de stratégies interviennent dans l'apprentissage du français langue seconde en milieu

universitaire algérien, et jusqu'à quel degré ces stratégies sont, à la fois, contextualités et opératoires.

Si l'enseignant assume les nouvelles fonctions de facilitateur, aide, guide, consultant, conseiller et orientateur, là seulement il pourra aider ses apprenants à identifier leur stratégie et mener leur apprentissage en utilisant ces stratégies.

## **2.7. Conclusion**

Finalement, ces réflexions exposées ci-dessus nous révèlent les procédures et schémas d'action qui interviennent dans la dynamique interactionnelle en classe de langue.

Cette attention portée aux dimensions pragmatique et interactionnelle de la compétence langagière s'accompagne d'une réflexion sur les stratégies déployées par l'apprenant dont la participation doit répondre à un besoin d'expression, il doit pouvoir prendre l'initiative de la parole, avoir le choix du contenu à transmettre, s'exprimer librement et de façon personnelle en dehors même de la classe, c'est-à-dire à être autonome.

Après avoir développé théoriquement comment s'acquiert une compétence langagière en classe de langue, en vue de bien comprendre les stratégies d'appropriation qui pourraient intervenir lors des activités effectuées par l'apprenant, nous allons en examiner à présent une composante indissociable, en l'occurrence la compétence orale dans le discours argumentatif.

# **CHAPITRE 3**

**L'ORAL ARGUMENTÉ EN CLASSE DE FLE**

Dans ce troisième chapitre, nous efforcerons de conduire une réflexion sur l'intérêt de travailler l'oral en français langue étrangère et ce, en nous appuyant sur la constatation que, dans un échange oral, l'utilisation du langage par un locuteur n'a pas seulement pour but d'exprimer un contenu, mais d'influencer ses interlocuteurs.

Cette réflexion nous conduira ensuite à mettre l'accent sur les interactions verbales, leur rôle dans l'apprentissage des langues et leurs variations. Cela dit, nous évoquerons plus en détails l'interaction conçue comme un contexte acquisitionnel à visée communicative dans la mesure où il permet à l'apprenant de déployer ses connaissances linguistiques et des savoir-faire conversationnels, qui peuvent avoir été acquis hors de la classe, dans d'autres contextes conversationnels ou sociaux.

Suivra enfin, une présentation de l'argumentation liée à ces interactions qui incitent les apprenants à verbaliser leurs pensées de manière de plus en plus structurée que celles qu'ils pourraient être tentés d'adopter spontanément.

### **3.1. Enseigner l'oral en FLE<sup>4</sup> : une voie vers l'autonomie**

L'oral s'enseigne désormais de l'école à l'université et, au-delà, en maints stages de formation continue. L'aptitude de communiquer oralement est un objectif d'enseignement revendiqué par la plupart des programmes officiels.

Mais qu'entendons-nous par « oral » ? En didactique, il est conçu de deux manières différentes : l'oral pour apprendre et l'oral à apprendre (COLIN, 2010:2). Pourtant, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'oral est le plus souvent utilisé comme un outil, bien que les chercheurs soient unanimes aujourd'hui sur l'importance que nous devons accorder à son enseignement : « Enseigner l'oral ? Personne ne doute aujourd'hui de cette nécessité et tous les plans d'étude, les instructions officielles et les revues pédagogiques en parlent » (DOLZ et SCHNEUWLY, 1998 : 17).

En effet, l'apprentissage de l'oral dans le Supérieur consiste à valoriser les idées fortes des étudiants, leurs centres d'intérêt, leurs réflexions et sentiments au sujet de domaines qu'ils connaissent bien, de les renforcer et les intégrer dans une société parlante qui fonctionne par la communication et la négociation qui relèvent de l'échange, du partage, de la relation, où interviennent le désir, l'angoisse et le besoin de situer sa propre expérience par rapport à celle des autres et par rapport au monde.

Ainsi, l'enseignant qui sait comment s'apprend ce qui s'enseigne, peut mieux conduire ses apprenants à devenir autonomes dans leur apprentissage.

À la recherche d'autonomie, dans la phase d'étude dirigée, l'apprenant est guidé par son enseignant à qui il appartiendra de développer chez lui la prise de conscience de l'état actuel de ses connaissances, de l'habituer à se fixer des objectifs valables et réalistes et de l'entraîner à l'auto-évaluation. L'action de l'enseignant est donc fondamentale pour aider et guider l'apprentissage de l'apprenant afin de lui permettre d'atteindre, au fur et à mesure, son autonomie.

#### **3.1.1. L'oral comme objet d'enseignement**

Considérer l'oral comme objet d'enseignement au même titre que la lecture, l'écriture et la grammaire, c'est essayer de viser un travail sur des opérations langagières précises. Cela suppose l'organisation de tâches langagières comme mode d'action. Pour ce faire, le

---

<sup>4</sup> FLE : Français Langue Etrangère.



programme d'études fournit aux enseignants les compétences visées, des contenus d'apprentissage selon les degrés d'enseignement, des activités-types à réaliser qui relèvent de différents genres formels que sont la discussion, les exposés explicatifs et critique et le débat.

Ces genres imposent en quelque sorte une progression dans l'argumentation pour les apprenants (ici les étudiants), les activités relatives à ces genres sont signifiantes, puisqu'elles sont directement liées à des domaines d'expérience de vie ; ils argumentent dans leur vie familiale, personnelle et scolaire.

### **3.1.2. Qu'est-ce que l'expression orale ?**

Hélène Sorez affirme : «S'exprimer oralement, c'est transmettre des messages, généralement aux autres, en utilisant principalement la parole comme moyen de communication» (SOREZ, 1995:38). Elle pense que l'expression orale ne peut se comprendre qu'en fonction de quatre rapports :

- **Le rapport que l'on entretient avec le langage**

Pour Sorez, toute langue a une structure particulière qui réagit sur la pensée elle-même. Pour ce faire, elle donne l'exemple des français qui ont en commun un certain rapport au langage, mais chacun entretient avec lui une relation particulière en fonction de ce que le langage représente affectivement pour lui. Il peut être associé à de bons ou de mauvais souvenirs familiaux, scolaires ou professionnels.

- **Le rapport à soi-même**

Ayant acquis les différentes règles qui s'appliquent à la langue et qui sont communes à toutes les personnes qui parlent la même langue ou tout au moins à tout groupe social, on ne parle qu'en fonction de se que l'on est soi-même. Ainsi, une personne qui parlera fort et fera beaucoup de gestes n'est pas comme une personne qui parlera plus posément, d'une voix plus faible et ne fera pas de gestes.

- **Le rapport aux autres**

La façon dont on s'exprime dépend de la façon dont on perçoit le statut des autres par rapport à soi. Ainsi, ne parle t- on pas de la même façon à un frère, une mère, un ami, un collègue ou un supérieur hiérarchique.

- **Le rapport à l'ensemble du monde extérieur**

Toute personne, ajoute Sorez, est intégrée dans une structure sociale, politique, économique qui l'influence et avec laquelle elle entretient :accord, acceptation, refus, négociation , compromis , etc.

Dans cette optique, Bizouard déclare : « Nous avons tous quelque chose à dire que personne ne peut dire à notre place » ;(BIZOUARD, 2006 :5). Pour elle, s'exprimer oralement, ce n'est pas seulement « trouver des mots ». C'est aussi :

- Susciter l'intérêt des interlocuteurs, « habiller » son propos de façon attrayante,
- Créer une « bonne » relation avec le langage, nourrir sa pensée et la structurer,
- Découvrir en soi des capacités insoupçonnées et les mettre en valeur,
- Affiner sa sensibilité et réveiller son imagination.

Tout cela demande, ajoute-t-elle, une expression personnelle à laquelle nous pouvons tous parvenir avec quelques notions techniques et l'entraînement (*ibid.*: 6).

Enfin, l'expression orale est un moyen de s'exprimer devant autrui, pour autrui, avec autrui. Elle dépend en partie des relations entretenues avec lui.

### **3.1.3. Les conditions de prise de parole chez l'apprenant**

Pierre-Yves Roux affirme : « Nombreux sont les apprenants qui ne parlent pas en classe. C'est que les conditions préalables à un travail d'expression orale ne sont pas toujours cernées. Tel élève se sent-il, tout simplement, le droit de s'exprimer » (ROUX, 2003 : 36-38).

Le manque d'intérêt des apprenants pour l'oral, leur réticence à intervenir oralement en classe rendent urgente la mise au point d'une réflexion relative à cette question fondamentale de la prise de parole en classe. Or cinq conditions préalables à l'expression orale semblent, selon cet auteur nécessaire pour une prise de parole des apprenants.

- ***Avoir quelque chose à dire ou à exprimer***

Cette condition suppose que le thème retenu soit suffisamment motivant et/ou appartienne au vécu de l'apprenant. Il serait également question de réfléchir à d'éventuels supports à proposer pour enrichir et étayer les discours. Pour ce faire, il conviendrait de varier

les démarches pédagogiques et de ne pas proposer systématiquement des documents qui pourront, pour certains, être perçus comme des contraintes plutôt que comme une aide.

- ***Savoir le dire ou l'exprimer***

Il s'agit de laisser, à l'apprenant, la liberté de s'exprimer selon sa manière sans aucune restriction. S'il lui manque un mot, il peut utiliser les gestes, les mimiques ou encore remplacer une unité verbale par une autre.

- ***Avoir le droit de l'exprimer***

Il appartient aux enseignants d'éduquer l'apprenant et l'inciter à parler. Cette condition fait référence aux sociétés, où les enfants ne peuvent en aucun cas, et pour des raisons d'ordre social ou coutumier, adresser la parole à des adultes et par conséquent à des enseignants.

- ***Avoir envie de le dire ou de l'exprimer***

La motivation de l'apprenant est dans tous les cas étroitement liée au comportement de l'enseignant qui doit d'une part susciter et non pas imposer les interventions et, d'autre part, faire en sorte que la parole entraîne la parole. Cela dit, l'encourager et donner l'occasion à ses camarades d'intervenir.

- ***Avoir l'occasion de le dire ou de l'exprimer***

Cette condition suppose que l'enseignant propose effectivement des activités orales, à l'intérieur d'une véritable progression permettant l'adhésion des apprenants.

Cette réflexion peut s'envisager autour de trois points :

- Savoir répartir les temps de parole entre l'enseignant et les apprenants. Ces derniers ne s'approprient la parole que si on la leur accorde.
- Les réseaux de communications mis en place dans la classe et la place de l'enseignant dans ce réseau pour favoriser les interactions entre les apprenants.
- Le statut des différents locuteurs et notamment celui que s'est arrogé l'enseignant.

Ainsi, cette dimension collaborative des échanges est perceptible dans les interactions verbales abordées dans les pages qui viennent pour décrire la manière dont les interactants s'influencent et s'engagent mutuellement dans un échange.

### **3.2. Les interactions verbales : une voie vers l'action sociale**

Aujourd'hui, les réformes universitaires favorisent la mobilité étudiante, les chercheurs participent régulièrement à des colloques internationaux et le travail dans une langue étrangère, notamment le français langue étrangère devient de plus en plus fréquent.

Ainsi, pour rendre les apprenants (ici les étudiants) capables de travailler ou de suivre des études dans une langue étrangère, les tâches d'apprentissage font appel à des actions et à des productions qui correspondent au contexte social donné (celui des études, du travail ou du quotidien).

L'interaction des étudiants entre eux dans le cadre de l'apprentissage et au sujet de la réalisation de la tâche peut alors être envisagée comme un moyen pour préparer les apprenants à l'interaction sociale réelle, la langue y est le moyen d'une action sociale.

Cela dit, que faut-il entendre par interaction ?

Le terme interaction est défini couramment comme une « action réciproque »<sup>5</sup>. Il s'applique à la fois aux échanges communicatifs verbaux et non verbaux. Parmi les définitions proposées par les chercheurs en sciences du langage, et plus particulièrement en acquisition des langues, nous pouvons toutefois citer cette définition assez générale proposée par Baylon et Mignot :

Le terme d'interaction suggère dans son étymologie même, l'idée d'une action mutuelle, en réciprocité. Appliquée aux relations humaines, cette notion oblige à considérer la communication comme un processus circulaire où chaque comportement d'un protagoniste agit comme un stimulus pour le premier (1991 : 193).

Pour ces chercheurs, les partenaires de l'échange sont alors successivement émetteurs et récepteurs d'informations verbales ou non verbales qu'ils transmettent et reçoivent intentionnellement ou pas.

#### **3.2.1. Définition des interactions verbales**

Les interactions verbales obéissent à un système de règles, comme le souligne Kerbrat-Orecchioni: (2001: 160-167).

Il s'agit de donner et recevoir, parler et écouter, en un mot d'alterner. Les interactants de tout échange doivent se soumettre à des droits et des devoirs :

---

<sup>5</sup> Dictionnaire Le Nouveau Petit Robert, édition de 1994.

Le locuteur (L<sub>1</sub>) a le droit de garder la parole un certain temps mais aussi le devoir de la céder à un moment donné, tout comme l'interlocuteur (L<sub>2</sub>) a le droit de laisser parler L<sub>1</sub> et de l'écouter pendant qu'il parle, mais il a le droit de réclamer la parole au bout d'un certain temps et le devoir de la prendre quand L<sub>1</sub> la lui cède (*id.*:160).

Cette alternance de la prise de parole est devenue possible grâce à des signes verbaux et non verbaux auxquels les interactants participent et sont attentifs.

Parlant des interactions comme rapports d'échange et d'influence dans l'apprentissage oral, Kerbrat- Orecchioni affirme :

tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants que l'on dira des « interactants », exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles-parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant (1990 : 17).

L'interaction verbale des étudiants favorise donc la communication orale. En écoutant les autres et en exprimant souvent leurs points de vue, les apprenants progressent, échangent et construisent leur identité professionnelle lors des formations.

### **3.2.2. Influences mutuelles entre énonciation et situation**

Notre réflexion revient encore sur la notion d'interaction, entre autres dans son lien avec la classe pour ainsi dire. L'interaction est différente d'une simple transmission d'un message de la part de l'émetteur vers le récepteur, mais elle ne s'impose pas uniquement par l'influence mutuelle que les sujets interactants donnent aux actions verbales respectives. Elle se caractérise également, par l'enchaînement de relations constructives entre l'énonciation et la situation. Selon Bakhtine (1929, trad. Française 1977), toute énonciation est en principe orientée par le contexte situationnel dans lequel le locuteur est impliqué :

La situation sociale la plus immédiate et le milieu social plus large déterminent entièrement, et cela de l'intérieur, pour ainsi dire, la structure de l'énonciation. En vérité, quelle que soit l'énonciation considérée, [...] il est certain qu'elle est entièrement orientée socialement. Elle est déterminée tout d'abord de la façon la plus immédiate par les participants à l'acte de parole, proches et éloignés, en liaison avec une situation bien précise ; la situation façonne l'énonciation, lui imposant telle résonance et pas telle autre [...]. La situation et les participants les plus immédiats déterminent la forme et le style occasionnels de l'énonciation. Les couches plus profondes de sa structure sont déterminées par les contraintes sociales plus substantielles et plus durables auxquelles le locuteur est soumis (trad. Française 1977 : 124-125).

Cette affirmation nous montre que chez Bakhtine, la relation entre le contexte situationnel et l'énonciation est envisagée comme latérale, c'est-à-dire que celui-là conditionne celle-ci, mais certains chercheurs interactionnistes en France appréhendent cette

relation comme réciproque. C'est-à-dire que l'activité verbale qu'est l'énonciation exerce, elle, aussi, une influence sur la situation. Dans ce cadre, Bange affirme :

La situation (le contexte) et l'activité verbale se conditionnent réciproquement, c'est-à-dire, d'une part, que la situation et « le système plus large d'activités » déterminent, contraignent l'activité verbale et, d'autre part, que l'activité verbale fournit une interprétation de la situation et définit du même coup un contexte, un cadre, où certaines choses deviennent possibles et où d'autres sont exclues (1992 b :12).

Dans cette perspective, Bange nous explique que le contexte situationnel n'est pas une chose préétablie, mais une production que les interactants construisent eux-mêmes ou « une construction interprétative par laquelle des acteurs définissent la situation en vue de la réalisation des buts pratiqués. (1992 b:18).

Notons enfin l'intérêt de l'objectif d'une interaction en disant que chaque interactant choisit parmi les actions verbales celle qui lui semble la meilleure pour réaliser son but communicationnel dans l'interaction. Dans cette optique, nous rejoignons ce que Habermas (1981, trad. Française 1987) décrit par rapport à l'action verbale :

L'acteur réalise un but ou provoque l'apparition d'un état souhaité en choisissant et utilisant de façon appropriée les moyens qui, dans une situation donnée, paraissent lui assurer le succès. Le concept central est la décision entre des alternatives d'action, une orientée vers la réalisation d'un but, régie par des maximes, et étayée par l'interprétation de la situation (1987 : 101).

Compte tenu de ce qui précède, il apparaît que l'échange devient une « interaction » caractérisée à la fois par les effets mutuels exercés entre eux par les sujets participants et par les influences réciproques entre ces sujets et la situation environnante. Cette interrelation entre ces trois éléments permettra au modèle de communication de s'incarner et de se donner un cadre concret dans la situation où cet échange s'actualise. Nos corpus s'inscrivent cette triple dimension.

Au regard de cette réflexion, il nous est rapidement apparu qu'il était incontournable d'associer le discours oral au discours argumentatif<sup>6</sup> pour favoriser le développement de compétences orales chez nos étudiants en difficulté.

---

<sup>6</sup> L'association entre l'oral et l'argumentation sera justifiée plus en détails, dans le chapitre 2 de la deuxième partie, à travers « Présentation du débat comme type d'activité orale ».

### **3.3. Associer le discours oral au discours argumentatif : une source de motivation**

Une part importante de nos interactions quotidiennes consiste à légitimer nos actes, nos opinions, et jusqu'à la plus banale de nos affirmations. En ce sens Oléron écrit :

L'argumentation fait partie de notre vie quotidienne. (...) chacun de nous, par ailleurs, à divers moments, en diverses circonstances, est amené à argumenter, qu'il s'agisse de plaider sa cause, de justifier sa conduite, de condamner ou de louer amis, adversaires, hommes publics ou parents, de peser le pour et le contre d'un choix ou d'une décision. Et il est la cible d'arguments développés par d'autres dans les mêmes contextes, sur les mêmes sujets (OLÉRON, 1983 : 19).

Il semble donc évident que tout individu vivant au sein d'un groupe quelconque subit tôt ou tard son influence, et peut par la même occasion être influent à son tour. Dans ce cadre, l'étudiant subit l'impact de son entourage tant familial, scolaire que social. Et comme cette société demande de l'école la formation d'un citoyen riche en valeurs, en vertus et en actes et cela par la maîtrise de l'art d'argumenter qui contribuera à l'épanouissement personnel des étudiants.

Dans une classe de FLE, la motivation doit faire part dans tout acte et comportement au long du parcours : Les interventions des enseignants, la programmation et le progrès de l'enseignement, les pratiques de la classe ainsi que les ressources et les supports utilisés en cours. À ce sujet, MC Combs, cité par La Garanderie, affirme : « La motivation est le fruit des interactions qui se nouent entre le vouloir de l'élève (motivation, attitudes affectives), son pouvoir (aptitudes intellectuelles) et le support social (respect, attention, confiance) ». (LA GARANDERIE, 1997:13).

À ce titre, la dynamique que crée l'interaction et l'argumentation engendre la motivation des étudiants qui se montreront plus intéressés et donc plus actifs.

### **3.4. Cerner la notion d'argumentation**

Argumenter consiste à soutenir ou à contester une opinion, cette tentative vise aussi dans le même temps à agir sur le destinataire en cherchant à le convaincre ou à le persuader. Argumenter c'est donc justifier une opinion que l'on veut faire adopter, partager en tout ou en partie et surtout tenir un discours efficace.

Afin de cerner la notion d'argumentation, nous adopterons les définitions suivantes que nous pouvons trouver dans chaque ouvrage traitant ce thème :

« Démarche par laquelle une personne - ou un groupe- entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par le recours à des présentations ou assertions - arguments- qui visent à en montrer la validité ou le bien - fondé » (OLERON, 1983:4).

Cette définition fait ressortir trois caractéristiques de base de l'argumentation :

- L'argumentation fait intervenir plusieurs personnes : celles qui la reçoivent, éventuellement un public ou des témoins. C'est un phénomène social.
- Elle n'est pas un exercice spéculatif, comme le seraient par exemple la description d'un objet, la narration d'un événement .C'est une démarche pour laquelle une des personnes vise à exercer une influence sur l'autre.
- Elle fait intervenir des justifications, des éléments de preuve en faveur de la thèse défendue, qui n'est pas imposée par la force. C'est une procédure qui comporte des éléments rationnels ; elle a ainsi des rapports avec le raisonnement et la logique.

D'après Perelman (1977 : 23), l'argumentation est la manière de présenter et de disposer des arguments à l'appui d'une thèse ou contre une autre, en vue d'obtenir l'adhésion par consentement d'un auditoire.

Et encore selon Vignaux (1976 : 9) « l'argumentation déconstruit, construit, reconstruit en d'autres termes transforme. Cela veut dire que l'argumentation nous est donnée comme produit en même temps qu'elle construit un produit ».

Ces définitions peuvent être complétées par une autre définition plaçant l'argumentation au rang d'interaction : « l'ensemble de techniques de légitimation des croyances et des comportements. L'argumentation cherche à influencer, à transformer ou renforcer les croyances ou les comportements de sa ou ses cibles » (PLANTIN, 1996 : 18) ; Ainsi, reste à définir ce que nous entendons par argument.

L'argument, toujours selon Plantin, « a le statut d'une croyance partagée ou d'une donnée factuelle incontestable » (PLANTIN, *ibid* : 35).

### 3.4.1. Quelques distinctions : Arguments, non arguments, contre arguments

- *Les arguments* sont des idées qui confirment la thèse , prenant ainsi une valeur de preuves .Ils relèvent de « circuits longs » grâce auxquels la personne au lieu d'être



engagée immédiatement dans l'action peut utiliser des informations , des souvenirs, des connaissances , après avoir éventuellement , par avance , préparé sa décision .

- **Les non - arguments** appartiennent à des « circuits courts » où les stimuli sont reliés d'une manière directe à l'action.
- **Les contre-arguments** sont des arguments adverses intégrés au discours argumentatif. Le locuteur s'en distancie clairement pour le réfuter.

Pour distinguer l'argument du non- argument et du contre argument, il faut, pour reprendre les paroles de Charolles, reconstruire un discours sous- jacent et discuter en terme de cohérence discursivo- textuelle<sup>7</sup>.Une contre- argumentation signifie soit une thèse contraire soit une rectification de la thèse de l'adversaire. C'est le discours qui construit les arguments POUR et les arguments CONTRE. La sémantique et la syntaxe du discours enchaînent des arguments vers telle conclusion vers l'alternative C ou son contraire NON-C.

### 3.4.2. Des stratégies argumentatives au service de l'oral

- **Qu'est- ce qu'une stratégie argumentative ?**

Une stratégie argumentative est un ensemble d'actes de langage basé sur une logique discursive et sous tendu par une force et un but argumentatif. Elle est le lieu privilégié du fonctionnement des trois fonctions du discours : La schématisation, la justification et la cohérence. L'énonciateur agence son discours schématise le monde, justifie ses propos par l'enchaînement des constituants de ce discours et confère à sa production langagière une cohérence.

En effet, l'énoncé d'une thèse, que ce soit la sienne, celle d'autrui ou encore le reflet d'un sentiment généralement répandu, suppose la compréhension d'une part, et la maîtrise d'autre part , d'un certain nombre de stratégies argumentatives liées au jugements que l'on peut porter sur l'acceptabilité d'une idée ainsi que sur les différents moyens de valoriser ses propres assertions et d'évoquer une thèse adverse. Ainsi pour capter l'attention de son auditoire ou du moins pour éviter de la perdre, l'orateur s'inscrit dans l'une des stratégies argumentatives que nous allons aborder ci- dessous :

---

<sup>7</sup> CHAROLLES, M. (1979) :« Notes sur le discours argumenta-tif », in *Argumentation et communication. Actes des journées d'Étude BELC*, 1, 2,3, février, pp. 55-75.

## **Démontrer**

C'est une démarche scientifique qui vise à prouver la vérité d'une proposition. Centrée sur l'objet de la réflexion, la démonstration opère par un raisonnement probant et des preuves indiscutables. La vérité qu'elle met à jour est absolue et universelle.

### ➤ **Convaincre**

L'acte de convaincre fait appel à la raison, aux facultés d'analyse et à l'esprit critique du destinataire pour obtenir son accord après mûre réflexion. Le rationnel se rapporte donc au domaine de la raison où seules dominent l'objectivité et l'exactitude.

### ➤ **Persuader**

C'est chercher à obtenir une adhésion plus spontanée, moins réfléchie, plus affective du destinataire en jouant sur les sentiments, les émotions et sur les valeurs culturelles communs : ici, nous nous adressons à la partie sensible, émotive ou affective de l'être.

### ➤ **Réfuter**

C'est un type de raisonnement qui consiste à critiquer et à détruire les idées et la thèse adverses en dénonçant une hypothèse hâtive, des oublis de valeurs morales, religieuses, politiques fondamentales. La réfutation peut se concrétiser soit par un rejet total de la thèse adverse, soit par une critique partielle, ce qui signifie évidemment l'acceptation d'une partie de la thèse adverse (concession).

### ➤ **Objecter**

Consiste à présenter l'idée adverse et à l'invalider en présentant sa propre thèse comme une rectification de la conception opposée. Cela dit, le caractère absolu de cette stratégie exige impérativement du locuteur qu'il soit certain de ce qu'il avance, faute de quoi son raisonnement pourrait être disqualifié pour excès.

### ➤ **Concéder**

Dans ce raisonnement, aucun élément n'est à rejeter en totalité dans la mesure où le locuteur semble admettre un fait ou un argument qui s'oppose à sa thèse mais maintient finalement sa thèse.

➤ **Déduire**

C'est extraire une idée seconde d'une première idée souvent générale. La déduction est le principe de raisonnement qui va du général au particulier.

➤ **Induire**

Consiste à construire une règle générale à partir d'idées, où souvent de situations apparemment différentes. L'induction part de faits particuliers et aboutit en principe à une généralisation.

**3.4.3. Argumenter à l'oral et à l'écrit**

Le passage à l'argumentation écrite n'est concevable pédagogiquement, que dans sa relation à une pratique orale préalable. Les différentes activités orales familiariseront l'apprenant avec la notion de situation argumentative, d'interaction, elles obligeront les interlocuteurs à articuler leurs propos sur l'intervention précédente. Compétence que l'apprenant va progressivement s'approprier à l'oral et qu'il s'efforcera de transférer à l'écrit.

En revendiquant une place plus importante de l'oral à l'école, Tozzi (2001 : 127) explique que la discussion permet de développer une capacité qui n'apparaît pas à l'écrit : la relation à l'autre. La discussion implique qu'on réponde à quelqu'un. Elle développe la vivacité d'esprit en favorisant une confrontation à l'altérité.

La disposition à argumenter débouche sur la construction identitaire de la personne qui se fait en grande partie dans le rapport à l'autre et surtout lorsqu'il est physiquement présent.

En effet, faire vivre à l'apprenant des conflits socioculturels avec l'autre ou avec ses pairs et lui apprendre à les gérer, c'est répondre à la mission fondatrice de l'école : apprendra à penser par soi-même.

Bien qu'accessible, l'argumentation orale nécessite également la stimulation de l'enseignant qui doit solliciter l'apprenant pour qu'il se justifie en rendant possible l'échange avec les autres. A partir de là, l'apprenant est apte à écouter l'autre et sa grande ouverture le mènera plus facilement à argumenter oralement.

Ces activités sont également une bonne occasion d'expression écrite. S'engager dans un échange argumentatif c'est permettre à l'apprenant de satisfaire son plaisir de s'exprimer et de communiquer pour susciter en lui le plaisir d'écrire. Il s'agit de faire prendre conscience à

l'apprenant que son écrit doit produire un effet sur le lecteur. Son plaisir à celui qui va le lire. Il doit pour, cela, faire son possible pour le surprendre, l'émouvoir, l'intéresser.

#### **3.4.4. La dimension dialogique de l'argumentation**

Le dialogue est continuellement animé par une argumentation. En effet, Dialoguer, c'est présenter un point de vue, plaider pour sa conception des choses, réfuter ce qui pourrait ébranler sa position, nuancer son jugement en corrigeant sa thèse en fonction des objections que l'on découvre en partie justifiées.

Que l'argumentation s'effectue à l'oral ou à l'écrit, elle reste de nature fondamentalement dialogique mettant en œuvre différentes stratégies argumentatives. Aussi importe-il d'engager dans les classes toutes sortes d'activités qui sensibilisent les apprenants à cette dimension dialogique, depuis les situations d'échange oral jusqu'à l'échange écrit dans lequel l'apprenant devra intérioriser cette logique d'échange et la rendre perceptible dans son texte.

L'échange des questions et des réponses est la situation de communication par excellence. Il se pratique en classe, entre les apprenants et l'enseignant, aussi bien qu'entre les apprenants eux-mêmes.

Les échanges interactifs portent sur des problèmes authentiques. Ils sont initiés par les consignes de l'enseignant et guidés par les tâches consignées. Envisager des activités argumentatives plus contraintes permettra aux apprenants de travailler de façon plus délibérée sur la dimension dialogique de l'échange. Par exemple, comme le dit Vigner (1979 : 92-93) :

*Présenter une objection.*

- L'apprenant A présente un point de vue.
- L'apprenant B soulève une objection tout en concédant : OUI, MAIS.

*Approuver avec réserve.*

- L'apprenant A présente un point de vue.
- L'apprenant B approuve, sous réserve : OUI, A CONDITION QUE.

*S'opposer, sous condition.*

- L'apprenant A présente un point de vue.
- L'apprenant B s'oppose : NON, SAUF SI/A MOINS QUE.

*S'opposer de façon définitive.*

- L'apprenant A présente un point de vue.
- L'apprenant B s'oppose absolument : NON.
- L'apprenant A concède : OUI, MAIS.
- L'apprenant B renchérit dans son opposition : NON.

### **3.4.5. Quels intérêts pour l'apprentissage de l'oral argumenté ?**

Le discours argumentatif se définit comme une tentative d'un argumentateur de modifier ou renforcer par le biais du langage les représentations, croyances et valeurs d'un individu ou d'un groupe (l'argumenté) en espérant par la suite que les comportements observables de l'argumenté seront conformes à ces croyances nouvelles ou renforcées. A ce sujet, Vignaux (1988 :28) estime que dans tout discours et a fortiori dans le discours argumentatif, il y a une idéologie, qui évoque « une sorte d'opérateur social » qui catégorise les relations intra et extra discursives, articule les contraintes de sa formation et régularise la construction d'une « représentation » du monde par ce discours.

Dans cette perspective l'enseignement/apprentissage des conduites argumentatives à l'oral, comme toute autre conduite langagière (récit, description, explication ...), nécessite :

- La pratique de l'argumentation dans des situations diversifiées repérées comme telles par les étudiants ;
- L'observation des compétences argumentatives et à une régulation efficace des échanges ;
- L'enregistrement et l'analyse de ces situations par les enseignants, par une réécoute à froid de ces enregistrements ;
- Le retour linguistique sur ces situations avec les étudiants, à partir d'enregistrements audio ou vidéo, pour les aider à prendre conscience des opérations nécessaires et des stratégies opératoires ;

- La mise en place de situations factices de débat pouvant faciliter la maîtrise de certaines opérations plus élémentaires.

Apprendre à argumenter ne fera donc que renforcer les capacités, de l'étudiant, à réfléchir, à raisonner logiquement, à avoir une suite dans les idées et à discuter un sujet de manière disciplinée.

#### **4. Conclusion**

La réflexion qui vient d'être présentée ici sur l'oral argumenté nous semble être justifiée par rapport à l'importance de la communication orale dans laquelle l'individu s'affirme comme sujet. Il ne s'agit plus de répondre à quelqu'un, mais de prendre la parole, d'oser, de risquer l'oral, acte qui engage l'individu dans sa totalité, mais qui aussi le construit.

Au cœur de l'apprentissage oral, les interactions ont une dimension dynamisante à prendre. Elles entraînent ainsi des émotions, des idées, des jeux de pouvoir, de séduction, de rivalité et d'opposition. Dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage, ces perceptions réciproques influencent les interactions et entraînent des interprétations, des projections, des implications ou des rejets.

Ainsi, à travers ce chapitre, nous avons montré que la pratique orale intègre nécessairement la dimension argumentative et de ce fait participe au développement de l'expression orale. Cette pratique vise avant tout à conduire un auditoire à adopter un comportement, une position, une idée ou une décision par le recours à des arguments qui ont pour objectif d'en montrer le bien - fondé ou la validité.

# DEUXIÈME PARTIE

EXPLORER LA MOTIVATION DES ÉTUDIANTS EN  
MILIEU UNIVERSITAIRE ALGÉRIEN

Cette partie centrée sur la motivation des étudiants en milieu universitaire algérien notamment dans le département de français est organisée en trois chapitres. Dans le premier, nous tenterons de clarifier le lien entre le français langue étrangère et la langue de spécialité. Des concepts tels que français de spécialité, français sur objectifs spécifiques et français sur objectifs universitaires nous permettront de déterminer les spécificités de la langue de spécialité par rapport au français langue étrangère.

Dans cette perspective, devoir sensibiliser les étudiants de FLE à la langue de spécialité, accorder une place importante à l'oral ainsi qu'aux documents authentiques s'avèrent importants pour favoriser la motivation des étudiants en difficulté à l'oral. Enfin, nous aborderons les finalités de l'enseignement de la langue de spécialité à l'ère de la mondialisation et la multiplication des échanges internationaux.

Le deuxième chapitre s'intéresse au cadre méthodologique. Il se penchera sur le contexte général de recueil de données, la description du débat comme activité interactive ainsi que sur les conventions de transcription. Quant aux outils d'analyse, ils seront évoqués pour mesurer l'évolution de la motivation et répertorier les actes langagiers verbaux argumentatifs afin de mesurer leur évolution.

Dans le troisième chapitre nous présenterons deux outils d'analyse à savoir le questionnaire et la liste Limbos. Le questionnaire nous permettra de déterminer le profil motivationnel de l'ensemble des étudiants de la classe. Quant à la liste Limbos, elle nous indiquera les raisons du mutisme dans un groupe d'apprenants ainsi que celles relatives à l'enseignant.



# **CHAPITRE 1**

**REGARDS SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS  
À L'UNIVERSITÉ, ENTRE LE FLE ET LA LANGUE  
DE SPÉCIALITÉ**

L'incontestable intérêt que suscite ce premier chapitre est celui de l'enseignement du français comme langue de spécialité à l'Université algérienne. Ce français qui vise ,dans la majorité des cas, un apprentissage linguistique spécifique à un domaine donné en interpellant d'abord et surtout au niveau de ses composantes linguistiques, ce qui lui permet de partager , sans s'y fondre , plusieurs éléments avec le FLE .

De ce fait, nous commencerons par rappeler les fondements méthodologiques qui distinguent le français langue de spécialité du français sur objectifs spécifiques pour aboutir aux spécificités du français sur objectifs universitaires. Ensuite, nous développerons les particularités de la langue de spécialité en abordant sa structure linguistique.

Dans ce chapitre, il s'agira également de déterminer comment combattre la passivité des étudiants de FLE en évoquant l'impact du thème authentique sur leur motivation à l'oral, dans l'enseignement de la langue de spécialité. Enfin, nous nous concentrerons sur les finalités de l'enseignement de la langue de spécialité qui s'avère crucial sous l'effet des changements technologiques et de la mondialisation.

## **1.1. Pourquoi la langue de spécialité à l'Université ?**

Confrontée aux exigences de la mondialisation, la politique éducative adoptée aujourd'hui dans plusieurs pays donne une place importante à l'enseignement /apprentissage des langues étrangères en insistant sur l'usage et le rôle des langues de spécialité qui apportent sans doute une contribution importante à l'augmentation de la motivation des étudiants.

Face à cette situation, le programme des universités algériennes en général, et celui du département de langue en particulier devront donc refléter une conscience de ce contexte de mondialisation. Les étudiants sont obligés de s'équiper des connaissances leur permettant d'affronter un monde influencé par la multiplication des mobilités académiques, géographiques et professionnelles.

Compte tenu de ces mobilités, le Département de Français, de l'Université de Jijel, a introduit le module<sup>8</sup>: Initiation aux Langues de Spécialité (I.L.S.)<sup>9</sup> dans le cursus de sa formation officielle afin que les étudiants, de première année, acquièrent au cours de leur formation LMD<sup>10</sup> un grand volume de connaissances variées relatives non seulement à la langue générale mais aussi à d'autres domaines de spécialité.

## **1.2. Rappels méthodologiques**

### **1.2.1. Français de spécialité (FS) vs français sur objectifs spécifiques (FOS)**

« Français de Spécialité » (désormais FS), ou « Français sur Objectifs Spécifiques » (désormais FOS) ou bien encore « Français sur Objectifs Universitaires » (désormais FOU), les appellations sont multiples et circulent dans le domaine de la didactique du FLE depuis un certain nombre d'années en fonction des fins utilitaires et /ou professionnels (HOLTZER, 2004:21-22).

De ce qui précède, il serait donc intéressant de s'interroger : qu'est - ce que le français de spécialité, en quoi diffère-t- il du FOS ?

---

<sup>8</sup> Le programme de ce module est disponible en annexe 1, pp. 244-250.

<sup>9</sup> I.L.S. : Il s'agit d'une formation initiale pour enseigner « le français de spécialité » dont l'objectif est celui de créer des situations dans lesquelles les étudiants sont amenés à faire face à des problèmes à résoudre dans leur future vie professionnelle de chaque métier ayant, éventuellement, l'usage du français de spécialité.

<sup>10</sup> LMD : Licence Master Doctorat. Nous reviendrons sur ce sigle dans le chapitre 2 « Descriptif général du système LMD ».

Pour répondre à cette question, nous nous sommes référée à Mangiante et Parpette qui ont tracé la distinction définitive entre français langue de spécialité et FOS. Ainsi, cette distinction recouvre aux plans institutionnel et didactique deux logiques : celle qui relève de l'offre et celle qui relève de la demande : « la première est une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle ouverte à un public le plus large possible » (MANGIANTE et PARPETTE, 2004 : 17) ,le FOS, à l'inverse « a l'avantage de couvrir toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité » (*Idem*).

### **1.2.1.1. Le français de spécialité**

Le FS a été le premier à désigner « les méthodes destinées à des publics spécifiques étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire » (*Ibid* : 16). En effet, cette ancienne désignation se présente souvent telle une offre d'institution à un public potentiel et porte sur un français basé sur des contenus langagiers spécifiques : français des affaires, français du tourisme, etc.

Ainsi, les spécificités du FS concernent les points suivants :

- Le Français de Spécialité recouvre l'ensemble des situations de communication spécialisée propre à une discipline ou à une profession sans connaissance préalable d'un *public* spécifique auquel s'adresserait un programme de formation linguistique. Cela dit, le FS ne cible pas un public d'apprenants donné mais tout un secteur, professionnel ou spécialisé. Son objet n'est pas le public mais la langue ou l'ensemble des discours du domaine spécifique ciblé.
- Le FS relève d'une démarche de projection de l'enseignant ou de l'institution d'enseignement, centres de langue, institut français, sur les besoins langagiers propres à la pratique d'une profession ou une activité spécialisée : enseigner le français commercial, par exemple, dans une filière économique relève de cette démarche.
- Dans un cours de FS, le programme de formation est plus large à partir d'un *objectif* plus institutionnel, d'une *demande* imprécise. Il ciblera ainsi *la langue* spécialisée, utilisée au sein d'un même domaine de spécialité : (sciences de l'ingénieur, médecine, physique, économie ...). Plusieurs métiers d'un même

domaine, dans des filières plus générales : (sciences économiques et sociales, droit ...) seront ciblés, dans lesquels les étudiants sont préparés à exercer plusieurs métiers différents.

- À la lumière de ce qui a été dit précédemment, l'analyse initiale du contexte de la formation linguistique portera sur la totalité des *besoins* propres à un ensemble de métiers ou d'activités.
- L'accès, des étudiants, à l'ensemble des possibilités de communications dans les contextes quotidiens, même s'ils abordent la langue dans une utilisation spécialisée. Ainsi, de futurs ingénieurs non- francophones, comme le citent Mangiante et Parpette (2004 :75), d'une école polytechnique ou des travaux publics, par exemple, qui travaillent à partir de discours scientifiques et techniques, avec leur enseignant de «Français de Spécialité», seront tout aussi capables d'utiliser le français, à l'issue de leur formation ,dans des situations de communication de la vie courante ( acheter des timbres , demander son chemin ... ).
- En Français de Spécialité, une *évaluation* notamment finale est interne, réalisée par l'enseignant au sein de la formation. Elle est nécessaire pour orienter la démarche pédagogique à l'aide souvent d'une certification spécialisée servant à guider l'enseignant dans l'élaboration de son cours.

#### **1.2.1.2. Le français sur objectifs spécifiques**

Le Fos travaille au cas par cas ou branche par branche, métier par métier, en fonction d'une demande claire et précise émanant d'organismes publics ou privés. Cette demande est formulée par les apprenants qui sont majoritairement des adultes déjà engagés dans la vie socioprofessionnelle et qui manifestent une perception claire de leurs besoins, restreints à un domaine langagier précis, d'où la formule pertinente de LEHMANN (1993 : 115) : « Ces apprenants apprennent Du français et non pas Le français ».

Cela dit, le FOS se différencie du FS par les éléments suivants :

- Parmi *les publics* du FOS, nous pouvons trouver des professionnels qui suivent des cours de français dans le cadre de la formation continue ou des étudiants, futurs

professionnels d'une discipline particulière ( droit, médecine, commerce, tourisme...) qui ont besoin d'apprendre le français pendant leur parcours universitaire.

- L'élaboration des cours du FOS relève d'une *demande* précise de formation qui nécessite une focalisation sur certaines situations de communication dont le caractère d'urgence est avéré. En effet, cette élaboration passera par *l'audit* qui consiste à connaître et à comprendre la situation d'enseignement / apprentissage, à établir le déficit des compétences et à déterminer les objectifs de formation.
- L'analyse *des besoins* consiste à déterminer précisément les besoins langagiers, en recensant les situations communicatives dans lesquelles se trouveront les apprenants.
- *Le recueil des données* permettra à l'enseignant d'entrer dans le domaine spécifique des apprenants et de recueillir des discours qu'ils auront à comprendre ou à produire. Cette étape l'aidera également à entrer en contact avec le milieu professionnel, institutionnel ou universitaire qui recevra les apprenants à l'issue de leur formation.
- Les données collectées et traitées conduiront l'enseignant à *élaborer les activités d'enseignement* en fonction des situations de communication traitées, les aspects culturels étudiés et les savoir- faire langagiers développés en priorité .
- *La langue* enseignée sera celle d'un groupe social ou professionnel qui sera capable de parler de sa spécialité en français.
- *Les objectifs* sont constitués de savoir-faire communicatifs, linguistiques et socioculturels à un groupe socioprofessionnel. Le lexique et la forme morpho - syntaxique se singularisent du français de la vie courante par des traits souvent spécifiques : un médecin apprenant le français aura besoin, par exemple, d'interroger un patient, de prescrire un traitement, de donner des consignes ou d'organiser la sortie d'un patient et rédiger son compte- rendu, etc.
- Dans un cours de FOS, *l'enseignant* peut être soit un spécialiste de la profession cible mais pas nécessairement enseignant, ou au contraire un enseignant de FLE qui n'appartient pas nécessairement à la profession.
- Le FOS privilégie parfois des *compétences communicatives* extérieures au cadre spécialisé auquel appartient le public cible. En ce sens, nous citons l'exemple, présenté par Mangiante et Parpette (2004 : 48) , qui parle d'un groupe de juristes cubains devant participer à un colloque de droit pénal en France n'aura pas seulement besoin de maîtriser la compréhension orale de conférences ou de

communications en ateliers mais il aura aussi à se présenter lors des pauses , à communiquer lors du dîner de gala ...autant de situations de communication plus « courante » et qui ne relèvent pas strictement de la sphère spécialisée du français spécifique .

- *L'évaluation* constitue une étape capitale de l'élaboration des cours du FOS où l'enseignant recourt à plusieurs types d'évaluation selon les différentes étapes de la formation. Nous citons, par exemple, *l'évaluation diagnostique*, elle a pour objectif de déterminer les compétences de l'apprenant avant la formation, *l'évaluation formative* qui intervient au cours de l'apprentissage et permet de situer la progression de l'apprenant par rapport à l'objectif visé et *l'évaluation sommative* qui se fait à la fin de la formation pour déterminer les compétences acquises par les apprenants.

Notons aussi qu'en FOS, *l'évaluation* est externe au cours et réalisée par l'entreprise commanditaire. De ce fait, la pratique pédagogique constitue une simulation progressive de la pratique réelle qui suivra cette formation.

Soulignons enfin que la distinction entre Français de Spécialité et Français sur Objectifs Spécifiques relève d'une différence d'approche pédagogique : le FOS renvoie au spécifique alors que le FS a affaire au générique dans un champ professionnel concerné.

### **1.2.2. Du FOS au FOU : l'inter - relation**

Le français sur objectifs universitaires (FOU) dérivé du FOS est une formation permettant aux étudiants d'acquérir les compétences langagières, disciplinaires et méthodologiques nécessaires à la réussite de leurs études universitaires. En effet, pour développer une compétence d'ordre universitaire chez les étudiants, Mangiante et Parpette (2011:41) nous proposent trois composantes principales :

#### *- La composante institutionnelle*

L'étudiant dès sa rentrée universitaire a besoin d'être muni d'une compétence lui permettant de comprendre l'organisation de son université, de ses différentes facultés et départements. Comme il doit être sensibilisé aux diverses démarches et procédures administratives que n'importe quel candidat subit.

*- La composante culturelle*

Etant dans l'université algérienne où le français est considéré comme première langue étrangère et langue d'enseignement supérieur à côté de la première langue apprise à l'école (l'arabe standard), l'étudiant du FOU s'intègre à un nouvel environnement de travail et de langue différents de ce qu'il a connu auparavant. Cela dit, il peut bénéficier d'une panoplie de cours sur l'histoire et la civilisation française l'aidant à s'enrichir davantage en terme de culture du pays de l'Autre et favorise par ailleurs sa bonne intégration.

*- La composante linguistique et méthodologique*

Il s'agit de développer des connaissances linguistiques nécessaires (lexique, grammaire, etc.) pour que l'étudiant puisse suivre les cours dans ses domaines visés : comprendre le cours, prendre des notes, poser des questions, etc. Les cours de FOU devraient développer en outre certaines compétences méthodologiques qui aident à réaliser des tâches universitaires telles que : participer à un colloque, préparer une communication, prendre la parole devant un public spécialisé, rédiger un article, déterminer une problématique, synthétiser un document élaborer un plan de recherche, rédiger un mémoire ou une thèse, etc.

Selon ces auteurs, cette réflexion conduit à la conception d'un programme FOU qui se déroule en fonction des étapes de la démarche FOS :

➤ *Identification de la demande*

La demande et/ou les besoins déterminent toute la mise en place d'un programme d'enseignement/apprentissage du FOU. Pour ce faire, il faut clarifier la demande en termes d'objectifs et de certification et vérifier la faisabilité d'une telle formation en termes de temps et de moyens. Cela nous permet de dire que l'étudiant de FOU cherche un enseignement qui tient compte à la fois de ses besoins spécifiques, de son rythme d'apprentissage et de sa disponibilité temporelle et spatiale.

➤ *Analyse des besoins*

Il s'agit d'une étape qui mène à un recensement de situations universitaires et des compétences exigées à partir d'enquêtes menées auprès des étudiants et des enseignants de disciplines. Les besoins d'un étudiant universitaire sont la compréhension d'un cours, TD ou



TP, la maîtrise des productions écrites (dissertations, commentaires, etc.) et les présentations orales (exposés oraux...). La création d'un cours de FOU passera donc par l'analyse des besoins afin de proposer un cours adapté à la demande.

➤ *Collecte des données*

Les données en milieu universitaire sont réparties en deux genres : Nous avons ce qu'on appelle les données existantes qui sont constituées en discours oraux ou documents écrits recueillis sur le terrain et des données appelées sollicitées qui sont collectées à partir d'entretien, de test ou d'interviews menés auprès des acteurs de l'université (enseignants, étudiants, administrateurs, secrétaires, etc.).

➤ *Analyse des données*

Il s'agit d'une étape précaire pour le concepteur du programme FOU dans la mesure où elle nécessite un tri et un choix très précis qui laisse une bonne partie des données recueillie de côté. De plus, l'enseignant-concepteur découvre des discours dotées de caractéristiques très diverses (lexicales, discursives, syntaxiques) devant les traiter d'une manière minutieuse dans un laps de temps limité.

➤ *Elaboration didactique*

La conception des unités didactiques nécessite la détermination d'une stratégie disciplinaire (données propres à telle ou telle discipline) ou transversale (contenus pour étudiants de disciplines différentes), de contenus notionnels à aborder, de traitement technique des données (son, extrait), de type d'activités (travail de classe, travail de groupe), et des dispositifs d'enseignement- apprentissage (en présentiel ou à distance).

Si nous évoquons ces trois types de formation, c'est parce qu'elles sont étroitement liées les unes aux autres, et nécessaires à connaître dans toute formation spécialisée. Rappelons aussi que, dans notre travail, nous nous sommes en particulier penchée sur le français comme langue de spécialité enseignée dans le cadre du module : *Initiation aux Langues de Spécialité*. Ce module<sup>11</sup> est destiné aux étudiants de première année pour

---

<sup>11</sup> Nous verrons dans le même chapitre les spécificités de ce module dans «Sensibiliser les étudiants de FLE à la langue de spécialité».

déterminer jusqu'où un étudiant de FLE peut aller dans son apprentissage relatif à une formation du français de spécialité.

C'est dans cette perspective que nous aborderons, dans ce qui suit, les spécificités de la langue de spécialité.

### **1.3. Particularités de la langue de spécialité**

Le caractère spécifique de la langue de spécialité se manifeste aussi bien sur le plan de la structure linguistique que sur le plan discursif.

Concernant la structure linguistique, le but de l'enseignement ne se fait pas « pour développer un savoir sur la langue, mais pour agir avec cette langue » (RICHER, 2008). Aussi la spécificité des langues de spécialité réside dans les genres discursifs propres à chaque domaine de spécialité.

#### **1.3.1. La structure linguistique de la langue de spécialité**

La langue de spécialité exprime une pensée thématique façonnée par l'expérience accumulée dans un domaine. Sa spécificité est reliée à son lexique, cependant beaucoup de recherches ont démontré l'importance de la syntaxe dans la structuration de cette langue.

##### **1.3.1.1. Le lexique**

Chaque langue de spécialité emploie un vocabulaire spécial, qui est vecteur de connaissances spécifiques, souvent compliqué pour certains, incompréhensible pour d'autres (les non-initiés). Elle s'oppose au vocabulaire commun des locuteurs d'une communauté linguistique. Portine (1990 : 68-69) l'affirme en insistant sur la fonction *désignatrice* de la langue de spécialité :

L'un des éléments fondateurs des langues de spécialité est « l'application » de ces langues à un réel particulier. [...] l'une de leurs caractéristiques (aux langues de spécialité) est de porter sur des objets du monde spécifiques. Il faut donc apprendre à désigner et de façon précise. [...] quoi qu'il en soit, l'on ne peut négliger cette exigence *désignatrice* : il faut apprendre à nommer et apprendre à repérer les façons de nommer et leurs éventuelles implications par exemple, les différentes façons de nommer en chimie renvoient parfois à des conceptions différentes de la chimie.

Ainsi , pour chaque spécialité , il existe un lexique spécialisé , propre qu'il convient d'apprendre pour intégrer le domaine de la spécialité recherchée d'où la désignation, la caractérisation du réel jouent un rôle important .Mais si l'exigence *désignatrice* que comporte la langue de spécialité accorde souvent à son lexique un « caractère univoque et mono référentiel (*qui*) se reconnaît au fait qu'il est impossible de substituer un terme à un autre » (VIGNER et MARTIN,1976 : 8) , cette monosémie n'est pas systématique et n'exclut pas la polysémie et la métaphore puisque :

- les termes migrent d'un domaine disciplinaire à un autre .Exemplaire est le cas de biosphère « qui naît dans la biologie, passe à la biogéographie et arrive à l'écologie en apportant naturellement des variations sémantiques [...] » (CELOTTI et MUSACCHIO, 2004 :268-274).

- ses termes se trouvent parfois liés à une partie du lexique généralisé : ainsi, de *croissance* qui en économie « devient, par analogue au développement d'un organisme, «Accroissement à moyen et long terme de la production nationale, qui implique des changements structurels » (Petit Robert, 2001) mais qui reste aussi (en conformité avec son sens général) «augmentation » comme dans croissance du chômage de l'emploi, de la productivité .... » (*Idem* : 268).

- ses termes sont soumis à la variation due au contexte sociolinguistique donnant naissance à trois ensembles lexicaux, ainsi que le rappelle Boutet (2001 :192) : « le lexique commun conventionnel celui de l'ensemble des personnes qui parlent le français [...] ». D'où par exemple, dans le monde de l'imprimerie : *le patron* (terme commun) ; *le directeur* (terme conventionnel) ; *le singe* (argot des salariés).

Ces exemples permettent donc de repenser l'aspect monosémique du lexique spécialisé, en montrant qu'il ne partage pas les mêmes variations sémantiques et sociales avec le lexique courant.

### **1.3.1.2. La syntaxe**

Parmi les caractéristiques syntaxiques mises en avant dans la langue de spécialité, nous évoquerons celles citées par Richer (*op.cit*) :

- Le présent de vérité générale à valeur atemporelle « plaçant le fait dans sa permanence » (VIGNER et MARTIN, *op.cit* : 32).

- La tournure passive est considérée comme une des composantes essentielles marquant l'objectivité dans la langue de spécialité. Il est à noter ; toutefois , que la conception de « l'objectivité pure et dure , ( de) l'impersonnalité » (GAMBIER , 1998 :47) des langues de spécialité a été remise en question par l'analyse de discours qui a montré que les traces de subjectivité ( modalité , évaluations , etc.) sont très présentes dans les énoncés de spécialité comme par exemple dans les domaines du commerce , de l'artisanat et de l'industrie qui sont traversés de marques « d'argumentation » dont la visée est d'agir sur l'autre .

À cette conception viendront s'ajouter les discours scientifiques dont un certain nombre de croyances a été remis en questions par l'analyse linguistique des textes circulant dans une discipline scientifique qui révèle que les discours scientifiques sont traversés par la polyphonie énonciative marquant l'aspect subjectif de ces même textes .

Aussi, la spécificité des langues de spécialité ne peut pas être traitée dans une mise en œuvre particulière de la syntaxe.

### **1.3.1.3. Les genres discursifs**

Sur le plan discursif, la langue de spécialité se manifeste dans les discours qui lui permettent de se singulariser de la langue courante par la présence de genres de discours « souvent très stéréotypés, spécifiques à chaque domaine de spécialité, et porteurs de réglages textuels contraignants qui laissent à l'énonciateur plus ou moins d'espace de variations ; exemple : l'offre d'emploi, le guide touristique, le compte rendu d'activité économique, etc.)» (RICHER, *op.cit*).

Pour rappel, ajoute- t-il, « les genres constituent des réglages qui, si l'on prend en compte les travaux de Schaeffer, Petitjean, Adam, Maingueneau , opèrent à cinq niveaux constitutifs de la totalité textuelle :

- **au niveau socio-énonciatif-pragmatique:** tout genre investit globalement et préférentiellement un des deux systèmes d'énonciation (*discours* ou *récit*) mis en évidence par E. Benveniste (1966). Il règle la place, le statut social des coénonciateurs. Il constitue un acte de parole global (*informer/expliquer/convaincre/polémiquer...*) qui vise à agir sur les représentations, les savoirs, les croyances du destinataire ;

- **au niveau matériel :** un genre sélectionne un médium spécifique (écrit/oral/visuel/multimédia, hypertextuel...) (ou une combinaison de ces médias) qui modèle l'énoncé (comme le montrent les travaux de médiologie de R. Debray) ;

- **au niveau thématique** : un genre impose des contraintes thématiques autorisant tel contenu thématique, en excluant d'autres ;

- **au niveau formel** : tout genre présente un plan de texte (conventionnel ou occasionnel (Adam, 1999 :69) qui impose ou exclut des schémas séquentiels (narratifs / descriptifs / explicatifs/argumentatifs /dialogaux) articulés selon des enchaînements spécifiques à chaque genre ;

- **au niveau stylistique** : un genre opère dans les sous-systèmes linguistiques composant une langue des sélections lexicales, grammaticales. » (J.J.RICHER, 2005 : 69).

Ainsi qu'il a été signalé précédemment, la spécificité des langues de spécialité ne réside pas dans le lexique, ni dans la syntaxe, mais elle est à localiser dans les genres de discours spécifiques à chaque domaine de spécialité.

#### **1.4. Sensibiliser les étudiants de FLE à la langue de spécialité**

Les présentes réflexions se situent dans le cadre du Département de français de la Faculté des Lettres et Langues Etrangères de l'Université de Jijel où nous assurons le module d'Initiation aux Langues de Spécialité qui n'est prévu que pour la première année de licence de français, à raison d'une séance d'une heure et demi par semaine. Les cours sont faits sous formes d'ateliers, du moins pour une grande partie d'entre eux, et s'articulent autour de deux axes principaux qui sont : La compréhension de documents spécialisés<sup>12</sup> oraux et écrits, et la production de textes répondant à des techniques bien précises, à savoir : le résumé, la synthèse de documents, l'exposé oral, le débat, etc.

Il est encore à signaler que notre enseignement de français de spécialité est destiné à un public d'étudiants de première année, c'est - à - dire ceux qui ne travaillent pas encore. De plus, ils ne sont non plus étudiants dans les filières scientifiques, économiques ou techniques, ils sont tous des étudiants de langue. C'est pourquoi, le programme d'enseignement n'est pas conçu sur la base de l'évaluation des besoins spécifiques de chaque apprenant, mais sur certains domaines et disciplines de spécialité dans lesquels la langue de spécialité est utilisée.

Ce point nous amène à dire, qu'il n'est pas question ici de former un public de spécialistes capables de parler de leur spécialité en français, et que la langue cible ne sera pas donc celle d'un groupe social ou professionnel dans le cadre de sa profession. Il s'agit largement, mais essentiellement d'acquérir des savoir - faire linguistiques, communicatifs et

---

<sup>12</sup> Quelques genres de textes étudiés sont indiqués en annexe 2, pp. 251-270.

socioculturels propres à des futurs professionnels qui ne se trouveraient pas nécessairement dans l'enseignement après leurs études.

Pour ce faire, nous devrions, en tant qu'enseignante de ce cours, souligner l'importance de l'oral qui sous-tend l'axe thématique abordé par les étudiants qui souhaitent débattre des sujets et exposer des travaux se rapportant au tourisme à Jijel.

### **1.5. La place de l'oral argumenté dans l'enseignement de la langue de spécialité**

Pour être rentable, l'enseignement de la langue de spécialité doit prendre en considération la dimension civique de l'oral en formant des apprenants capables de s'intégrer dans un groupe et de parvenir à s'exprimer, à contribuer à un débat, à négocier et surtout à respecter le point de vue d'autrui: « Les échanges oraux instaurés ou appris le sont à des fins d'éducation civique et citoyenne : L'apprentissage du débat, de l'argumentation orale, la préparation des conseils jouent un rôle majeur dans la formation de l'individu à la vie sociale et à la tolérance»<sup>13</sup>. L'oral rejoint donc la notion de citoyenneté et sa maîtrise devient une condition pour la réussite scolaire et l'intégration sociale.

Dans cette optique, les étudiants, en difficulté à l'oral, pourront développer la compétence orale quand ils ont l'opportunité de mettre la langue en interaction avec d'autres interlocuteurs et ce, en se dotant d'un répertoire verbal oral, structuré, riche et diversifié qui leur permettra par la suite de s'adapter adéquatement aux situations d'interactions qu'ils vivent quotidiennement.

### **1.6. L'impact du thème authentique sur la motivation des étudiants à l'oral**

Le document authentique n'appartient pas au monde scolaire, sa nature est reconnue par les apprenants comme faisant partie du monde réel. L'enseignant peut s'en procurer, mais il encouragera également les apprenants à en apporter en classe, développant ainsi des habitudes de recherche et de consultations personnelles, en dehors des cours, des matériels servant à l'apprentissage des réalités sociales.

Ainsi, pour motiver les étudiants en difficulté à l'oral, nous leur recommandons de travailler à partir de documents concrets car partir d'un thème abstrait risque de n'aboutir qu'au mutisme de l'apprenant.

---

<sup>13</sup> L'apprentissage de l'oral : Tentative de définition  
[http://www.ac-creteil.fr/missioncollege/apprentissage\\_oral/definitions.htm](http://www.ac-creteil.fr/missioncollege/apprentissage_oral/definitions.htm) .Page active le 12/11/2002.

Les thèmes abordés doivent pouvoir provoquer assez de réactions pour que naisse *un débat*. Il faut donc qu'ils soient connus de tous et suscitent déjà des polémiques. Un thème inspiré de l'actualité locale, ou bien de l'actualité internationale s'il est suffisamment important dans le pays des apprenants, semble plus à même de déclencher une discussion qu'un thème général et universaliste.

L'utilisation du document authentique offre donc à l'apprenant, dans un premier temps un entraînement de la pratique orale de la langue, qui débouche ensuite sur une interaction libre et spontanée.

### **1.7. Finalités de l'enseignement de la langue de spécialité**

L'enseignement du français de spécialité à l'université vise un apprentissage linguistique spécifique à un domaine donné, en vue de faciliter l'accès à la connaissance et arriver à une spécialisation. En effet, l'introduction de supports linguistiques appartenant à un domaine de spécialité pourra :

- relancer la motivation des étudiants : redonner une place prépondérante au contenu rend les étudiants plus motivés à suivre cette formation et les prépare à mieux affronter les situations cibles aux milieux universitaire et professionnel.
- offrir une voie vers la compréhension des différences : l'ouverture sur des contextes issus des domaines de spécialité sensibilise les étudiants à l'existence de cultures différentes, proches de leur vécu. Ils pourront aussi accéder à la langue du technicien, de l'informaticien, du médecin, du juriste, ou découvrir le domaine du tourisme dans tous ses états. En ce sens, l'étude des domaines spécialisés conduit à s'interroger sur les liens entre langue et culture et sur les disciplines.

Ainsi, pour comprendre ces textes, il est nécessaire de les remettre dans les contextes culturels auxquels ils appartiennent, c'est-à-dire comprendre les autres, ce qui ne va pas sans comprendre soi-même.

- développer les capacités d'apprentissage : nous signalons également l'importance de l'apprentissage lui-même et ses représentations chez l'étudiant en tant que valeur d'échange pouvant faciliter ou freiner l'apprentissage.

Cela dit, l'étudiant acquiert la langue de spécialité quand il a l'opportunité de mettre la langue en pratique et en interaction avec d'autres interlocuteurs. C'est pourquoi ,

l'enseignant (e) doit faire tout son possible , lors de ses interactions avec les étudiants pour écouter ce qu'ils disent , ce qu'ils demandent afin de leur fournir des connaissances ou des explications dont ils ont besoin dans le but d'assurer une conversation et surtout renforcer la confiance en soi même de chaque étudiant car la confiance figure parmi des facteurs décisifs poussant l'étudiant à parler en classe .

### **1.8. Conclusion**

Si nous reconnaissons, à la lumière de ce qui a été dit précédemment, que le français comme langue étrangère se focalise sur la communication quotidienne ainsi que sur les cultures et qu'avec le français sur objectifs spécifiques, les étudiants apprennent DU français et non pas LE français , le français de spécialité, lui, définit les situations de communication relatives à une discipline ou domaine spécifique. C'est pourquoi, le cours d'Initiation aux Langues de Spécialité à l'université devrait aider à dissiper les obstacles dus à la non maîtrise de la langue, que les étudiants peuvent subir au cours de l'apprentissage des autres matières plus spécialisées.



# **CHAPITRE 2**

## **CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

Ce chapitre a pour but d'expliquer nos choix méthodologiques destinés à vérifier nos hypothèses de départ. En effet, nous décrirons d'abord le contexte général de recueil de données sur lesquelles notre analyse sera basée et notre public d'apprenants. Ensuite, nous présenterons le débat comme type d'activité orale ainsi que les conventions de transcription prévues pour notre recherche. Enfin, seront indiqués les différents outils d'analyse relatifs à la dynamique motivationnelle des apprenants ainsi qu'à l'activité langagière verbale argumentative.

## **2.1. Méthodologie de la recherche : analyse quantitative et qualitative**

Afin d'atteindre l'objectif de notre travail, nous avons opté pour une démarche de recherche quantitative et qualitative.

Elle est *quantitative* dans la mesure où, d'une part, elle porte sur la quantité des données à traiter ce qui implique une simplification pour l'interprétation des données. D'autre part, elle permet, comme le souligne D. Biber, de donner sens aux résultats obtenus.

Elle est *qualitative* parce qu'elle s'appuie essentiellement sur une analyse interprétative des données et a pour fonction de comprendre plus que de décrire systématiquement ou de mesurer. Ainsi, A. Mucchielli (2004:212-213) considère la méthode qualitative comme :

une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes. Dans une méthode qualitative, on distingue classiquement la phase de recueil et la phase de traitement des données. [...] La spécificité fondamentale des méthodes qualitatives vient de leur inscription dans le paradigme compréhensif (ou subjectiviste ou encore interprétatif).

Dans le présent travail, c'est cette double approche qui va être adoptée, avec la primauté accordée à *l'analyse qualitative*. Cette approche est particulièrement bien appropriée pour l'étude des opinions, des comportements et des pratiques des individus. Elle permet de les comprendre du point de vue de l'utilisateur, de se familiariser avec ses pratiques, ses besoins, en prenant en compte les contextes propres à chacun.

## **2.2. Descriptif général du système LMD**

### **2.2.1. Organisation des enseignements**

#### **➤ Licence**

La formation en vue de l'obtention du diplôme de licence est répartie en six semestres. Elle est organisée par domaine de formation regroupant un ensemble de disciplines, mentions et spécialités, sous la forme de parcours de formation types et doit permettre la mise en place de passerelles<sup>14</sup>.

Ainsi, les semestres 1 et 2 constituent le cycle d'intégration qui assure pour l'étudiant une transition entre le lycée et l'université, c'est une première étape d'imprégnation, d'adaptation à la vie universitaire et de découverte disciplinaire.

---

<sup>14</sup> Université de Jijel, Guide de l'Étudiant, 2011/2012.

Les semestres 3 et 4 constituent le cycle d'approfondissement qui permet à l'étudiant d'enrichir ses connaissances disciplinaires. C'est une deuxième étape d'approfondissement, de consolidation des connaissances et d'orientation progressive.

Les semestres 5 et 6 constituent le cycle de spécialisation qui permet d'acquérir des connaissances et des aptitudes dans la spécialité choisie afin de préparer sa poursuite d'étude en master ou son entrée dans la vie professionnelle.

### ➤ **Master**

Le Master est le 2ème diplôme du cycle d'enseignement supérieur conduisant aux études doctorales ou à une activité professionnelle.

Un Master se prépare en deux années après la licence, donc en cinq années d'études supérieures après le bac. Un Master est l'approfondissement de la spécialité choisie en 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> semestres de la licence.

L'étudiant pourra ainsi s'orienter en fonction de son parcours antérieur et pourra choisir entre des spécialités à finalité professionnelle débouchant sur un Master professionnel et des spécialités recherche orientées vers la préparation d'un doctorat.

Comme la licence, le master est positionné dans un domaine de formation.

Les parcours de formation en vue de l'obtention du diplôme de master sont organisés en quatre (04) semestres et articulés en deux (02) étapes :

1. La première étape est consacrée à l'enseignement commun à plusieurs filières et/ou à plusieurs spécialités d'un même domaine ainsi qu'à l'approfondissement des connaissances et à l'orientation progressive.

La deuxième étape est consacrée à la spécialisation de la formation, à l'initiation à la recherche et à la rédaction d'un mémoire. Les étudiants acquièrent des connaissances spécialisées et préparent leur insertion professionnelle ou se destinent à un doctorat.

### ➤ **Doctorat**

Le Doctorat représente la dernière étape du parcours LMD.

C'est le niveau D destiné aux étudiants titulaires d'un Master désireux d'entamer des études de recherche et se consacrer au métier d'enseignant-chercheur ou chercheur.

Le Doctorat est encadré par un enseignant de rang magistral, se prépare au sein d'une équipe de recherche sur une durée minimale de 03 années.

Les enseignements dans un parcours de formation sont organisés en semestres d'études comprenant des unités d'enseignement:

- des unités d'enseignement fondamental.
- des unités d'enseignement de découverte.
- des unités d'enseignement transversal.
- des unités d'enseignement de spécialité.

### **2.2.2. Offres de formation à l'université de Jijel**

L'université de Jijel a su développer une pluridisciplinarité dans son offre de formation structurée en les domaines couvrant divers champs disciplinaires notamment le domaine Lettres et Langues Etrangères (LLE) ce domaine comporte des mentions (filières) qui se déclinent en spécialités (options) :

**Tableau 2 : Présentation des offres de formation à l'université de Jijel (tirée du guide de l'étudiant, 2011-2012)**

<b>Domaine</b>	<b>Filière</b>	<b>Option</b>	<b>Type de licence</b>
Lettres et Langues Etrangères LLE	Langue Anglaise	Sciences du Langage	Académique
		Langues Appliquées	
	Langue Française	Langue et Littérature Françaises	Académique

### **2.3. Population et champ d'investigation**

Notre sujet d'étude est l'expérimentation des effets de la motivation sur l'activité langagière verbale argumentative. Sa mise en pratique s'est déroulée à l'université de Jijel avec des étudiants de français langue étrangère .Pour l'activité qui fait l'objet de notre recherche, nous opterons pour un groupe d'apprenants faiblement motivés et qui ont des difficultés, en particulier à l'oral.

Ainsi, l'activité communicative qui fera l'objet de notre étude, à savoir le débat, devra, d'une part, faire naître une envie, une émotion et d'autre part, libérer la parole en développant les compétences argumentatives des étudiants.

Rappelons également que nous n'avons pas mené une analyse contrastive prenant en compte un autre groupe-classe ou encore moins un autre sous-groupe non entraînés afin de mesurer l'écart de motivation entre des étudiants en présence d'un profil motivationnel différent. Cependant, nous nous sommes focalisée sur l'état motivationnel d'un sous-groupe avant et après l'expérimentation pour voir les effets de nos interventions (*étayage, médiation*) ainsi que ceux des deux climats motivationnels (*autonomie, maîtrise*) que nous avons adoptés au cours du débat.

## **2.4. Le profil du groupe d'étudiants**

### **2.4.1. Caractéristiques générales**

Les vingt-quatre étudiants qui constituent notre échantillon sont tous des étudiants algériens qui résident dans l'Est de l'Algérie (wilayas de Jijel, Constantine, Sétif). Agés entre 18 et 20 ans, ils ont suivi le même parcours scolaire et notamment le même enseignement de français pendant onze ans de la troisième année primaire à la terminale.

Ils sont inscrits en première année universitaire en langue et littérature françaises à l'université de Jijel et préparent une licence<sup>15</sup> de français dont le diplôme représente une certification utile leur accordant, éventuellement, un poste d'enseignement.

Le choix de notre corpus nous a paru assez pertinent du fait que cet âge est une étape où les problèmes de l'image de soi et de la socialisation avec le monde sont au premier plan.

### **2.4.2. Le « répertoire verbal »<sup>16</sup> des apprenants**

Les étudiants qui ont participé à notre activité possèdent tous dans leur répertoire verbal, à des degrés divers, les langues suivantes :

*-L'arabe standard*

---

<sup>15</sup>Dans le cadre du système LMD, la licence se prépare en trois ans.

<sup>16</sup> D'après J.-J. Gumperz (1971), l'expression « répertoire verbal » est conçue comme l'ensemble des langues et variétés de langue qu'est capable d'utiliser un locuteur, ainsi que, lorsqu'il est monolingue, de tous les registres et styles dont il dispose pour interagir.

L'arabe standard dit classique académique, littéral, littéraire, ou plus prestigieusement, la langue du Coran occupe, en Algérie, le statut de langue nationale et officielle. Cette langue est restreinte à l'administration ( les documents et pièces administratives , les administrations des établissements étatiques tels que les assemblées communales , les établissements d'enseignement , le système juridique , le corps de sécurité, etc.) et occupe une place dominante dans les médias (presse écrite, télévision, radio, édition).

Concernant le domaine de l'enseignement, nos étudiants ont suivi un enseignement en arabe standard de la première année primaire à la terminale.

### - *L'arabe dialectal*

Il s'agit évidemment de l'arabe dit populaire ou tout simplement appelé arabe algérien utilisé comme langue véhiculaire<sup>17</sup>. N'ayant aucun statut officiel, elle est pourtant la langue maternelle ou la première langue de communication des algériens.

### - *Le français*

Le français , en tant que première langue étrangère en Algérie , est une des langues les plus parlées , à côté de l'arabe dit dialectal ou populaire et des variétés du berbère<sup>18</sup>. En effet , le paysage linguistique algérien est imprégné d'un usage très fréquent de cette langue étrangère dans différents secteurs de la vie quotidienne des algériens ( l'environnement graphique , la presse , la télévision et la radio, etc.) .

### - *L'anglais*

L'anglais est aussi une langue présente en Algérie .C'est la deuxième langue étrangère enseignée après le français.

Il s'agit de la langue de la communication internationale par excellence, des échanges économiques, de la recherche scientifique et de la technicité. Son apprentissage débute pour nos étudiants de la première année moyenne à la terminale. Contrairement au

---

<sup>17</sup> Nous n'avons pas parmi nos étudiants de berbérophones. *Le berbère* étant la langue maternelle d'une partie de la population algérienne.

<sup>18</sup> Nous tenons à signaler que la communauté berbérophone n'est pas homogène, nous y distinguons *les kabyles* (résidant dans le Nord entre Alger et les frontières tunisiennes), les *Chaouis* (population des Aurès) et les *Touaregs* (population du Sud).

français l'anglais ne fait pas vraiment partie de leur environnement sémiologique et communicationnel.

### **2.4.3. L'alternance d'une langue à une autre**

L'une des principales conditions dont nous devons tenir compte, à côté des motivations de l'étudiant, c'est la maîtrise de la langue maternelle<sup>19</sup>. En effet, l'étude de l'acquisition d'une langue étrangère notamment le français ne peut faire abstraction du rôle joué par les langues en présence et en contact, ce qui nous amène à dire que l'apprenant d'une langue étrangère maîtrise déjà un système linguistique particulier comme code de communication qui a contribué à la construction par cet apprenant d'une représentation du monde, et il l'a fait dans un cadre socioculturel déterminé. Ainsi, l'usage de l'alternance codique, loin de représenter une solution de facilité pour l'apprenant ou un indice d'incompétence, constitue une aide, en assurant l'efficacité de la communication et en constituant un tremplin pour l'apprentissage (MOORE, 1996 :95-121).

À ce sujet, nous reprenons quelques citations de R.Galissou qui parle d'une « réintégration de la langue maternelle dans la didactique des langues étrangères ». Il parle aussi « d'acceptation de la comparaison » en langue maternelle et cela pour encourager l'apprenant à réfléchir sur « les analogies et les différences des systèmes communicatifs en présence » et aussi sur « les rapports entre connaissances de la LM et acquisition de la LE » (1980: 64-65).

Dans la classe de FLE en Algérie, l'emploi de la langue maternelle est formellement interdit en insistant sur la communication en langue cible pour pouvoir l'apprendre. Par ailleurs, compte tenu de l'importance de l'usage de la langue maternelle en classe de langue, nous avons préféré laisser nos apprenants se comporter « naturellement » lors de l'activité prévue en classe.

## **2.5. L'activité interactive en classe de FLE**

### **2.5.1. Présentation du débat comme type d'activité orale**

Le débat est une discussion où chacun doit s'exprimer librement sur une question sociale controversée pour lui trouver une solution collectivement acceptable. S'agissant des

---

<sup>19</sup> La langue maternelle de nos apprenants est l'arabe dialectal, l'arabe standard est davantage utilisé dans les situations formelles.



dimensions enseignables du débat, F.Vanoye (1990) pense que les débats organisés en classe consistent à mettre en place des situations de communication entre les élèves où chacun doit s'exprimer librement sur un sujet. Chaque élève est appelé à prendre la parole, donner son opinion, l'étayer par des arguments en faveur, respecter les tours de paroles, écouter ses camarades et entrer en contact avec eux.

Pour le travail en classe, Dolz et Schneuwly (1998:28-29) distinguent trois formes de débats : *le débat d'opinion sur fond de controverse*, *la délibération*, et *le débat afin de résoudre un problème*. Ils diffèrent en fonction de la finalité que l'on attache à chaque type de débat : convaincre ou défendre son point de vue, prendre une décision ou accroître son savoir.

Ce qu'il faut noter également dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en particulier à l'université, c'est que les apprenants possèdent déjà une assez bonne connaissance de la variété des genres oraux en tant que savoir implicite intériorisé, au fil de leurs expériences langagières : ils peuvent faire la différence entre une discussion, un débat, un exposé oral, un entretien, une interview, etc.

Dans ce contexte, les apprenants qui savent déjà débattre dans la langue maternelle possèdent « un schéma cognitif »<sup>20</sup> du débat, c'est-à-dire une connaissance du déroulement de cet événement interactionnel. Cela dit, nous pouvons supposer que certaines capacités argumentatives ou stratégies discursives qui sont mises en pratique dans cette activité sont transférables de la langue maternelle vers la langue étrangère ; par exemple : savoir écouter les autres pour se positionner, présenter son opinion ou la défendre, choisir de se taire à tel moment ou d'intervenir à tel autre, multiplier les arguments ou les exemples pour convaincre, etc.

Pour ce faire, les apprenants devraient être capables d'utiliser des formes linguistiques qui leur permettent de prendre la parole, réfuter, concéder, objecter, convaincre, persuader ou encore employer les verbes d'opinion ainsi que les articulateurs logico-argumentatifs, etc.

Enfin, les finalités que nous pouvons attribuer à ce genre de l'oral se présentent comme suit :

- Il permettra d'ouvrir un espace de parole où les étudiants pourront s'engager dans des interactions ouvertes et s'exprimer avec plaisir. Du point de vue discursif, Plantin (1990: 24)

---

<sup>20</sup> Expression empruntée à F.-C.Bartlett (1932) introduite pour décrire l'organisation de nos connaissances en mémoire.

considère comme argumentatif «*tout discours produit dans un contexte de débat orienté par une question*».

- Il leur permettra également de maîtriser les différentes stratégies argumentatives qui leur permettront de défendre et réfuter, convaincre et persuader, concéder et objecter (MEYER, 1996). C'est dans ce sens que Vignaux (1976:9) affirme : «l'argumentation déconstruit, construit, reconstruit en d'autres termes transforme, cela veut dire que l'argumentation nous est donnée comme produit en même temps qu'elle construit un produit».

- Il sensibilisera les étudiants à la vie de citoyen en socialisant la prise de parole en classe et en favorisant l'apprentissage du vivre ensemble et du respect des différences comme l'explique A. Geffrault dans son article<sup>21</sup> évoquant les finalités du débat qui conviennent aux missions de l'école.

- Il leur permettra aussi, ajoute le même auteur, de s'entraîner à l'écoute et s'auto-corriger pour entamer un travail sur la correction grammaticale qui ne doit cependant pas les bloquer à l'oral.

Notons aussi que le fonctionnement du débat diffère selon qu'il est placé en début de séquence, au milieu ou à la fin :

- Au début, le débat peut servir à provoquer le questionnement des étudiants ;
- Au milieu d'une séquence, il peut avoir une fonction heuristique et amener les étudiants à chercher des solutions ou des réponses à des questions posées ;
- En fin de séquence, il peut être orienté vers la validation des solutions proposées ou la sélection collective d'une solution parmi celles qui ont été envisagées.

### **2.5.2. Le descriptif de la séance**

Pour augmenter la motivation des étudiants pour ce qui a trait à l'expression orale dans leur cursus d'études, nous avons proposé en classe un débat perçu comme un type d'activité communicative déjà prévue dans le module de T.E.E.O.<sup>22</sup> (Techniques de l'expression écrite et orale) des étudiants de la 1<sup>ère</sup> année de licence de français. Cette activité

---

<sup>21</sup> Alain Geffrault dans son article « comment enseigner le débat en classe de français » *Ressources Pédagogiques*. Programmes de seconde et première. Lycée Maupertuis, St-Malo :<http://slis.ac-rennes.fr/pedagogie/lettres/lycee/seconde/debat/debat.htm>.

<sup>22</sup> Le module intitulé *techniques de l'expression écrite et orale* (1<sup>ère</sup> année de licence) a pour but de consolider le niveau de langue des étudiants qui entament une licence de français. Les activités d'oral, parmi lesquelles figure le débat, ont pour but de rendre l'étudiant capable de prendre la parole de façon autonome pour questionner, répondre, demander une information, donner un avis, etc.

a été réalisée dans le cours d'I.L.S.<sup>23</sup> qui a lieu une fois par semaine à raison de 90 minutes. En effet, à travers cette activité, les étudiants évoqués précédemment auront à débattre un sujet entre eux avec une animatrice à l'appui, l'enseignante (nous-même).

La séance support de la collecte et de l'analyse des données de la recherche s'est déroulée en avril 2012 dans une salle de classe ordinaire du département des langues étrangères de l'université de Jijel. Pour faciliter les échanges communicationnels entre les étudiants au moment du débat, nous avons disposé les tables en U. Cette disposition adoptée dans la salle rend les étudiants efficaces, dans la mesure où elle favorise les interactions et par là, assure la cohésion entre eux.

Remarquons que le débat suppose, également, la détermination d'un thème de discussion qui soit intéressant. Celui que nous avons abordé dans ce débat concernait *le tourisme et le développement durable à Jijel* et à partir duquel il nous est apparu incontournable de poser la question suivante : Le tourisme peut-il être un élément de développement durable à Jijel ?

En effet, ce thème leur a permis d'explorer différents sous-thèmes tels que : les potentialités du secteur touristique à Jijel, les enjeux oubliés du tourisme durable à Jijel, l'aspect socioculturel du tourisme à Jijel, l'aspect économique du tourisme à Jijel, les stratégies pour un véritable tourisme soutenable à Jijel, la place des TIC dans le tourisme à Jijel, etc.

Pour coopérer, prendre le risque de se tromper et augmenter chez chacun la confiance en soi et en ses capacités d'apprendre, nous avons opté pour le débat d'opinions afin de permettre à chacun de se positionner puis se justifier tout en restant ouvert à la négociation.

Pour y parvenir, nous n'avons pas organisé les étudiants en deux camps adverses (pour et contre) pour que chacun puisse intervenir personnellement à n'importe quel moment. Dans cette optique, K. Kerbrat-Orecchioni (1990 : 118) distingue le débat de la simple discussion et le définit ainsi :

Le débat est une discussion plus organisée, moins informelle : il s'agit encore d'une confrontation d'opinions à propos d'un objet particulier [...] sont ainsi en partie déterminés la longueur du débat, sa durée et l'ordre des interventions. Le nombre des participants et le thème de l'échange.

---

<sup>23</sup> I.L.S. est précédemment indiqué dans la 2<sup>ème</sup> partie, chapitre 1, « 1.1. Pourquoi la langue de spécialité à l'Université ? ».

C'est ce qui explique que le débat est, selon cet auteur, défini comme étant un échange de points de vue différents sur une des questions centrales. Ces points de vue doivent être renforcés par des arguments pertinents de la part des étudiants afin de leur permettre de s'imposer l'un par rapport aux autres.

De ce qui a été dit, il nous semble que le débat d'opinions est l'activité la plus abordable pour des étudiants de première année en difficulté à l'oral, celle où les constituants (arguments, réfutation, objection, exemples, etc.) sont facilement identifiables.

Concernant notre rôle d'animatrice<sup>24</sup> du débat, nous devrions donc le diriger en évitant de monopoliser la parole et en stimulant leur intérêt. Nos interventions consistaient largement mais essentiellement à assurer le bon déroulement du débat et à le relancer lorsque les étudiants manquaient d'inspiration.

Quant au traitement des erreurs, nous étions tentée de corriger les erreurs commises par certains intervenants en difficulté linguistique. Nous avons également accordé aux participants un pouvoir réel de correction de leurs pairs. Cela contribue à les intéresser au débat et permet de lutter contre l'inhibition liée à la timidité ou à l'insécurité linguistique. Il est peut-être moins intimidant pour eux d'être corrigé par un pair que par l'enseignante.

Disons enfin que cette activité s'est déroulée dans de bonnes conditions. Ces observations montreront, dans notre analyse, la motivation et l'implication des étudiants qui à fur et à mesure que le débat avançait se sont sentis de plus en plus responsables. Nous pensons que c'est cette responsabilité qui augmente l'estime de soi et permet de se sentir concerné. Cela explique également que la motivation constitue un enjeu majeur à l'oral et est le facteur essentiel de toute réussite.

## **2.6. Recueil des données et constitution du corpus**

### **2.6.1. Matériel d'enregistrement utilisé**

La prise en compte de la « communication totale »<sup>25</sup> exige qu'on se serve des appareils adaptés qui font apparaître tous les éléments essentiels. Nous pensons ainsi à l'usage des caméscopes afin de capter le sonore et le visuel.

---

<sup>24</sup> Notre rôle d'animatrice du débat se manifeste dans notre analyse (cf. 3<sup>ème</sup> partie, Chapitre 3).

<sup>25</sup> Selon Cosnier, J. et Brossard, A. (1984), il s'agit d'une analyse des interactions orales qui porte à la fois sur le verbal et sur d'autres matières comme le gestuel.

Cependant, il est à signaler que l'emploi des caméscopes pour l'enregistrement ne va pas sans des difficultés car cela exige qu'avant de faire tout enregistrement notamment vidéo, l'accord des personnes concernées soit obtenu. Or, certains étudiants n'ont pas apprécié cette démarche et ont refusé d'être filmés.

Pour ce qui est de cette étude, nous nous sommes limitée à des enregistrements sonores. Cela à cause des difficultés liées à la réticence de certains étudiants quant à l'enregistrement vidéo d'une part et d'autre part, à cause du fait que notre intérêt est centré sur les données verbales de classe à l'exclusion des aspects non verbaux de la communication (gestes, mimiques, posture, regards, etc.).

Afin d'assurer la meilleure qualité possible de recueil des données, les enregistrements des discours prononcés par les participants ont été réalisés à l'aide d'un dictaphone ayant un microphone intégré tenu à la main par l'enseignante (nous-même) et trois autres dictaphones disposés sur les tables.

Ainsi, l'ensemble des interactions verbales de classe a fait l'objet d'une transcription fine et intégrale qui prépare la phase d'analyse.

### **2.6.2. Conventions de transcription**

Afin de rendre le corpus moins lourd et de garantir la fidélité et la lisibilité de la transcription des enregistrements, nous nous sommes référée aux conventions de transcription proposées par C. Blanche Benveniste (2000:24). Ce choix, nous a permis aussi d'avoir un corpus représentatif adapté à nos objectifs d'analyse sans rentrer dans les détails de l'analyse phonétique. Ainsi, le tableau suivant présente dix-huit catégories de notation pour la transcription retenue :

**Tableau 3 : Code de transcription du GARS<sup>26</sup>**

Notation	Description
+	Pause courte
++	Pause moyenne
+++	Pause longue
« Silence »	Silence
/	Auto- interruption
//	Hétéro – interruption
Majuscules	Accentuation
?	Intonation montante
!	Intonation exclamative
\	Intonation descendante
Gras	Segments qui chevauchent
Déséqui-	Amorce de mot
: , ::	Allongements vocaliques ou redoublement consonantique
euh :	Hésitations avec allongements
Mm	Acquiescements
Xxx	Inaudible
(rires)	Remarques de contextualisation
Numérotation	Repérage des tours de parole

➤ **Conventions complémentaires**

En plus des conventions habituellement utilisées par les chercheurs, nous en ajoutons quelques - unes selon nos besoins :

- les étudiants sont notés suivant leurs prénoms respectifs en gras et en italique.
- L'enseignante est notée EN en gras et en italique.
- TP signifie : Tour de parole.

---

<sup>26</sup> Le Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe « Des grilles pour le français parlé » dans *Recherches sur le français parlé*, 2, Aix-en Provence, Publications de l'Université de Provence, 1979.

- ... : indiquent le décalage des différents passages.

Pour faciliter la lecture de notre corpus trilingue (arabe classique, arabe algérien, français) voici les codes de transcription que nous avons adoptés :

- les propos en arabe classique : lettres latines / gras / italique.
- les propos en arabe algérien : lettres latines / italique.
- traduction : au dessous de l'arabe en corps 10.
- (DLP) signifie : donne la parole. Il arrive, parfois, que l'enseignante accorde la parole en disant « oui » à l'étudiant (e) qu'elle regarde des yeux ou désigne du doigt.

## **2.7.Outils d'analyse de l'activité langagière verbale argumentative favorisant la motivation**

### **2.7.1. Outils d'analyse de la dynamique motivationnelle**

- Afin de déterminer le profil motivationnel du groupe-classe cible, nous nous sommes inspirée du modèle de VIAU, 1994 et pour lister les causes du mutisme des étudiants, nous nous sommes basée sur les travaux de HAMONET-BABONNEAU, 1993 et LIMBOS, 1971.
- Notre mode d'intervention diversifié (étayage, médiation) sera analysé en référence aux travaux de BANGE, 1996 ; LARCHER et CHOMAT, 1998. Quant au travail discursif réalisé par les étudiants, il sera analysé en fonction des travaux de KRAMSCH, 1984.
- Pour identifier l'efficacité des climats motivationnels instaurés en classe, nous nous sommes référée aux travaux de DECI et RYAN, 1987, 1991,2000 ; AMES, 1992 a, 1992 b ; AMES et ARCHER, 1988 ; NICHOLLS, 1984; MAEHR et MIDGLEY, 1991.

### **2.7.2. Outils d'analyse de l'activité langagière verbale**

L'analyse des données est centrée sur l'activité langagière verbale de la classe. Cela dit, nous ne prendrons pas en considération dans notre étude les aspects non verbaux de la communication (la Kinésique et la proxémique). L'enregistrement audio est utilisé pour recueillir les interactions symétriques entre pairs et asymétriques marquant le discours de l'enseignant en interaction avec les étudiants:

- Concernant l'analyse de la dynamique interlocutive dans le débat, nous nous sommes basée sur les travaux de : AUSTIN, 1970; KERBRAT- ORECCHIONI, 1996, 2001: «Parler c'est

échanger et c'est changer en échangeant» et «parler c'est agir ou plutôt interagir » ; BROWN, 1973.

- Pour analyser l'organisation thématico- structurale du débat dans une démarche interactionniste, nous nous sommes référée aux travaux de : ROULET, 1985 ; AUSTIN, 1970 et PEKAREK, 1994.

- Pour analyser la dynamique de la relation interpersonnelle dans le débat, nous nous sommes focalisée sur les travaux de : VION, 2000 ; LINTON, 1977 et MOORE, 1996.

### **2.7.3. Outils d'analyse de l'activité argumentative**

- Quant à l'analyse de l'activité argumentative du débat, nous nous appuierons sur les travaux de : VIGNER, 1979 ; VIGAUX, 1988 ; OLERON, 1988 et PLANTIN, 1996.

## **2.8. Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons développé les principes méthodologiques qui seront mis en œuvre pour mener cette étude. Nous poursuivrons, dans ce qui suit, notre réflexion en fixant les outils et critères d'analyse afin d'explorer la motivation des étudiants notamment ceux en difficulté à l'oral.



# **CHAPITRE 3**

**DES OUTILS POUR ANALYSER LES PROBLÈMES DE  
MOTIVATION DES ÉTUDIANTS**

### *Chapitre 3: Des outils pour analyser les problèmes de motivation des apprenants \_\_\_\_\_*

Ce chapitre propose des outils permettant de mieux cerner la motivation des étudiants avant d'intervenir efficacement sur les bonnes causes. À partir de là, nous nous questionnerons sur l'état des lieux des classes en matière de motivation. Cette étape a pour but de se faire une idée plus précise de la motivation des étudiants et de reconnaître les difficultés qu'ils peuvent avoir à se motiver à apprendre le FLE en général et à prendre la parole en particulier.

Pour ce faire, nous utiliserons un questionnaire, prévu au début de l'enseignement, permettant à l'enseignant d'analyser les problèmes de motivation que ses étudiants rencontrent et à planifier les stratégies d'intervention aidant à agir sur ces problèmes, après avoir également appliqué la liste établie par E. Limbos indiquant les raisons du mutisme dans un groupe-classe, celles se rapportant aux apprenants et celles concernant l'enseignante.

### **3.1. Etat des lieux : Identification du problème et analyse des causes**

#### **3.1.1. Introduction**

Notons en préambule que la question de la motivation a fait l'objet de nombreuses recherches en contexte scolaire. Pour Viau, « la motivation est un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (VIAU, 1994 :33). Quant à André motiver, c'est « créer des conditions de travail permettant à l'élève de passer de son impuissance apprise à un engagement de qualité dans les activités qui lui sont proposées. L'élève n'arrive pas « neutre » devant l'apprentissage » (ANDRE, 1998 :27).

Il est donc important de considérer la motivation comme un état permanent figé ou encore un état passager variable. Face à l'apprenant, l'enseignant se trouve en mesure d'agir ... oui, mais comment ?

Nous proposons pour la motivation en L<sub>2</sub><sup>27</sup> cette définition qui a servi d'hypothèse de travail à notre travail :

La motivation pour apprendre une langue étrangère en situation académique peut être définie comme un mécanisme psychologique qui génère le désir d'apprendre la langue seconde, qui déclenche des comportements d'apprentissage, notamment la prise de parole en classe de langue, qui permet à l'élève de maintenir son engagement à réaliser les tâches proposées quel que soit le degré de réussite immédiate dans son interaction avec les autres élèves ou le professeur, qui le conduit à faire usage des instruments d'apprentissage mis à sa disposition (manuel, dictionnaire, tableau, cédéroms) et qui, une fois la tâche terminée, le pousse à renouveler son engagement dans le travail linguistique et culturel (RABY, 2008:2).

Ainsi, la motivation est posée comme un désir suivi d'un engagement et d'un maintien de l'effort, puis de conséquence dans l'action.

Pour élaborer le questionnaire<sup>28</sup> marquant le profil motivationnel des étudiants, nous nous sommes référée à l'approche sociocognitive développée par Viau (2009 :112-113) qui cherche à mettre en relation les facteurs de la motivation dus aux caractéristiques propres à l'individu, pas seulement cognitives mais aussi sociales, et celles liées à l'environnement : le contexte, la situation de travail, la tâche, l'enseignant, les outils.

---

<sup>27</sup> L<sub>2</sub> : Le français, langue seconde et étrangère.

<sup>28</sup> Le questionnaire est disponible en annexe 3, pp.271-272

Voulant rendre compte de l'influence des activités proposées en classe, Viau (1994) a adopté un modèle motivationnel mettant en relation les déterminants et les indicateurs de la motivation des apprenants à accomplir ces activités :

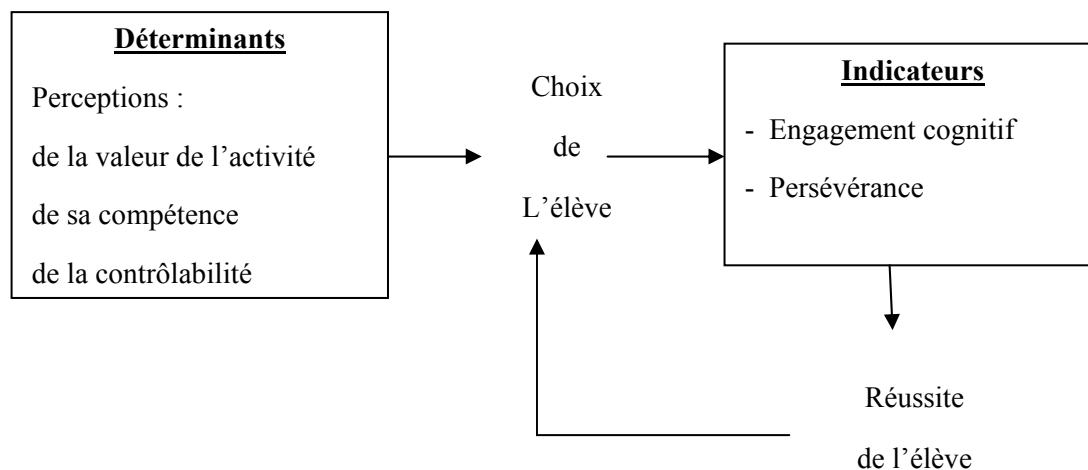


Figure 4 :

**Dynamique motivationnelle d'un élève face à une activité pédagogique  
(d'après VIAU, 2004).**

À la lecture de ce schéma, nous voyons que la dynamique motivationnelle d'un élève en situation d'apprentissage scolaire naît de trois de ses perceptions : la perception qu'il a de l'activité pédagogique, la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et la perception qu'il a du contrôle sur celle-ci. Pour décrire succinctement ces trois perceptions, la perception de la valeur d'une activité est le jugement qu'un étudiant porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique en fonction des buts qu'il poursuit. La perception de sa compétence est une autoévaluation, l'étudiant juge sa capacité à accomplir de manière satisfaisante une activité qu'il n'est cependant pas certain de réussir. Quant à la perception de contrôlabilité, elle rend compte de la perception qu'a l'étudiant du contrôle qu'il exerce sur le développement d'une activité et sur ses conséquences.

Nous voyons également grâce à ce schéma que la motivation d'un étudiant sera mesurée à partir de son engagement cognitif qui correspond au degré d'effort mental que l'étudiant déploie lors de la réalisation d'une activité pédagogique et de sa persévérance qui se traduit par le temps qu'il consacre à accomplir une activité pédagogique.

### **3.1.2. Quel est l'état des lieux des classes en novembre 2011 en matière de motivation?**

Après quelques semaines d'enseignement avec les deux groupes classes (G1,G3) de première année licence de français dont j'avais la responsabilité en tant qu'enseignante au département de français à l'université de Jijel, nous avons constaté que la majorité des étudiants notamment ceux du groupe-classe (3) n'osaient pas parler en français langue étrangère et ce , en passant d'une participation enthousiaste à une absence de participation ou une participation minimale ce qui d'emblée a été source de questionnement perpétuel.

Rappelons que la parole en classe est nécessaire, elle est le moyen par lequel l'enseignant transmet le savoir, explique, interroge, étaye tout en étant conscient que l'apprenant doit parler aussi et même plus que lui car c'est en prenant la parole qu'il apprend la langue.

En effet, quand on parle de l'enseignement des langues vivantes, on pense immédiatement à l'oral. Cet enseignement requiert un certain nombre d'exigences, à savoir la pratique régulière, les moyens matériels, la maîtrise des effectifs et la nécessité des efforts soutenus et constants de la part des apprenants. À ce sujet K. Julié (1998 :84) affirme: «Une langue s'acquiert par la pratique. Pratiquer, c'est communiquer, et en particulier, parler. Parler, c'est avoir quelque chose à dire. Mais en classe, on a souvent rien à dire».

Il s'agit là d'un véritable problème ou tout au moins d'un enjeu réel pour nous: Comment motiver et/ ou remotiver nos étudiants à prendre la parole en classe de FLE ? Il nous a paru alors intéressant de nous interroger sur les causes de ce silence, voire de ce manque de participation.

Au regard des problèmes posés par l'oral et qui relèvent de compétences beaucoup plus anciennes qui auraient dû être acquises, nous avons pris le parti de privilégier le travail d'oral qui s'est imposé comme une nécessité face à ces étudiants fragilisés par leur pratique de français langue étrangère. Pour ce faire, il nous a fallu, dans un premier temps, dresser un bilan général sur nos deux groupes classes. Puis, nous avons utilisé un modèle de questionnaire provenant de l'ouvrage de Viau (2009 :113) afin de déterminer le profil motivationnel de l'ensemble des étudiants du groupe-classe (3). Enfin, pour mettre en place de nouvelles stratégies d'apprentissage, il nous a paru essentiel, comme le précise HAMONET-BABONNEAU (1993 :182) qui a analysé les raisons du manque de participation de la classe, de déterminer les causes du mutisme des apprenants.

Nous avons donc tenté de répertorier les causes possibles du mutisme de notre groupe-classe(3) et pour cela, nous nous sommes basée sur la liste élaborée par Limbos (1971) établissant les raisons du silence dans un groupe, celles se rapportant au groupe et celles concernant l'animateur.

Cette étape a pour but de nous faire une idée plus précise de la motivation des étudiants et de reconnaître les difficultés qu'ils peuvent avoir à se motiver à parler. Il nous reste ensuite à retenir les causes et faire émerger des stratégies.

### **3.1.2.1. Situation de groupes-classes**

Sur le plan de l'expression orale, voici le bilan général que nous avons établi sur deux groupes- classes.

#### **3.1.2.1.1. Groupe-classe (1)**

Les étudiants de ce groupe-classe sont au nombre de vingt quatre, le nombre de filles étant de quinze et celui des garçons de neuf.

Dès le début de l'année, le groupe-classe présente un bon niveau à l'oral puisque nous nous trouvons confortée à un groupe d'étudiants dynamique. Parmi ces étudiants, vingt étudiants dont quinze filles et cinq garçons prennent souvent la parole et montrent un grand intérêt pour le cours de français en général et pour la participation orale en particulier tandis que quatre étudiants étant plus timides interviennent après sollicitation.

#### **3.1.2.1.2. Groupe-classe (3)**

Les étudiants de ce groupe-classe sont au nombre de vingt - quatre, le nombre de filles étant de quatorze et celui des garçons de dix.

Dès les premières semaines, dix étudiants dont quatre garçons et six filles se sont révélés les moteurs de ce groupe-classe tandis que quatorze étudiants (*Djihan, Farid, Mouna, Saleh, Zahra, Mohamed, Radhia , Amira, Faouzi, Karima, Nihad , Chérifa, Lotfi et Imad* demeureraient silencieux.

#### **3.1.2.1.3. Le groupe-classe cible**

Le groupe-classe qui a retenu notre attention a été le groupe-classe (3). En effet, le silence ambiant des quatorze étudiants nous a incitée à chercher les raisons du mutisme de ce groupe-classe. Cela dit, après les premières séances de prise de contact ainsi que les autres

séances de contrôle de pré-requis, les interventions à l'oral des étudiants se sont réduites pour ne laisser la parole qu'à un nombre restreint d'étudiants c'est -à- dire dix étudiants.

### **3.2. Procédure**

Le questionnaire qui a servi dans le cadre de cette étude a été élaboré et distribué à nos étudiants afin de dresser le portrait motivationnel de notre classe en *novembre 2011*.

Il a été administré aux étudiants<sup>29</sup> à la fin d'un cours dans une salle de classe habituelle et les directives étaient transmises de façon à créer un climat de confiance et de convivialité. Les étudiants n'ont signalé aucune difficulté concernant notamment la compréhension des questions et le ramassage s'est fait en quinze jours car nous avons insisté sur la nécessité de rendre les questionnaires le plus vite possible.

Il était précisé, aux étudiants, que le questionnaire ne représentait pas un test, mais que l'objet de notre intérêt était de connaître leurs réponses personnelles et spontanées à chacune des questions. Il était également souligné que toutes les données recueillies ne serviraient qu'à des fins de recherche.

### **3.3. Questionnaire**

Le questionnaire a été élaboré compte tenu des *hypothèses* formulées<sup>30</sup>.

Théoriquement, chaque hypothèse conduit l'enseignant à poser une ou plusieurs questions ; tout dépend de ce qu'il tente de réaliser en termes d'objectifs.

Nous avons construit notre instrument d'analyse en veillant à ce que les questions soient clairement formulées et bien agencées les unes par rapport aux autres. Ces qualités indispensables facilitent beaucoup la mise en pratique du test. Au total, notre questionnaire est composé de sept questions portant sur les différents aspects que nous voulons circonscrire.

#### **3.3.1. Analyse interne des questions**

Notre questionnaire est composé de 7 questions :

Chaque question est posée en vue de recueillir des informations sur le profil motivationnel des étudiants. C'est pourquoi, lors de la rédaction du questionnaire, notre souci

---

<sup>29</sup> Un groupe d'étudiants dont le profil est présenté dans le 2<sup>ème</sup> chapitre de la même partie.

<sup>30</sup> Nous les énonçons au niveau de l'analyse des résultats quand nous examinons une à une les questions.

majeur était de veiller à la précision et à la clarté, mais surtout à la cohérence entre les questions et à leur regroupement thématique. Cela dit, une lecture attentive de notre questionnaire permet de déceler l'existence de relations évidentes, nécessaires dans un tel instrument d'investigation.

Pour recueillir des informations sur la motivation générale des étudiants à suivre le cours de français nous avons posé la question 1. Concernant l'expression orale, nous avons aligné trois questions successives (de la question 2 à la question 4). Les questions 5a, 5b permettent de connaître la perception que l'étudiant a de la valeur des activités d'oral. La question 5c concerne la perception que l'étudiant a de sa compétence à réussir des activités d'oral. La question 5d est consacrée à la perception de contrôlabilité que l'étudiant a sur le déroulement des activités d'oral. Pour connaître l'engagement cognitif de chaque étudiant, nous avons posé la question 6. Enfin, la question 7 sert à évaluer la persévérance de l'étudiant à s'exprimer oralement dans une activité d'oral.

### **3.3.2. Mode d'analyse**

Avant de procéder à l'analyse, il faut compiler les résultats. Selon Viau (2009 :113) cette compilation permettra de préciser le degré (faible, moyen ou élevé) auquel se situent les trois perceptions des étudiants :(valeur: utilité /intérêt, compétence, contrôlabilité), leur engagement cognitif ainsi que leur persévérance. Pour cela, il faut donc inscrire au bas de chaque choix de réponse possible le nombre d'étudiants qui l'ont choisie :

	Enoncé	Résultats (Fréquence des réponses pour chaque catégorie)			
		Pas du tout	Pas assez	Assez	Beaucoup
Motivation générale :	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>8</b>
-Prendre la parole	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>9</b>
-L'envie de parler (d'argumenter)	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>8</b>
-L'échange (Alternance codique)	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>5</b>
Perception que l'étudiant a de la valeur des activités d'oral (utilité)	<b>5a</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>4</b>
Perception que l'étudiant a de la valeur des activités d'oral (intérêt)	<b>5b</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>8</b>



Perception que l'étudiant a de sa compétence à réussir des activités d'oral	<b>5c</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>7</b>
Perception que l'étudiant a de sa contrôlabilité sur le déroulement des activités d'oral	<b>5d</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>6</b>
Engagement cognitif (stratégies d'apprentissage)	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>3</b>
Persévérance	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>4</b>

### **3.3.3. Analyse des résultats**

#### **3.3.3.1. Motivation à suivre le cours de français**

À l'université, la problématique de la motivation des étudiants ne se présente pas de la même façon. Compte tenu de ce qui précède, *l'hypothèse* qui a permis de formuler la 1<sup>ère</sup> question est que le problème de la motivation des étudiants à suivre le cours de français réside non seulement dans un manque de motivation des étudiants à leur arrivée à l'université, mais aussi dans sa diminution chez la plupart des étudiants qui entrent généralement à l'université avec une forte motivation, ce qui montre le défi qui attend les enseignants d'université ne consiste pas seulement à susciter la motivation initiale des étudiants, mais aussi à la maintenir tout au long de leur parcours académique .

Compte tenu de l'articulation du questionnaire, plusieurs lectures s'offraient à nous. Ainsi, les réponses à la première question sur la motivation des étudiants à suivre le cours de français nous révèlent que 9 étudiants, soit 37.5% ne sont « pas du tout » motivés à suivre le cours de français et que 5 étudiants, soit 20.83% ne sont « pas assez » motivés à suivre le cours de français.

Face à ces étudiants peu motivés, voire démotivés pour les cours de français, il nous appartient d'examiner la dynamique motivationnelle qui anime ces étudiants lors d'activités liées aux cours. Pour ce faire, une meilleure connaissance de cette dynamique, nous amènera à créer des stratégies et des outils d'intervention pour susciter chez ces étudiants l'envie d'apprendre à l'université.

À la lecture des résultats, nous constatons également que 2 étudiants, soit 8,33% ont coché « assez » et que 8 étudiants, soit 33,33% ont coché « beaucoup » en répondant à la même question.

Ces résultats montrent que certains étudiants sont motivés pour suivre le cours de français dès le départ, car ils voient l'importance du cours enseigné. Cela dit, notre objectif sera donc d'augmenter la motivation de ces étudiants et de la maintenir pour qu'ils persévèrent dans les cours.

### **3.3.3.2. Prendre la parole**

La 2<sup>ème</sup> question concerne le silence des étudiants qui ont de manière générale plus de difficulté à parler qu'à écrire. Notre *hypothèse* est que dans la classe de langue, il existe un grand nombre de facteurs pouvant être à l'origine du manque de participation orale des étudiants. Les principaux facteurs externes relatifs à la classe dont traite la littérature scientifique sont : les activités pédagogiques, l'évaluation, l'enseignant et le climat de la classe.

En ce qui concerne les difficultés à prendre la parole, nous noterons que 8 étudiants, soit 33,33 % affirment ne pas avoir de difficultés à s'exprimer oralement, que 2 étudiants, soit 8,33% pensent qu'ils n'ont pas assez de difficultés à prendre la parole.

Ce pourcentage semble satisfaisant et encourageant par rapport à celui constaté chez les étudiants qui disent avoir beaucoup et / ou assez de difficultés à l'oral. En effet, à la lecture du tableau, nous constatons que 5 étudiants, soit 20,83 % pensent avoir assez de difficultés à parler, que 9 étudiants, soit 37,5 % pensent avoir beaucoup de difficultés à prendre la parole.

Face à ce constat, il nous a paru alors important de nous interroger sur les causes de ce mutisme pour pouvoir identifier les blocages et leur origine.

### **3.3.3.3. L'influence de l'échange verbal sur la prise de parole**

Pour poser la 3<sup>ème</sup> question, l'*hypothèse* émise est que l'enseignant se trouve parfois devant des apprenants souvent sceptiques quant à l'utilité d'une participation orale en cours. Il est souvent difficile de les convaincre de l'intérêt d'apprendre à échanger et à confronter des points de vue.

Compte tenu de ces difficultés à s'exprimer spontanément, nous envisageons que l'argumentation à l'oral devrait être un moyen qui permettra à l'étudiant de sortir de son point de vue propre et de se projeter dans celui de son interlocuteur potentiel d'où l'importance des calculs à entreprendre : quelles sont les positions supposées de mon interlocuteur ? sur quels arguments se fondent-elles ? quelle stratégie adopter pour l'amener à changer d'avis ? etc.

Quant à leur envie de parler, voire d'argumenter, 8 étudiants, soit 33,33 % ont coché « pas du tout » et 6 étudiants, soit 25% ont coché « pas assez ». Ces réponses nous ont amenés à penser à l'influence de l'argumentation sur les étudiants en difficulté à l'oral. En effet, écouter les étudiants se manifester dans les débats sur les thèmes authentiques suffit pour se rendre compte de l'importance des stratégies argumentatives dans les échanges interactifs favorisant à tout moment l'expression d'idées et de sentiments.

Les résultats obtenus, nous révèlent également que 2 étudiants, soit 8,33 % ont coché « assez » et 8 étudiants, soit 33,33 % ont coché « beaucoup ». Cela nous incite à les amener à plus participer, à plus s'investir dans les échanges qui feront d'eux des êtres autonomes, des citoyens.

#### **3.3.3.4. L'alternance codique : Du français vers l'arabe standard ou dialectal**

Nous avons posé la 4<sup>ème</sup> question pour vérifier *l'hypothèse* que même en situation d'enseignement et/ou d'apprentissage à l'université, les réalisations langagières sont dominées par un métissage très remarquable.

Le passage dans les énoncés oraux du français vers l'arabe standard ou dialectal se fait de manière automatique à l'intérieur de la même phrase des locuteurs qui ont du mal à poursuivre leurs propos en français.

Au vu des réponses recueillies sur la question de l'échange notamment pour ce qui est de l'alternance codique, nous noterons que 9 étudiants, soit 37,5% ont coché « assez », que 5 étudiants, soit 20,83% ont coché « beaucoup ». Ces réponses nous incitent à faire impliquer les étudiants dans les échanges en créant des situations déclenchantes et en gardant un bon équilibre relationnel. Autrement dit, la relation doit tendre vers la collaboration et l'entraide, qui va se traduire dans la pratique par des répétitions, des corrections, des reformulations, etc.

Les réponses à cette question nous montrent également que 8 étudiants, soit 33,33% ont coché « pas du tout », que 2 étudiants, soit 8,33% ont coché « pas assez ».

Compte tenu de ce pourcentage, il nous appartient d'encourager ces étudiants qui semblent motivés quant aux échanges sans recourir à l'alternance codique. Ainsi, la pensée s'élabore en échangeant avec les autres, progresse par les interactions, les contributions de chacun et les ajouts qui se complètent.

### **3.3.3.5. La dynamique motivationnelle de l'étudiant à l'oral**

Les questions 5a, 5b, 5c, 5d portent sur la dynamique motivationnelle qui anime un étudiant lorsqu'il accomplit une activité orale. En posant ces questions, notre *hypothèse* est que ces questions permettent d'illustrer les trois perceptions décrites par Viau (1994) qui sont les déterminants de la motivation. En effet, un enseignant soucieux de la motivation de ses étudiants, fera en sorte que les facteurs cités précédemment et sur lesquels il a du pouvoir favorisent : a) La perception de la valeur (utilité, intérêt) que l'étudiant accorde aux activités orales, b) la perception qu'il entretient à l'égard de sa compétence à les réussir et c) sa perception de contrôlabilité sur sa démarche d'apprentissage.

Les questions 5a et 5b permettent d'illustrer la perception de la valeur des activités notamment orales, sur 24 étudiants, 14 étudiants, soit 58,33% ne considèrent pas les activités orales comme activités utiles. Il reste donc 10 étudiants soit 41,66 % qui les considèrent utiles.

Ces deux questions permettent également de discerner les deux types de motivation cités précédemment à savoir la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque (RYAN & DECI, 2000). Ainsi, 10 étudiants, soit 41,66% accordent un intérêt pour les activités orales tandis que 14 étudiants, soit 58,33% manquent d'intérêt pour ces activités.

Compte tenu de ces réponses, il serait judicieux de proposer aux étudiants démotivés, des activités orales qui puissent satisfaire leur intérêt et les inciter à s'engager pleinement et spontanément dans les échanges sans se sentir obligés ou contraints.

Quant aux étudiants qui manifestent un intérêt pour les activités orales, il semble judicieux de maintenir et de renforcer leur intérêt lors des échanges pour éviter le découragement et l'abandon de l'activité.

La question 5 c permet d'illustrer la perception qu'a l'étudiant de sa compétence à accomplir les activités proposées en classe : sur 24 étudiants présents au questionnaire, 14 étudiants soit 58,33 % ont une perception négative de leur compétence à l'oral puisque 9 étudiants, soit 37,5% ont coché « pas du tout » et 5 étudiants, soit 20,83 % ont coché « pas assez ».

À la même question, 10 étudiants, soit 41,66% ont une perception positive de leur compétence à l'oral puisque 3 étudiants, soit 12,5 % ont coché « assez » et 7 étudiants, soit 29,16% ont coché « beaucoup ».

Les réponses apportées à cette question nous montrent que les étudiants qui se jugent « pas assez » ou « pas du tout » compétents à accomplir des activités orales auront besoin que nous les aidions à se percevoir capables de réussir une activité et ce, en nous souciant du type d'activité que nous leur proposons et de la façon dont nous les évaluons.

Concernant les étudiants qui se jugent assez ou trop compétents à l'oral, il serait préférable de les encourager à s'investir encore plus, de susciter chez eux un défi et de leur donner l'occasion de faire des apprentissages complexes.

Parmi les questions posées aux étudiants figure celle de la perception de contrôlabilité sur le déroulement des activités d'oral .Ainsi, nous constatons une perception de contrôlabilité faible puisque 8 étudiants, soit 33,33% ont coché « pas du tout » et 6 étudiants, soit 25% ont coché « pas assez ».

De telles réponses nous révèlent que ces étudiants démotivés ont l'impression de n'avoir aucune responsabilité dans ce que nous leur demandons de faire et croient que leurs succès ou leurs échecs ne dépendent pas d'eux .Cela dit, il nous appartient de leur offrir des choix significatifs ,leur donner du temps pour résoudre les problèmes par eux même en optant pour un style d'enseignement offrant un soutien d'autonomie qui passe par une relation interpersonnelle fondée sur l'empathie, l'aide et l'encouragement.

Les réponses à cette question nous démontrent également une perception de contrôlabilité élevée puisque 4 étudiants, soit 16,66 % ont coché « assez » et 6 étudiants, soit 25 % ont coché « beaucoup ». Ces étudiants motivés ont l'impression d'avoir une certaine part de responsabilité dans le déroulement des activités et croient que leurs succès comme leurs échecs dépendent en grande partie d'eux .Cela nous incite à proposer des activités qui tiennent compte des intérêts des étudiants et qui relèvent de leur vécu pour pouvoir maintenir

et encore augmenter le degré de contrôle qu'ils peuvent exercer sur le déroulement et les conséquences d'une activité d'oral.

### **3.3.3.6. Engagement cognitif et persévérance**

Dans le prolongement des questions précédentes, nous avons posé les questions 6 et 7. Notre *hypothèse* est que, si les trois perceptions qu'entretient l'étudiant à l'égard d'une activité orale qui lui est proposée sont élevées, l'étudiant sera motivé, ce qui aura pour conséquence qu'il choisira de s'engager cognitivement dans une activité orale et persévéra. En revanche, si ces perceptions sont faibles, il sera démotivé, ne s'engagera pas dans cette activité et ne persévéra pas.

Les réponses fournies permettent de constater que 14 étudiants, soit 58,33 % dont les perceptions, précédemment citées, s'avèrent négatives, manifestent un engagement cognitif minimal et une persévérance de courte durée : leurs perceptions influent négativement sur leur motivation et les conduisent à ne pas s'engager comme il se doit ni à persévérer.

Ces étudiants ayant une dynamique motivationnelle négative ne s'engageront pas dans l'activité et auront plutôt à l'éviter en recourant à des stratégies d'évitement plutôt qu'à des stratégies de communication et/ou d'apprentissage.

Les réponses à ces deux questions nous indiquent également 10 étudiants, soit 41,66 % dont les perceptions sont positives : leurs perceptions influent positivement sur leur motivation et les amènent à s'engager et à persévérer pour réussir l'activité proposée. Pour ce faire, ils utiliseront les stratégies considérées comme des moyens que l'apprenant utilise pour acquérir des connaissances et des compétences et pour mieux contrôler sa démarche d'apprentissage sur le plan cognitif.

## **3.4. Les raisons du silence**

Pour un étudiant en difficulté à l'oral, prendre la parole en classe est une prise de risque. Parler en classe, c'est s'exposer aux regards et aux jugements de ses pairs et à ceux de l'enseignant. Cela nous mène à penser qu'un étudiant qui reste isolé dans un groupe - classe, qui a le rôle d'un auditeur et un spectateur, peut trouver le temps long, ce qui provoque l'ennui et rend cet étudiant passif. Le rôle de la prise de parole est donc la communication et sans prise de risque il n'y aura pas de progrès.

Quant à l'enseignant, se trouver face au silence est, pour lui, la pire des frustrations. Face à cette situation, il opte pour un discours et / ou un monologue plutôt que le silence qui règne en classe. Par contre s'il se retrouve dans une situation active, son rôle serait celui de guider, corriger, faire respecter le tour de parole et donc étayer afin d'aider l'étudiant à sortir de son silence.

De ce qui précède, nous avons adapté la liste Limbos en retenant les causes qui correspondent à notre groupe- classe (3) ainsi que celles qui concernent l'enseignante (nous-mêmes).

### **3.4.1. Les raisons du silence dans le groupe-classe (3)**

- Certains expliquent leur manque d'intérêt pour l'oral par le fait que « ça sert à rien »

#### **Commentaire**

La non participation des étudiants et leur manque d'intérêt pour l'oral nous incitent à parler du rôle de l'enseignant en milieu scolaire. En effet, les étudiants ne s'exprimant pas correctement en langue française, l'enseignant se doit d'intervenir fréquemment pour d'une part, faciliter l'apprentissage et d'autre part, aider l'étudiant à prendre la parole.

Il est évident que dans un cadre institutionnel, le rôle de l'enseignant est dominant et ses fonctions sont multiples. DABENE (1984 :129-138) attribue à ce dernier trois fonctions principales :

- a) La fonction de vecteur d'information : c'est lui qui est censé posséder un certain savoir qu'il doit transmettre aux apprenants ;
  - b) La fonction de meneur de jeu : c'est lui qui gère les prises de parole, qui suggère les thèmes à discuter, qui propose les activités, qui gère les échanges ;
  - c) La fonction d'évaluation : c'est lui qui fait les corrections, qui évalue positivement ou non la production des apprenants.
- D'autres estiment qu'ils sont incompetents en matière d'expression orale par manque d'outils lexicaux et syntaxiques alors ils pensent courir un risque de jugement ce qui donne lieu à un véritable blocage.

### **Commentaire**

Face à ce silence, voire à l'insécurité linguistique de ces étudiants, nous devons être tolérants à l'égard des erreurs commises et en faire de la sorte qu'elles soient source de remédiation: le fait de se tromper peut servir à mieux connaître ses lacunes et faire appel à des stratégies personnelles afin de progresser.

- Ils affirment que leur recours à la langue française notamment à la prise de parole en public reste limité à cause du trac.

### **Commentaire**

Le trac paralysant représente un frein important à l'expression orale, altère la qualité de transmission du message et peut engendrer le désespoir, la peur et la timidité excessive, etc.

Ainsi, il semble extrêmement intéressant que nous nous rapprochons de ces étudiants souffrant du trac pour découvrir leur besoin de libérer la parole et de communiquer dans un climat scolaire sécurisant.

- Les étudiants timides sont convaincus de leur capacité mais ils n'osent pas prendre la parole même s'ils ont un répertoire lexical plus ou moins riche de mots de français. Ils estiment qu'ils se sentent inférieurs aux autres, surtout lorsqu'ils ont affaire à une personne censée avoir une maîtrise du français meilleure à la leur.

### **Commentaire**

Il faut prendre conscience que s'exprimer n'est pas si simple, ce qui explique la réticence des étudiants à prendre la parole. Cela dit, il nous appartient de les aider à dépasser ce sentiment d'infériorité et à retrouver la confiance en soi en créant autour de l'étudiant un climat d'acceptation, de sécurité et d'affection. Il est souhaitable également de lui faire vivre des expériences diverses de plaisir dans ce qu'il fait.

- Souvent les participants monopolisent la parole et ne savent pas écouter celle d'autrui.

### **Commentaire**

Face à cette situation, nous devons s'interroger sur les moyens à mettre en place pour répartir les temps de parole entre les étudiants. Ces derniers ne s'approprient la parole que si



l'on leur accorde. Cela suppose également la mise en œuvre des activités orales qui suscitent la parole et donnent l'occasion à tous les étudiants d'intervenir.

- Une des raisons citées fut la question de l'emploi du temps et des créneaux horaires du cours. En effet, les étudiants expliquent qu'il est difficile de suivre un cours tôt le matin ou tard dans l'après-midi.

### **Commentaire**

Le groupe-classe vit et sa dynamique varie selon le contexte. En fonction du moment de la semaine, de l'heure, l'état psychologique des étudiants se trouvera plus ou moins altéré d'où une productivité et une efficacité différentes.

Compte tenu des raisons citées précédemment, les étudiants sans intérêt pour le cours de français en général et pour l'oral en particulier, manquent-ils de motivation ?

Sur cette question, nous rejoignons MERIEU qui a longtemps travaillé sur la motivation et qui recommande de « penser l'enseignement en termes de situation d'apprentissage : il s'agit de créer des situations adaptées à chaque élève, qui s'appuient sur un état de leurs connaissances, leur fournissent des outils adaptés et leur proposent d'atteindre un objectif identifiable ». Il faut « organiser la classe pour que les élèves y travaillent » (MERIEU, 1992:96).

Il faut donc se mettre à la place des apprenants au moment de concevoir son enseignement.

#### **3.4.2. Les raisons du silence qui concernent l'enseignant (nous-même)**

- Nous parlons tout le temps et intervenons à tout propos  
→ Pour meubler le silence ambiant, nous devons sans doute trop parler.
- Nous coupons une ou plusieurs interventions précédentes  
→ Sans le vouloir, quand nous attendons d'eux de corriger ou de compléter ou de reformuler.
- Nous représentons l'autorité et l'étudiant traverse une période d'hostilité à l'égard de toute forme d'autorité.

→ Le silence devient alors un signe de contestation de la part de l'étudiant.

➤ La participation des intervenants a entretenu le silence des plus faibles ou des plus timides

→ Un certain nombre d'étudiants progressaient et nous faisons toujours notre cours avec les mêmes étudiants participatifs.

➤ Laisser faire les interventions spontanées souvent désordonnées, non respectées

→ Nous avons le sentiment d'avoir au moins réussi à faire parler les étudiants silencieux.

➤ Solliciter davantage les étudiants les plus faibles au détriment des étudiants participatifs.

→ Nous sommes tellement préoccupée de vouloir faire parler ceux qui ne le veulent pas quand d'autres étudiants dynamiques, volontaires veulent s'exprimer.

➤ La disposition traditionnelle de la salle de classe tend à donner à l'enseignement un caractère frontal où l'enseignant est le seul maître à bord.

→ Le modèle de la classe en U s'avérait donc indispensable pour nous permettre de remplir plus facilement notre rôle d'intermédiaire, de médiatrice car le caractère de supériorité s'efface peu à peu pour laisser place, dans l'esprit des étudiants, à l'idée d'une équipe travaillant main dans la main.

Ce diagnostic établi a permis d'identifier plus clairement les raisons qui semblent démotiver les étudiants en matière d'expression orale. C'est pour nous l'occasion de comparer les situations d'apprentissage, d'imaginer les solutions originales aux problèmes que nous rencontrons, voire même de se rassurer sur sa propre pratique.

### **3.5. Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons mis en avant des outils susceptibles d'aider l'enseignant à dresser le portrait motivationnel de ses classes et à analyser les problèmes motivationnels que ses étudiants peuvent éprouver. Ainsi, grâce à ses connaissances sur la source de la dynamique motivationnelle et sur les facteurs extérieurs qui influent sur elle, l'enseignant planifie une intervention adéquate et la met en place dans sa classe pour ensuite, l'évaluer en mettant en place un dispositif d'évaluation afin de mieux juger si son intervention a effectivement augmenté la motivation des étudiants jugés préalablement démotivés.

# **TROISIÈME PARTIE**

**DYNAMIQUE INTERACTIONNELLE ET PRATIQUES  
ARGUMENTATIVES SOUS L'EFFET DE LA  
MOTIVATION**

L'aspect analytique de cette troisième partie nous amène à la répartir en cinq chapitres. Dans le premier, nous exposerons et analyserons la dynamique interlocutive et le système d'alternance des tours de parole tout en insistant sur l'organisation thématique - structurale et la relation interpersonnelle qui se sont développées dans le débat. Nous tenterons également d'identifier la présence de la langue maternelle dans le discours des intervenants.

Concernant le deuxième chapitre, nous aborderons les stratégies argumentatives et les différents arguments utilisés par les étudiants lors du débat en classe. En effet, l'idée même de l'argumentation est venue pour montrer que les pratiques argumentatives sont aussi importantes que la dynamique interactionnelle dans la mesure où elles créent et/ ou renforcent la prise de parole sous l'effet de la motivation.

Dans le troisième chapitre, nous montrerons l'impact des stratégies d'aide à l'éveil motivationnel que nous avons appliquées sur les étudiants afin de les inciter à prendre la parole dans le débat. Il s'agira également d'analyser d'une part, les stratégies de communication adoptées par les étudiants pour surmonter certaines difficultés linguistiques, et d'autre part le travail discursif qui désigne les actes conversationnels que les étudiants ont produits au cours du débat.

Nous poursuivrons, dans le quatrième chapitre, notre analyse en abordant deux climats motivationnels pouvant renforcer la dynamique motivationnelle chez les étudiants en situation de débat. Le premier, soutenant l'autonomie avec un style motivationnel incluant des comportements tels que la possibilité de choisir, encourager la résolution de problèmes de manière indépendante et impliquer les étudiant-e-s dans les processus de décisions. Le second, le but de maîtrise qui est orienté vers l'acquisition de nouvelles habiletés, la compréhension des contenus abordés et l'amélioration du niveau de compétence.

Le dernier chapitre propose les perspectives de cette expérimentation. En effet, les étudiants, devenus autonomes et acteurs de leur propre formation par une démarche active de recherche, réaliseront un projet qui mettra en évidence l'importance de la stimulation, de la motivation, de la coopération et de l'intégration des TICE.

# **CHAPITRE 1**

**DYNAMIQUE INTERACTIONNELLE DES**

**ECHANGES :**

**DESCRIPTION ET ANALYSE**

Constamment présente dans la classe, la pratique de la langue orale est perçue comme une composante du rapport pédagogique et du fonctionnement du groupe - classe ; il s'agit d'un oral de régulation des rapports humains, de cogestion de l'espace, d'organisation, de recentrage, d'explication de consignes etc. Cependant, la pratique quotidienne de cet oral devrait être davantage envisagée comme un contexte d'apprentissage, particulièrement, privilégié qui se construit dans la dynamique de l'interaction afin d'améliorer et diversifier les performances des apprenants au sein de la communauté d'échanges.

Au regard de ces constats, nous introduirons ce chapitre en montrant que la production d'une parole est soumise à des contraintes à la fois spatiale et temporelle. La dynamique interlocutive et le système d'alternance des tours de parole seront ensuite exposés et analysés. Puis, nous évoquerons l'organisation thématique - structurale et la relation interpersonnelle qui se sont développées dans le débat. Enfin, nous étudierons l'usage de la langue maternelle par les étudiants en difficulté à l'oral.

## **1.1. Le cadre spatio - temporel**

D'une manière générale, la production d'une parole n'est pas exempte des contraintes imposées par le milieu (Kerbrat-Orecchioni, 1990 :77-79). En effet, au-delà de la relation entre interactants, certaines contraintes déterminent toute situation et pèsent sur la forme et le développement des échanges verbaux entre l'enseignant et l'apprenant ; les contraintes à la fois spatiale (la classe, établissement scolaire) et temporelle (le temps d'une séance d'enseignement) jouent un rôle important dans la légitimation du thème abordé en situation d'enseignement/apprentissage.

### **1.1.1. Contraintes de l'espace: L'espace classe**

Cette section a pour but de cerner la notion de classe et de monter comment cet espace clos et fortement ritualisé, que représente la salle de classe, l'enseignant ajuste-t-il son plan de cours en fonction des interventions verbales des apprenants lors du débat ? comment se positionne t-il entre son rôle d'autorité linguistique et le besoin de s'adapter cognitivement et linguistiquement aux apprenants ? quelle dynamique se développe dans le débat ?

Pour ce faire, l'activité qui fait l'objet de notre analyse s'est déroulée dans une classe dont la configuration<sup>31</sup> en fer à cheval (U) joue un rôle déterminant. Chacun peut voir et entendre tous les autres et les échanges sont plus divers.

Dans cet espace institutionnel, nous avons joué le rôle d'animatrice de débat, sans occuper une place particulière. Cette disposition dans l'espace est un facteur essentiel de l'efficacité d'un débat, dans la mesure où il facilite la communication orale.

Notons enfin, que l'activité communicative qui fait l'objet de notre analyse s'est déroulée dans un lieu de communication semblable aux autres lieux de socialisations. Il n'y a pas eu une simulation ou une reproduction d'un quelconque contexte extra-institutionnel.

---

<sup>31</sup> Le choix de tel ou tel schéma de classe se fait en fonction de la méthodologie ou des activités à réaliser.

### **1.1.2. Contraintes de temps**

Dans la temporalité institutionnelle, la contrainte temporelle constitue une des composantes importantes dans laquelle se déroule une activité notamment orale.

En ce qui concerne la présente étude, le temps alloué (une heure et demi) au déroulement du débat était largement suffisant pour que tous les étudiants interviennent. Cela nous amène à dire que le facteur temps ne semble pas avoir exercé une pression sur les participants.

### **1.2. Dynamique interlocutive dans le débat**

La situation d'enseignement /apprentissage est une situation interactive. Par interaction, nous entendons un processus communicatif entre deux ou plusieurs personnes, se développant en fonction de l'identité et de la parole de l'autre.

Dans cette optique, nous faisons l'hypothèse que *le débat*, en tant qu'activité interactionnelle, donne lieu à une dynamique qui se manifeste à plusieurs niveaux : a) au niveau de la circulation de parole et des facteurs qui la régissent ; b) au niveau du développement de la gestion thématique du discours ; c) et au niveau des rapports de place qui se construisent et se développent dans l'interaction.

Afin de déterminer comment s'effectue la circulation de la parole entre pairs, nous avons évalué l'apport quantitatif de chaque intervenant à la dynamique interlocutive en calculant d'une part le nombre de tours de parole pour chacun d'eux, et d'autre part la longueur moyenne des énoncés de chacun.

#### **1.2.1. Nombre de tours de parole (TP) de chaque participant**

Comme Kerbrat - Orecchioni (1996) le pense, toute interaction verbale se présente comme une succession de tours de parole, et pour qu'il y ait dialogue, il faut au moins deux interlocuteurs dont les rôles<sup>32</sup> de locuteur en place et de successeur changent constamment pendant l'interaction verbale.

Ainsi, pour faciliter la lecture des résultats, nous les avons présentés sous une double forme un tableau récapitulatif, et la représentation graphique de ce tableau en

---

<sup>32</sup> Selon cet auteur, « Les tours de rôle » sont régis par un certain nombre de règles. Ces règles ont déjà été expliquées dans la 1<sup>ère</sup> partie, chapitre 3. (cf.3.2.1.) « Définition des interactions verbales ».



calculant le nombre de tour de parole pour chaque participant ainsi que le taux de participation correspondant ; celui-ci est calculé par rapport au nombre total de TP qui est 272. Nous avons également calculé le taux de participation de chaque étudiant par rapport aux interventions des étudiants uniquement.

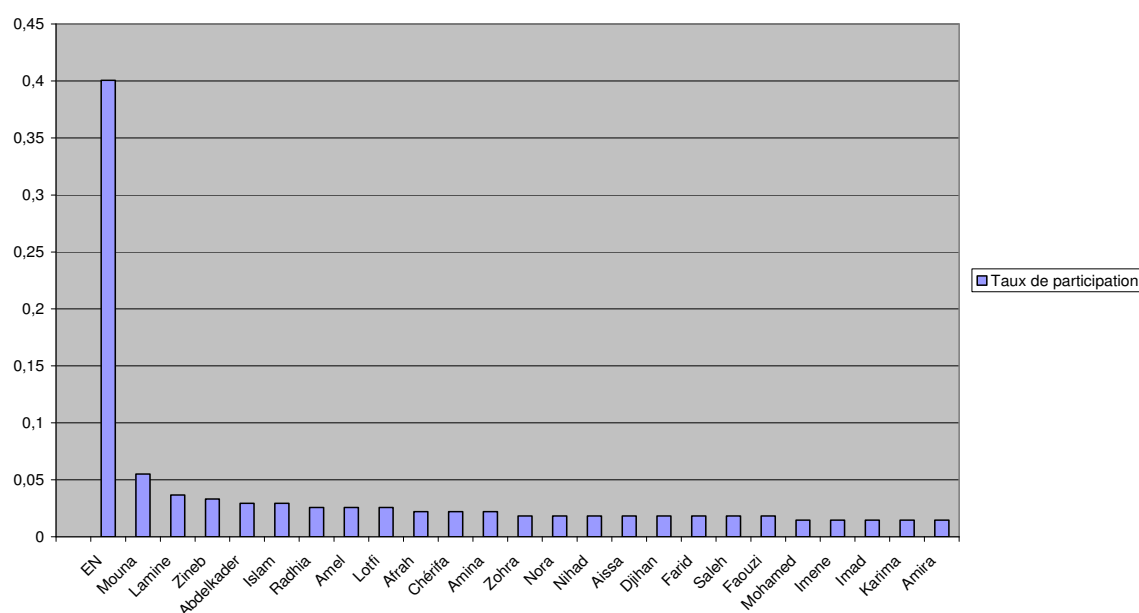
Le tableau suivant souligne les résultats classés par ordre décroissant :

**Tableau 4 : Nombre de tours de parole par participant dans le débat.**

<b>Nom du participant</b>	<b>Nombre de tours de parole</b>	<b>Taux de participation</b>	<b>Tours de parole (enseignante exclue)</b>
<i>EN</i>	109	40,07%	-----
<i>Mouna</i>	15	5,51%	9,20%
<i>Lamine</i>	10	3,67%	6,13%
<i>Zineb</i>	9	3,30%	5,52%
<i>Abdelkader</i>	8	2,94%	4,90%
<i>Islam</i>	8	2,94%	4,90%
<i>Radhia</i>	7	2,57%	4,29%
<i>Amel</i>	7	2,57%	4,29%
<i>Lotfi</i>	7	2,57%	4,29%
<i>Afra</i>	6	2,20%	3,68%
<i>Chérifa</i>	6	2,20%	3,68%
<i>Amina</i>	6	2,20%	3,68%
<i>Zohra</i>	5	1,83%	3,06%
<i>Nora</i>	5	1,83%	3,06%
<i>Nihad</i>	5	1,83%	3,06%
<i>Aissa</i>	5	1,83%	3,06%
<i>Djihan</i>	5	1,83%	3,06%
<i>Farid</i>	5	1,83%	3,06%

<i>Saleh</i>	5	1,83%	3,06%
<i>Faouzi</i>	5	1,83%	3,06%
<i>Mohamed</i>	4	1,47%	2,45%
<i>Imene</i>	4	1,47%	2,45%
<i>Imad</i>	4	1,47%	2,45%
<i>Karima</i>	4	1,47%	2,45%
<i>Amira</i>	4	1,47%	2,45%

Taux de participation



Le tableau récapitulatif montre clairement la place dominante que nous avons occupée dans l'espace interactif marquant 109 tours de parole sur 272 soit un taux de 40,07 %. Cela indique une centralisation des échanges sur l'enseignante (nous - mêmes).

Le tableau nous révèle aussi que tous les étudiants ont pu intervenir durant cette activité. Sur ce plan, nous soulignons toutefois l'inégalité quant à l'occupation de l'espace interlocutif par les étudiants. Le nombre de tours de parole varie entre 15 TP pour *Mouna* et 4 TP pour *Mohamed*, *Imène*, *Imad*, *Karima* et *Amira*. Cela explique que nous n'avons pas adopté une stratégie pour que la parole soit répartie de façon égale entre les étudiants. À ce propos, De Nucheze (2001 :15) nous apprend que « cette répartition très inégale de la parole reste la règle dans les

groupes - classe perçus comme actifs (participatifs) : de plus, elle émerge aussi dans l'analyse des groupes d'apprenants travaillant en dehors du contrôle de l'enseignant ».

Cela dit, cette analyse quantitative nous permet déjà de dire que certains étudiants ont été plus communicatifs que d'autres du fait que cette différence, comme le souligne De Nucheze, est de règle quelque soit la liberté interactionnelle que l'activité ait accordée aux étudiants. Cela veut dire aussi que même dans une conversation en dehors du cadre institutionnel, certains sont plus loquaces que d'autres.

Ainsi, les intervenants *Mouna* et *Lamine* se sont avérés plus communicatifs *Mouna* s'est distinguée du reste du groupe - classe avec 15 TP et *lamine* avec 10 TP alors que les autres sont peu communicatifs.

Ces différences quant au degré de participations dans le débat ne sont pas forcément liées à une insuffisante maîtrise de la langue chez les étudiants. Cela nous amène à parler comme le propose DE Nucheze (2001 :96) « *compétence linguistique* » et « *compétence interactionnelle* ». D'après cet auteur, il y a des apprenants qui forment des énoncés normés mais qui interagissent peu, et d'autres qui communiquent efficacement sur la base d'énoncés agrammaticaux.

Rappelons que le taux de participation en classe de FLE peut être lié à des raisons diverses<sup>33</sup> : le manque d'intérêt pour le cours de français (démotivation), la timidité et le trac paralysant, la prise de parole en public, sentiment d'insécurité linguistique, etc.

Ce qui précède nous amène à dire que le nombre de tours de parole d'un étudiant n'est pas toujours, à lui seul significatif. En effet, pour apprécier quantitativement la participation d'un apprenant, nous devons donc aussi calculer le volume des interventions.

---

<sup>33</sup> Les raisons du silence de nos étudiants en difficulté à l'oral sont déjà indiquées dans la deuxième partie, chapitre 3 (cf.3.4.1.).

### 1.2.2. Longueur moyenne des énoncés de chaque participant

Pour chaque intervenant, nous avons calculé la longueur moyenne de ses énoncés (désormais LME)<sup>34</sup> selon les principes suivants :

- Dans l'expression *LME*, « énoncé » prend, pour nous, le sens de « tour de parole ». La longueur moyenne des énoncés correspond donc à la longueur moyenne des tours de parole.
- L'unité de base que nous avons retenue pour le comptage est le mot. La LME d'un Intervenant est donc obtenue en divisant le nombre total de mots qu'il a produits durant l'activité par le nombre total de ses tours de parole.
- Nous n'avons pas tenu compte des segments inaudibles (XXX).

Le tableau ci- dessous fait apparaître la LME de chaque intervenant :

**Tableau 5 : Longueur moyenne des énoncés dans le débat.**

<b>Nom du participant</b>	<b>Nombre de tours de parole</b>	<b>LME (en mots)</b>
<i>En</i>	109	12,07
<i>Mouna</i>	15	10,6
<i>Lamine</i>	10	18,2
<i>Zineb</i>	9	13,77
<i>Abdelkader</i>	8	14,62
<i>Islam</i>	8	16,12
<i>Radhia</i>	7	6,28
<i>Amel</i>	7	10,71
<i>Lotfi</i>	7	24,28
<i>Afrah</i>	6	14,66
<i>Chérifa</i>	6	16,16

---

<sup>34</sup> La longueur moyenne des énoncés (LME) est l'équivalent du (MLU) en anglais (*mean length of utterance* ; Brown, 1973).

<i>Amina</i>	6	10,5
<i>Zohra</i>	5	27,4
<i>Nora</i>	5	5
<i>Nihad</i>	5	16,6
<i>Aissa</i>	5	29,4
<i>Djihhan</i>	5	9
<i>Farid</i>	5	9,2
<i>Saleh</i>	5	10
<i>Faouzi</i>	5	10
<i>Mohamed</i>	4	11,75
<i>Imene</i>	4	7,75
<i>Imad</i>	4	9,25
<i>Karima</i>	4	22,25
<i>Amira</i>	4	16,25

La lecture du tableau ainsi que l'histogramme montrent bien que la LME ne correspond pas au nombre de tours de parole. En effet, **Mouna**, qui s'est démarquée du reste du groupe - classe avec 15 TP a une LME de 10,6 mots alors que **Zahra** qui n'intervient que 5 fois, a une LME de 27,4 mots. **Mohamed**, **Imène**, **Imad**, **Karima** et **Amira** ont tous 4 tours de parole cependant leur LME n'est pas la même :

- **Mohamed** → 11,75 mots

- **Imène** → 7,75 mots

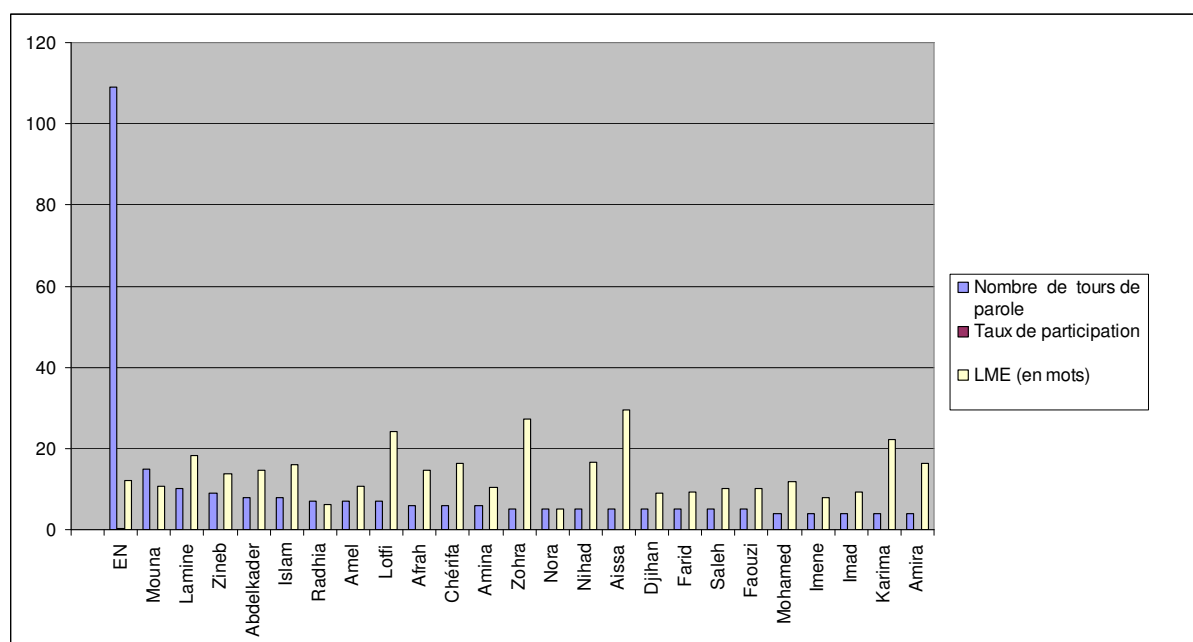
- **Imad** → 9,25 mots

- **Karima** → 22,25 mots

- **Amira** → 16,25 mots

Par ailleurs, nous avons constaté que *Aïssa*, qui a 5 tours de parole, a la LME la plus élevée : 29,4 mots.

L'histogramme suivant montre clairement l'absence de relation propositionnelle entre LME et le nombre de tours de parole des étudiants notamment ceux démotivés au départ. Cela dit, nous reviendrons sur les conditions (*cf.* le chapitre 3 de la même partie) qui ont fait que les étudiants affichent une (LME) plus élevée que leurs tours de parole.



### 1.3. Dynamique thématique : vers une variation des thèmes dans les échanges interactifs

Notre attention va à présent se focaliser sur le degré de participation de chaque interactant à la dynamique thématique de l'interaction, afin de distinguer ceux qui jouent un rôle actif dans le guidage thématique (introduction et développement des thèmes) de ceux qui jouent plutôt un rôle réactif. De ce fait, l'aspect sémantique de l'interaction peut avoir une fonction structurante et donner lieu à un découpage de l'activité interactionnelle en unités sous forme, selon les écoles d'analyse du discours ou de la conversation, d'échange ou de séquence, etc.

Cela dit, nous pouvons parler d'organisation thématico - structurale permettant de mettre en exergue les mouvements thématiques qui organisent le débat.

### **1.3.1. Organisation thématique- structurale du débat**

#### **1.3.1.1. Les unités structurantes retenues pour l'analyse**

En analyse du discours, *le modèle en rangs* de Roulet et al. (1985) conçoit l'interaction comme organisée à partir d'un ensemble d'unités hiérarchisées et définies comme suit :

**-L'acte de langage** : c'est l'unité minimale de la grammaire conversationnelle (AUSTIN, 1970).

**-L'intervention** : c'est la plus petite unité monologique ; elle correspond à la prise de parole d'une personne. Les interventions sont classées en trois catégories : initiative (ouvre l'échange et appelle une réponse, réactive (réponse ou réaction à l'intervention initiative) et évaluative (porter un jugement sur l'intervention réactive) selon Kerbrat - Orecchioni (2001).

**-L'échange** : c'est la plus petite unité dialogale. Il doit comporter au minimum deux interventions (une initiative et une réactive. lorsque un échange se réduit à un seul acte, on dit qu'il est tronqué ; c'est le cas lorsqu'une intervention initiative n'entraîne aucune réaction chez le (s) destinataire (s).

**-La séquence** : elle est constituée d'une suite d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique (relatif à un thème) et /ou pragmatique (relatif à un but ou une Tâche).

**-L'incursion** (appelée *rencontre* par Goffman et *interaction* par Kerbrat - Orecchioni) : elle est définie comme « une interaction verbale délimitée par la rencontre et la séparation de deux interlocuteurs » (ROULET et al. 1985:23).

De ce qui précède, nous retenons deux unités pour notre analyse : *l'intervention* et *l'échange*. Le choix que nous portons sur ces deux rangs est justifié par le fait qu'ils développent des critères susceptibles d'être appliqués à notre débat :

**L'intervention** : c'est la prise de parole d'un intervenant : elle correspond, pour nous, au tour de parole numéroté de la transcription.

**L'échange** : c'est l'unité principale que nous allons utiliser pour rendre compte de la progression du débat et de son organisation thématique- structurale.

Remarquons, également , que dans notre débat l'échange ne se limite pas à deux ou trois interventions dans la mesure où l'intervention initiale ouvre une sorte de négociation entre les intervenants et l'échange s'étend sur un nombre plus ou moins grand d'intervention d'où *l'échange étendu ou macro - échange* ( KERBRAT - ORECCHIONI , 2001 : 63) ; relatif à ce genre d'intervention où il s'agit de prendre position, s'opposer, concéder ,convaincre, persuader , etc.

**La séquence** : nous signalerons, éventuellement, les groupes d'échange en séquences (blocs thématiques) dont la cohérence sémantique est forte. Ainsi, pour aborder l'analyse du débat en échanges, nous présentons le tableau synthétique suivant :

**Tableau 6: Organisation thématico - structurale du débat : analyse en échanges (d'après Roulet et al.)**

Echanges	Position en fonction des TP	Nombre de TP dans l'échange	Participant ayant initié l'échange	Nombre de participants à l'échange	Sous-thèmes dans l'échange	Regroupement de blocs d'échanges en séquences
1	TP 1 à 19	19	EN	<sup>12</sup> (EN, Afrah , Lamine , Nora , Imène ,Aissa, Zineb , Abdelkader , Islam , Amel ,Saleh , Amina)	-Définitions du tourisme et du développement durable.	- Ouverture du débat, installation du thème général lancement de la problématique et propositions de réponses au sujet du
2	TP 20 à 34	15	EN	<sup>9</sup> ( EN , Chérifa , Abdelkader , Afrah , Amira , Aissa Farid , Zineb , Amina)	-Le tourisme peut-il être un élément de développement durable à Jijel ?	tourisme en tant qu'élément du développement durable à Jijel.
3	TP 35 à 40	5	Lotfi	<sup>4</sup> (Lotfi, EN, Mohamed, Radhia)	-Les sites touristiques existants à Jijel.	- Les sites touristiques qui devraient assurer la
4	TP 41 à 55	14	EN	<sup>8</sup> (EN , Karima , Nihad , Faouzi ,	-Des exemples de sites	durabilité du développement



*Chapitre 1: Dynamique interactionnelle des échanges: Description et analyse \_\_\_\_\_*

				Djihhan , Imad , Amel , Zahra)	touristiques à Jijel	dans la wilaya de Jijel.
5	TP 56 à 66	10	Mouna	<sup>6</sup> ( Mouna , saleh , En , Zahra , Amina , Karima)	-Le parc animalier national de Taza.	
6	TP 67 à 73	6	Islam	<sup>3</sup> (Islam, EN Abdelkader)	-Le chêne liège en tant que matière rare et chère à l'échelle nationale et internationale.	
7	TP 74 à 90	16	EN	<sup>7</sup> ( EN , Radhia , Imène , Djihan , Mouna , Zineb , Faouzi)	-Valorisation des infrastructures hôtelières à Jijel pour satisfaire les touristes.	- Le tourisme à Jijel devrait être une source économique d'argent et/ ou de devise.
8	TP 91 à 106	15	EN	<sup>8</sup> ( EN, Imad , Nihad , Nora , Imène , Farid , Aissa , Amina)	-Des exemples d'infrastructures hôtelières à Jijel.	
9	TP 107 à 113	6	Chérifa	4 (Cherifa, EN, Nora, Lamine)	-La conservation de l'aspect culturel et artistique de la ville de Jijel.	
10	TP 114 à 115	2	E	<sup>2</sup> (EN, Amina)	-Les coutumes jijeliennes , l'artisanat , poteries, tenues et plats traditionnels.	- Faire connaître les ressources naturelles et culturelles de Jijel à l'échelle nationale et internationale

*Chapitre 1: Dynamique interactionnelle des échanges: Description et analyse \_\_\_\_\_*

11	TP 116 à 124	8	EN	<sup>7</sup> ( EN, Lotfi , Karima , Imad , Saleh , Mouna , Farid)	-Des exemples de tenues et de plats traditionnels.	
12	TP 125 à 128	3	Islam	<sup>3</sup> (Islam , EN , Amel)	-Le folklore jijelien (danses et chants)	
13	TP 129 à 140	11	Radhia	<sup>4</sup> (Radhia , EN , Zineb , Nora)	-L'importance des productions artisanales	
14	TP 141 à 145	3	EN	<sup>3</sup> (EN, Mohamed, Amina)	-Le rôle de la publicité dans le secteur touristique.	
15	TP 146 à 157	11	Mouna	<sup>5</sup> (Mouna , EN , Lotfi, Afrah , Amina )	-Le manque flagrant d'unités touristiques. -Déficit en marketing (structures hôtelières de restauration de qualité et de qualification de personnels du secteur touristique.	- Le secteur touristique, à Jijel, devrait être un moyen pour faire dialoguer les cultures et instaurer la coopération entre les hommes.
16	TP 158 à 161	3	Karima	<sup>2</sup> (Karima, EN)	-Dévalorisation des sites touristiques et culturels.	
	TP 162 à 176	14	Saleh	<sup>6</sup> (Saleh, EN, Zineb , Farid ,	-Absence des TIC dans le	

17				Aissa , Abdelkader)	secteur touristique (leur rôle dans la médiatisation)	
18	TP 177 à 186	9	EN	<sup>8</sup> (EN, Aissa, Imad , Lamine , Karima , Islam , Abdelkader , Amel)	-La mentalité conservatrice des Jijeliens entrave le développement du tourisme à Jijel.	
19	TP 187 à 201	14	EN	<sup>8</sup> (EN, Afrah , Lamine , Zineb , Djihhan , Imène , Amel , Islam)	-La radio de Jijel ne suffit pas pour faire connaître la mentalité des jjeliens ainsi que leurs coutumes aux Touristes étrangers.	
20	TP 202 à 217	15	EN	<sup>3</sup> (EN, Mouna , Lamine)	-La priorité de l'état n'est pas visible sur terrain. -Absence de stratégies et de plans d'action. - Ne pas promouvoir des activités lors hydrocarbures.	- Absence des pouvoirs publics dans le développement du tourisme à Jijel.
	TP 218 à 225	7	EN	<sup>5</sup> (EN, Islam, Nihad , Lamine , Djihhan)	-La situation sécuritaire du pays et l'instabilité	

21					politique des années 90 ont fait fuir les touristes et ont fait perdre à l'état son prestige.	
22	TP 226 à 243	17	EN	<sup>4</sup> (EN, Mouna, Amina, Zineb)	-Introduire les Tic dans le domaine touristique. -Mise en œuvre de plans d'action. -choix des sites d'implantation de projets.	- Moyens et principes à appliquer pour assurer la durabilité du tourisme à Jijel
23	TP 244 à 259	15	EN	<sup>8</sup> (EN, Afrah Faouzi, Nihad, Lamine, Zineb Amel, Abdelkader)	-L'étranger doit respecter l'authenticité socioculturelle de la communauté d'accueil (tradition et coutumes). -Mettre le touriste à l'aise tout en étant hospitalier et tolérant gentil et accueillant	
	TP 260 à 271	11	EN	<sup>6</sup> (EN, Islam, Saleh, Zahra,	-Développer les hôtels. -Assurer le	- Les conditions essentielles du

24				Lotfi, Faouzi)	transport. -Contrôler le traitement des eaux usées et réduire les déchets. -Exploiter les potentialités touristiques (mer, montagnes) à bon exient ). -La prise de conscience par l'état et les opérateurs du tourisme pour mieux réagir. - Satisfaire le touriste en répondant à ses besoins de détente et de plaisir.	tourisme en tant qu'élément du développement durable.
25	TP 272	/	EN	<sup>1</sup> (EN)	-S'assurer que tous les étudiants n'ont plus rien à dire.	- Clôture du débat

L'analyse des prises de parole nous renseigne sur *la progression thématique* du débat comptant 25 échanges qui peuvent être parfois très étendus (trois échanges dépassent 15 interventions) ou, au contraire, réduits à deux interventions. Celles - ci restent toujours sous la dépendance d'une intervention initiale unique, qui, introduisant *un sous-thème*, va susciter des réactions multiples et diverses : reprendre et/ou développer ce qui a été dit, demander des exemples, s'opposer,

clarifier , etc. C'est ainsi que s'ouvre l'échange entre plusieurs intervenants et progresse la dynamique thématique du débat .Dans ce sens, Traverso (1999 :38) affirme : « la progression thématique [...] est le résultat d'une collaboration entre les participants ».

Dans l'exemple suivant, nous allons observer un extrait du débat qui comporte une suite de deux échanges : *(TP 163-176 / TP 177-186)*.

*163. EN* vous vouliez dire quoi++

*164. Saleh* Je veux parler de l'importance euh : des tic  **dans la modernisation du secteur de tourisme à Jijel /**

*165. Zineb*  **OUI il y a un problème de médiatisation !**

*166. Farid* mademoiselle !

*167. EN* écoutons ce que va dire *Farid*

*168. Farid* les tic sont LE MOYEN le plus efficace pour : pour que la ville de Jijel commercialise son offre touristique et augmente sa clientèle euh ::

*169. EN* comment \

*170. Farid* euh : « silence »

*171. EN* oui ? comment ?

*172. Aissa* garantir PAR EXEMPLE au touriste la rapidité des démarches de : de :

réservation à l'hôtel depuis son domicile euh: euh: connaître la multitude d'offres sur la toile les horaires euh : les tarifs euh: euh: de euh.: richesse et de développement durable euh:++

*173. EN* très bien ! les Tic permettent DONC aux agences touristiques d'offrir directement des services et des produits touristiques à + un grand ? nombre de consommateurs pour un coût bas ? et de : euh : dialoguer avec eux et avec d'autres producteurs : de services touristiques ++

*174. Abdelkader* MADEMOISELLE

*Chapitre 1: Dynamique interactionnelle des échanges: Description et analyse \_\_\_\_\_*

175. *EN*            oui

176. *Abdelkader* 50% des réservations des produits touristiques **DANS LE MONDE**  
se font aujourd'hui **PAR** internet /

177. *EN*            euh :: à quoi vous pensez oui ::vous

178. *Aissa*        *J'AIMERAIS bien revenir euh : sur LA NOTION de : médiatisation*  
*DANS LA MESURE OU + LE TOURISTE notamment étranger doit*  
*AVOIR une idée préalable sur la MENTALITE jijelienne ? sachant*  
*que les GENS de Jijel sont conservateurs !*

179. *Imad*        ne pensez-vous pas que cela entrave le développement du secteur  
touristique euh ::+

180. *Lamine*      nous N'ALLONS pas délaissier nos coutumes et habitudes pour avoir  
l'argent des touristes euh :

181. *EN*            vas - y

182. *Karima*      à mon avis c'est **une perte pour le développement économique !**

183. *Islam*        **UN OBSTACLE**

184. *Abdelkader* **OUI un obstacle**

185. *EN*            d'accord ! oui : oui ::

186. *Amel*        moi je trouve que les : les : gens de Jijel n'acceptent pas qu'un  
étranger vienne chez eux ?

Chaque échange regroupe une série d'interventions qui restent sous l'emprise d'une intervention initiale unique mise en italique afin de la distinguer des autres interventions :

Au TP 163 , notre question en direction de *saleh* , initie un nouvel échange , qui se prolonge jusqu'au TP176 faisant intervenir six participants (*En* , *Saleh* , *Zineb* , *Farid* , *Aissa* , *Abdelkader* ) .En effet , notre intervention initiative donne lieu

à plusieurs réactions : elle incite Saleh , qui semblait réticent au TP162 , à parler de l'importance des Tic dans la modernisation du secteur touristique et permet à **Zineb** d'évoquer leur rôle dans la médiatisation .**Farid** suit ses camarades dans leur réflexion en insistant sur l'efficacité des Tic dans la commercialisation électronique de l'offre touristique .

Cette intervention a influencé **Aissa** qui donne des exemples de commercialisation en expliquant que les Tic permettraient aux agences touristiques d'offrir directement leurs services et leurs produits à travers le monde. Enfin, **Abdelkader** exprime son engagement envers les exemples de **Aissa** en présentant un taux de pourcentage (50%) montrant que la réservation des produits touristiques, dans le monde, se font aujourd'hui par internet.

Au TP 177, nous ouvrons un autre échange comptant huit participants ( **En** , **Aissa** , **Imad** , **Lamine** , **Karima** , **Islam** , **Abdelkader** , **Amel** ). Lors de cet échange qui rompt avec le précédent au niveau du contenu , nous relançons la réflexion en interrogeant **Aissa** qui semble pensif . En fait , il reprend un concept cité par **Zineb** au TP 165 (la médiatisation) . L'intervention de **Aissa** , à la fois réactive en répondant à notre interrogation et initiative en reprenant l'idée de **Zineb** , fait intervenir sept autres participants ( **Imad** , **Lamine** , **En** , **Karima** , **Islam** , **Abdelkader** , **Amel** ) : lorsque **Aissa** évoque l'importance de la médiatisation pour dévoiler la mentalité conservatrice des jijeliens , **Imad** lui pose une question pour présenter une contre - proposition en disant que cela pourrait entraver le développement du secteur touristique . Cette intervention pousse **Lamine** à s'opposer à l'opinion exprimée par **Imad** et ce , en insistant sur la conservation des coutumes et habitudes . A ce moment, **Karima**, **Islam** et **Abdelkader** expriment leur opinion en s'opposant à **Lamine** . Ils pensent que ce qu'il avance constitue une perte et un obstacle pour le développement économique. Cela n'empêche pas également, **Amel** d'exprimer son avis en affirmant que les gens de Jijel n'acceptent pas qu'un étranger vienne chez eux.

### **1.3.1.2. Le guidage thématique dans le débat**

Rappelons tout d'abord que , dans les interactions en classe de langue , l'enseignant a le monopole du guidage thématique (introduction et développement des thèmes ) car c'est lui qui introduit le thème général , initie la majorité des



échanges et autorise certains développements .Dans ce contexte , peu d'initiative est accordée aux apprenants puisque c'est l'enseignant qui détermine entièrement la structure thématique en conduisant les apprenants vers des réponses qu'il attend , les plaçant ainsi dans un rôle uniquement réactif .Les initiatives confèrent donc une supériorité interactionnelle à l'enseignant comme l'affirme S. Pekarek (1994 :83) : « celui qui a le pouvoir d'ouvrir, de clore ou de manipuler les thèmes abordés et aussi la structure de la conversation se trouve en position haute face à son interlocuteur». Le guidage thématique constitue donc un moment où se définissent, dans l'interaction des rapports de place.

En revanche, l'étude de la négociation sur les thèmes et sous - thèmes du débat montre que l'engagement interactif des différents interlocuteurs, aussi bien enseignante qu'étudiants, paraît manifeste tout au long de l'activité. Nous sommes donc en présence d'une activité interactive importante qui a permis aux étudiants d'intervenir dans le guidage thématique du débat.

Certes, nous avons introduit le thème général du débat (ouverture) et avons initié une partie relativement importante des échanges, mais nous avons toutefois relevé des échanges initiés par les étudiants comme l'indiquent les extraits suivants tirés de notre corpus :

***Extrait 1 (146-150)***

**146. Mouna** mademoiselle !

**147. EN** oui

**148. Mouna** il est vrai que : la wilaya de Jijel euh : présente un potentiel touristique divers tant grâce à son passé historique euh : qu'à :: son climat et : géographie \ cependant ce potentiel euh : s'avère largement inexploité +euh :++

**149. EN** quels sont donc les problèmes qui freinent l'évolution du euh : tourisme à ?Jijel + oui /

**150. Mouna** ce : ce qui freine l'évolution du tourisme euh : à Jijel c'est le manque

**Chapitre 1: Dynamique interactionnelle des échanges: Description et analyse \_\_\_\_\_**

flagrant d'unités touristiques + et celles : qui existent déjà ne  
répondent euh : plus aux exigences internationales

...

**Extrait 2 (166-170)**

**166. Farid** mademoiselle !

**167. EN** écoutons ce que va dire **Farid**

**168. Farid** les Tic sont LE MOYEN le plus efficace pour : pour que la ville de  
Jijel commercialise son offre touristique et augmente sa clientèle  
euh ::

**169. EN** comment \

**170. Farid** euh : « silence »

...

**Extrait 3 (174-176)**

**174. Abdelkader** MADEMOISELLE

**175. EN** oui

**176. Abdelkader** 50% des réservations des produits touristiques DANS LE MONDE  
se font Aujourd'hui PAR internet /

...

**Extrait 4 (178-186)**

**178. Aissa** J'AIMERAIS bien revenir euh : sur LA NOTION de: médiatisation  
DANS LA MESURE OU + LE TOURISTE notamment étranger  
doit AVOIR une idée préalable sur la MENTALITE jijelienne ?  
sachant que les GENS de Jijel sont conservateurs !

**179. Imad** ne pensez-vous pas que cela entrave le développement du secteur  
touristique euh ::+

**180. Lamine** nous N'ALLONS pas délaissier nos coutumes et habitudes pour avoir  
l'argent des touristes euh :

**181. EN** vas - y

**182. Karima** à mon avis c'est **une perte pour le développement économique !**

**183. Islam** **UN OBSTACLE**

**184. Abdelkader** **OUI un obstacle**

**185. EN** d'accord ! oui : oui ::

**186. Amel** moi je trouve que les: les: gens de Jijel n'acceptent pas qu'un étranger  
vienne chez eux ?

...

**Extrait 5 (193)**

**193. Zineb** sommes- nous vraiment obligés de changer de mentalité DES qu'on voit  
un touriste étranger à Jijel ::

...

**Extrait 6 (203-209)**

**203. Mouna** mademoiselle

**204. EN** oui

**205. Mouna** personnellement euh : euh : je trouve que : + l'environnement politique  
économique et social ne sont pas : euh : ENCORE viabilisés pour le  
développement du tourisme \ ++

**206. EN** oui : oui : continue ?

207. *Mouna* euh : je voudrais dire :: yaani euh :++ awlawiyat edawla

(c'est-à-dire) (la priorité de l'état)

208. *EN* oui ! C'EST- à- dire :: LA priorité de l'état ++

209. *Mouna* oui :: la priorité de l'état au : au : euh : tourisme n'est pas visible

euh :sur le terrain ::

Sur le plan de la relation interpersonnelle, cette participation à l'initiation des échanges et au guidage thématique a placé les étudiants dans une position haute. Ainsi, *Mouna*, *Farid*, *Abdelkader*, *Aissa* et *Zineb* ont joué notre rôle d'enseignante en adoptant nos actes de parole : concéder, expliquer, donner des exemples, interroger, donner un avis personnel, etc. Ces interventions initiatives montrent bien qu'une part de liberté a été accordée aux étudiants tout le long du débat.

#### 1.4. Dynamique de la relation interpersonnelle dans le débat

Que ce soit en contexte institutionnel ou ailleurs, l'élaboration collective du discours est déterminée non seulement par l'espace interactif<sup>35</sup> où les interlocuteurs sont placés dans une situation de coopération et d'intercompréhension mais aussi par le statut<sup>36</sup> social et le rôle des interlocuteurs. Cela dit, la gestion du cadre participatif constitue un premier niveau « d'asymétrie » ou de relation *inégalitaire* indiquant la position « haute » qu'occupe l'enseignant face à ses interlocuteurs (ici les étudiants). Ce constat se manifeste notamment par nos analyses quantitatives relatives à la circulation de la parole et au nombre de tours de parole précédemment indiqués (cf. p. 123).

Il est à souligner que, lorsque les interlocuteurs se comportent de la même manière, partagent le même statut et qu'aucune distinction n'a été faite quant au rôle qu'ils doivent jouer pendant l'activité, la relation entre eux peut être envisagée

---

<sup>35</sup> Au delà du « cadre interactif » qui correspond à la relation didactique qui confère à l'enseignant une position « haute » et à l'apprenant une position « basse » pendant toute la durée de l'activité, R. Vion (2000 : 112) nous apprend aussi que « l'espace interactif » se construit à tout moment dans et par les activités discursives les choix lexicaux, les attitudes, les manières de s'impliquer ou d'interpeller.

<sup>36</sup> La notion de « statut » est définie par R. Linton (1977 :71) de la façon suivante : « la place qu'un individu donné occupe dans un système donné à un moment donné sera nommé statut par rapport à ce système ». Comme le dit cet auteur, le statut est relatif à la situation d'interaction. Ailleurs qu'en classe, l'enseignant occupera d'autres positions statutaires : celle du mari, du père ... Il en est de même pour l'apprenant qui aura autres statuts en dehors de l'école ou de l'université.

comme « symétrique » ou relation *égalitaire*, ce qui nous amène d'abord à analyser la relation enseignante - étudiants .Nous examinerons ensuite la relation qui se construit entre les étudiants.

#### **1.4.1. La relation enseignante - étudiants : vers une relation égalitaire**

Etant liés à un contrat didactique, nous nous trouvons dans l'institution pour actualiser nos statuts respectifs d'enseignante et d'étudiants et l'activité (le débat) dans laquelle nous sommes impliqués a pour finalité l'apprentissage de la langue, ce qui favorise d'entrée l'inégalité de la relation enseignante/étudiants ainsi que le rapport de places dominant. Cela apparaît nettement dans les exemples suivants :

- L'ouverture et la clôture de l'interaction relèvent des rôles interactionnels de l'enseignant. Il est le premier à annoncer le thème du débat et c'est lui qui va le clore au moment qu'il juge opportun : « Les ouvertures et les clôtures (aussi bien de l'ensemble que de chacune des grosses unités) ne sont pas négociées entre les partenaires, mais imposées par l'enseignant » (Bange, 1992 :72).

#### ***Extrait 1 (1 /272)***

**1. EN** Le tourisme est un témoin important du développement durable +témoin et acteur de la mondialisation le tourisme constitue de plus en plus un ? élément de développement durable + pour certains pays notamment l'Algérie ? car en offrant de formidables potentialités de développement et d'emploi il constitue la seule option économique viable au risque d'une ? dépendance excessive + et surtout comme vecteur de développement social et d'échanges culturels il peut être un réel instrument de connaissance de l'autre + de promotion de valeurs et d'ouverture + cela dit le tourisme ? peut- il être un élément de développement durable à Jijel.

...

**272. EN** eh ben :: si personne n'a plus rien à dire : + rangez vos affaires et + au

Revoir

*Chapitre 1: Dynamique interactionnelle des échanges: Description et analyse \_\_\_\_\_*

- Notre rôle d'enseignante se manifeste à travers la circulation de la parole, et ce chaque fois que nous sollicitons la participation des étudiants et tentons de relancer le débat.

*Extrait 2 (26/36/47/66/106/132/153/167/192/202/206/266)*

**26. EN** vas-y ?

...

**36. EN** votre camarade *Lotfi* parle de sites touristiques qui+ existent dans la wilaya : de Jijel ? qu'en pensez- VOUS :

...

**47. EN** oui : vous ::

...

**66. EN** oui : oui : encore

...

**106. EN** le : le tourisme ? occupe donc une place de plus en plus grande ? tant au niveau national Q'INTERNATIONAL+ euh : et il est sûr que la ville de Jijel reste UNE des destinations touristiques les plus choisies MAIS le nombre croissant de touristes qu'elle devrait accueillir et les offres qu'elle devrait aussi proposer lui pose un défi à relever : lequel ++

...

**132. EN** l'importance de quoi + vas- y \

...

**153. EN** plus encore + oui :

...

**167. EN** écoutons ce que va dire *Farid*

...

**192. EN** AH ! êtes- vous d'accord avec votre camarade *Lamine*

...

**202. EN** ALORS ! vous pensez que : euh : le secteur touristique touche la société car il : il élargit : le champ du dialogue entre les euh : les cultures + et ouvre de nouvelles perspectives à LA COOPERATION entre les : hommes \ CELA DIT :: qu'en est- il du rôle des pouvoirs euh :: publics dans le développement du tourisme A JIJEL ++

...

**206. EN** oui : oui : continue ?

...

**266. EN** vous voulez : dire quelque chose +

- Dans le débat que nous avons animé, la circulation de la parole, structurée par la relation didactique, témoigne de nos corrections pour aider linguistiquement les étudiants en difficulté.

**Extrait 3 (207-209)**

**207. Mouna** euh : je voudrais dire :: yaani euh :++ awlawiyat edawla

*(c'est -à- dire) (la priorité de l'état)*

**208. EN** oui ! C'EST- à- dire :: LA priorité de l'état ++

**209. Mouna** oui :: la priorité de l'état au : au : euh : tourisme n'est pas visible euh :sur terrain ::

...

**Extrait 4 (87-90)**

**87. EN** oui ? oui ?

**88. Faouzi** par rapport euh : li : linawiyat el Khadamat

*(à la qualité des services)*

**89. EN** vous voulez dire : par rapport à la QUALITE des services \

**90. Faouzi** oui :: à la qualité des services ++

- Nos nombreuses interventions à caractère évaluatif marquant l'intérêt que nous portons aux interventions de nos étudiants.

**Extrait 5 (10-11 /67-68 /-83-84-85)**

**10. Zineb** quant au tourisme international \il se définit euh + comme l'arrivée dans un pays donné de euh + touristes ne résidant pas dans ce pays et venant / y passer au moins une nuitée.

**11. EN** très bien oui ::

...

**67. Islam** mademoiselle actuellement ce parc euh : ce parc compte également 435 ESPECES végétales dont 147 plantes médicinales :

**68. EN** très bien : OUI

...

**83. Mouna** pour satisfaire **le touriste**

**84. Zineb** **Le touriste**

**85. EN** d'accord ?+ le satisfaire par rapport à quoi :

Nos analyses concernant la circulation de la parole dans le débat, montrent donc l'asymétrie et le rapport de place dominant qui se manifestent de différentes manières :

- L'ouverture et la clôture de l'interaction ne sont pas négociées entre les partenaires, mais imposées par l'enseignante (nous-mêmes) ;
- L'enseignante est celle qui contrôle la circulation de la parole ;
- L'enseignante est celle qui corrige ou aide linguistiquement les étudiants ;



- Les différentes répliques évaluatives de l'enseignante (bien, très bien, d'accord, oui) sont également un indice de la relation didactique dominante.

À priori, ce cadre interactif est inévitable du moment que nous nous trouvons dans l'institution, liés par un contrat didactique. Cependant, à l'intérieur de ce cadre, nous avons tenté de mettre en place une relation plus égalitaire à travers différentes séquences pour faire progresser le débat : Quelques exemples relevés de notre corpus, valident cette remise en jeu du rapport de place dominant :

- Eviter un déroulement de l'activité où nous serons au centre de la communication, et ce en incitant les étudiants à des échanges horizontaux (étudiants-étudiants).

**Extrait 6 (35-37/142-144/190-196)**

**35. Lotfi**      MADEMOISELLE avec tous les sites touristiques qui :: existent à Jijel ? il peut être durable

**36. EN**        votre camarade **Lotfi** parle de sites touristiques qui+ existent dans la wilaya : de Jijel ? qu'en pensez- VOUS :

**37. Mohamed**    je trouve que Jijel est une ville touristique ? euh :: les sites touristiques à Jijel sont naturels

...

**142. Mohamed**    on peut dire que euh : le : tourisme à Jijel /peut être un moyen de euh :: richesse et de développement durable euh :++

**143. EN**        oui : oui ::

**144. Amira**      comme l'a dit **Mohamed** le tourisme à Jijel euh : est une richesse et une source vitale euh ::il faut bien savoir seulement : en profiter /

...

**190. EN**        pourquoi \

**191. Lamine** parce que la radio de Jijel est REGIONALE alors que : que : le  
tourisme à Jijel est censé ETRE connu à l'échelle  
INTERNATIONALE

**192. EN** AH ! êtes- vous d'accord avec votre camarade **Lamine**

**193. Zineb** sommes - nous vraiment obligés de changer de mentalité DES  
qu'on voit un touriste étranger à Jijel ::

**194. Djihan** mais NON :: NE SOYONS pas xénophobes xxx

**195. EN** vous ::

**196. Imène** écoutez ?+ écoutez : nous n'avons pas le droit d'imposer nos  
coutumes à un touriste!

- L'ouverture par l'étudiant **Aissa** d'une séquence sollicitant la participation de ses pairs. Ce qui contribuait à le placer en position haute.

**Extrait 7 (177-186)**

**177. EN** euh :: à quoi vous pensez oui ::vous

**178. Aissa** J'AIMERAIS bien revenir euh : sur LA NOTION de : médiatisation  
DANS LA MESURE OU + LE TOURISTE notamment étranger doit  
AVOIR une idée préalable sur la MENTALITE jijelienne ? sachant  
que les GENS de Jijel sont conservateurs !

**179. Imad** ne pensez-vous pas que cela entrave le développement du secteur  
touristique euh ::+

**180. Lamine** nous N'ALLONS pas délaissier nos coutumes et habitudes pour avoir  
l'argent des touristes euh :

**181. EN** vas - y

**182. Karima** à mon avis c'est **une perte pour le développement économique !**

**183. Islam UN OBSTACLE**

**184. Abdelkader OUI un obstacle**

**185. EN** d'accord ! oui : oui ::

**186. Amel** moi je trouve que les : les : gens de Jijel n'acceptent pas qu'un étranger vienne chez eux ?

#### **1.4.2. La relation entre les étudiants : vers une relation inégalitaire**

Il est à souligner que dans une situation de coopération et d'intercompréhension telle que le débat, il ne peut exister d'interaction dans laquelle la relation entre les apprenants (ici les étudiants) soit tout à fait symétrique même si, d'emblé, ils partagent le même statut et qu'aucune distinction n'a été faite quant au rôle qu'ils doivent jouer pendant l'activité. Cela nous permet de dire qu'au niveau de l'espace interactif, il est possible que cette relation devienne asymétrique en fonction de différents facteurs :

- Lorsqu'un étudiant joue notre rôle d'enseignante en adoptant nos actes de parole (interroger, expliquer, corriger, etc.) :

#### **-Interroger**

##### **Extrait 1 (197-184)**

**179. Imad** ne pensez-vous pas que cela entrave le développement du secteur touristique euh ::+

**180. Lamine** nous N'ALLONS pas délaissier nos coutumes et habitudes pour avoir l'argent des touristes euh :

**181. EN** vas- y

**182. Karima** à mon avis c'est **une perte pour le développement économique !**

**183. Islam UN OBSTACLE**

**184. Abdelkader OUI un obstacle**

...

**193. Zineb** sommes- nous vraiment obligés de changer de mentalité DES qu'on voit un touriste étranger à Jijel ::

**194. Djihan** mais NON :: NE SOYONS pas xénophobes xxx

**195. EN** vous ::

**196. Imène** écoutez ?+ écoutez : nous n'avons pas le droit d'imposer nos coutumes à un touriste!

*-Expliquer*

*Extrait 2 (218-223)*

**218. EN** alors : oui ::

**219. Islam** l'absence d'une + d'une : telle volonté s'explique aussi par la situation sécuritaire et l'instabilité politique :: des années quatre - vingt - dix qui empêchaient les touristes de venir / en Algérie en général et à + Jijel en particulier ++

**220. EN** euh ++ oui ::

**221. Nihad** le fait de viser des touristes, des hôtels, des moyens de transport, des grands rassemblements culturels et sportifs euh:: des lieux où circulent les gens de toutes nationalités CELA FAIT en effet perdre à l'état son prestige euh ++ « silence »

**222. EN** c'est-à- dire \

**223. Lamine** l'état victime de cette instabilité euh :: politique SERA CONSIDERE comme un état incapable de :garantir des touristes souvent issus de nations riches et : influentes

*- Corriger*

*Extrait 3 (218-223)*

93. *EN* et qu'est- ce qu'on veut avoir comme : échange :: vous

94. *Nihad* l'argent

95. *Nora* LA DEVISE

96. *Nihad* la devise voilà

...

108. *En* la conservation de quoi ::

109. *Chérifa* de : de l'esprit culturel et : et artistique de la ville \ ce qui lui donnera  
**un image**

110. *Nora* donnera **UNE IMAGE**

111. *Chérifa* oui ce qui lui donnera une image durable envers l'extérieur **appuyée**  
**par une stratégie** marketing efficace

112. *Lamine* **SOUTENUE par une stratégie** marketing efficace

113. *Chérifa* oui soutenue par une stratégie marketing efficace

- L'étudiant qui monopolise la parole tend à se placer en position haute par rapport à ses interlocuteurs. Cela dit, nous citons l'exemple de *Mouna* qui occupe une position interactionnelle haute avec 15 TP. Quant à la participation des autres à la dynamique interlocutive, elle varie entre 10 et 4 TP (*cf.* p.123).
- Lorsqu'un étudiant prend une part plus importante dans le guidage thématique.

*Extrait 4 (210-217)*

210. *EN* euh : oui : encore ::

211. *Lamine* je vois qu'il y a ? une absence de stratégies et de : plans : d'actions

parce que + la : la contribution du tourisme à l'économie algérienne  
euh : n'est pas + réellement recherchée par l'état ++

**212. EN** pourquoi \

**213. Lamine** A CAUSE des revenus du pétrole /

**214. EN** cela veut dire quoi ++

**215. Lamine** cela veut dire : que les pouvoirs publics n'ont pas ? oui : une volonté de ::

**216. EN** oui :: continue ::

**217. Lamine** de diversification euh : de l'économie et : et la nécessité de  
promouvoir des ACTIVITES HORS HYDROCARBURES.

Ainsi, ces actes traditionnellement assumés par l'enseignant nous révèlent l'importance du débat qui permet aux étudiants, envahis par des sentiments d'anxiété et d'infériorité, de sortir de leur silence et de se placer en position haute au cours de l'interaction.

### **1.5. Présence de la langue maternelle dans le débat**

Dans le débat, la langue maternelle est très peu présente puisqu'elle n'est utilisée que dans les six tours de parole suivants (rappelons que deux étudiants ont utilisé l'arabe standard : (88/207) :(117-118-119-120 / 122-123)

#### **Extrait 1(117-118 -119-120)**

**117. Lotfi** les tenues traditionnelles comme :: LAMHARMA

*( le foulard)*

**118. Karima** EL HAIK

*( grand voile blanc porté par les femmes)*

**119. Imad** KECHABIYA

*(manteau en laine long ayant une capuche porté par les hommes)*

**120. Saleh** BERNOUS

*(manteau en laine long ayant une capuche porté par les hommes et parfois par les femmes)*

...

**Extrait 2 (122-123)**

**122. Mouna** Seksou echeir belhout : euh :

*(le couscous d'orge au poisson)*

**123. Farid** BOUICHA

*(amalgame de grosse semoule aux dattes sèches dénoyautées pour fêter la fête religieuse Achoura)*

**Extrait 3 (88 /207)**

**88. Faouzi** par rapport euh : li : linawiyat el Khadamat

*(à la qualité des services)*

...

**207. Mouna** euh : je voudrais dire :: yaani euh :++ awlawiyat edawla

*(c'est -à- dire) (la priorité de l'état)*

Les TP : 117-118 -119-120/122-123 nous montrent l'incapacité des étudiants à nommer les tenues et les plats traditionnels aussi bien en français qu'en arabe standard. Quant aux TP : 88/207, les marques d'hésitation nous indiquent que les étudiants n'arrivent pas à trouver les mots en français : (« euh : li : linawiyat el Khadamat », « euh : je voudrais dire :: yaani euh :++ awlawiyat edawla »).

Dans le débat qui compte 272 tours de parole, l'usage de la langue maternelle et/ou de l'arabe standard est quasi-total. Cela s'explique par le respect de la norme traditionnelle qui règne dans nos classes de français, et qui interdit l'usage de la langue maternelle en imposant l'usage de la langue-cible uniquement. En effet, les mots en arabe, utilisés par les étudiants en difficulté, sont précédés et suivis d'expressions (euh ::) qui semblent fonctionner comme des « marqueurs de précaution pour infraction à

la norme » (D.MOORE, 1996 :106). Ces expressions n'ont d'autres fonctions que de préparer la transition vers l'autre code et d'atténuer la transgression de la norme.

## **1.6. Conclusion**

Pour mieux cerner les situations qui se construisent dans le débat, il faut décrire et analyser la dynamique interactionnelle des échanges. Ainsi, ce chapitre a mis en avant l'importance des points suivants :

- Au niveau de la dynamique interlocutive, le débat , en tant qu'activité favorisant la prise de parole, a permis aux étudiants de s'exprimer librement et ce, en intervenant à tout moment.
- L'évaluation quantitative de la participation (nombre de tours de parole et calcul de LME) a montré une prédominance des inégalités au niveau de la prise de parole dans la mesure où certains étudiants se sont montrés plus communicatifs que d'autres.
- L'analyse de la dynamique thématique du débat nous a permis d'identifier l'*échange* comme l'unité la plus pertinente pour rendre compte de l'organisation thématico-structurale et de la progression ; autrement dit, chaque échange est initié par une intervention, introduisant un sous-thème , suscite des interactions jusqu'à ce qu'une nouvelle intervention initiale serve de point de départ à un nouvel échange , et fasse ainsi progresser la thématique du débat.
- Dans le débat que nous avons animé, une relation interpersonnelle s'est construite marquant l'usage du « *cadre interactif* » pour rendre compte du rapport de places dominant, et celui d' « *espace interactif* » pour suivre les mouvements du rapport de place qui ont eu lieu au cours de l'interaction.

Etant au centre des échanges, c'est la relation didactique « *asymétrique* » qui nous a placée en position haute par rapport aux étudiants et ce, à travers les séquences à focalisation métalinguistique qui ont eu lieu tout au long du débat favorisant ainsi l'émergence d'une relation « *inégalitaire* ». Toutefois, à certains moments, cette relation est devenue « *égalitaire* » lorsque le rapport de place dominant a été remis en cause par un (e) intervenant (e).



Quant à la relation « *symétrique* », elle représente l'égalité statutaire entre les apprenants au niveau du « *cadre interactif* ». Cela nous amène à parler de « *l'espace interactif* » qui nous renseigne, à plusieurs reprises, sur les mouvements du rapport de places liés à la manière dont les étudiants s'impliquent dans l'interaction ; il s'agit notamment de moments où un étudiant accède à une position haute lorsqu'il corrige ou soutient linguistiquement son pair, ou encore lorsqu'il occupe une place importante dans le guidage thématique.

- Dans le débat, la langue maternelle est quasiment absente. Cela semble lié, rappelons-le, à notre présence et du fait que la classe de français a toujours fonctionné suivant un contrat didactique qui permet aux apprenants de s'exprimer uniquement dans la langue-cible pour pouvoir l'apprendre.

# **CHAPITRE 2**

**L'ACTIVITÉ ARGUMENTATIVE EN INTERACTION  
VERBALE**

Les pratiques argumentatives à l'université intègrent nécessairement la dimension orale et de ce fait participe au développement de l'expression orale. Ces pratiques visent avant tout à conduire l'étudiant à adopter un comportement, une position, une décision par le recours à des arguments qui ont pour objectif d'en montrer la validité. À ce titre, la dynamique que créent les interactions verbales engendre la motivation des étudiants qui se montreront intéressés et donc plus actifs.

Ainsi, pour voir comment se manifeste l'activité argumentative dans le débat, nous tenterons de faire une analyse typologique des stratégies argumentatives et des arguments permettant aux étudiants, notamment ceux en difficulté à l'oral, de faire émerger leurs idées, avec plus de clarté et de cohérence.

### **2.1. Passer des mots aux stratégies argumentatives**

Pour les nouveaux bacheliers, le cycle secondaire représentait une phase décisive pour la maîtrise des différents discours. En effet, la pratique des grandes formes de l'argumentation associait celle des discours narratif, descriptif, et explicatif. Ce qui constituait pour les apprenants l'innovation principale et les préparait à franchir le seuil de l'université avec le profil linguistique requis.

Au cours de notre activité argumentative à vocation interactive, notre objectif de recherche nous a fait privilégier la dimension argumentative conçue pour encourager une posture réflexive qui invite à cibler, principalement, l'aspect dialogique et interactionnel pour évaluer la qualité des savoirs et savoir-faire présents dans le discours des intervenants.

Ainsi, habitués à l'activité du débat, les étudiants ont intégré différentes stratégies argumentatives et plusieurs types d'arguments qui nous informent sur leur motivation, leur engagement et leurs opinions.

### **2.2. Des stratégies argumentatives pour l'enchaînement des opinions**

Pour être efficace, l'apprentissage de stratégies argumentatives doit prendre place dans les échanges interactifs organisés, qui entraînent les étudiants à mettre en œuvre des conduites de discours plus structurées que celles qu'ils pourraient adopter spontanément.

Au cours de l'activité argumentative, les interventions qui constituent le débat s'enchaînent selon des stratégies déterminées puisqu'il s'agit d'argumentation. Ainsi, dans les extraits suivants, en reprenant le modèle de G. Vigner (1979 :92-93), nous verrons comment le développement de l'argumentation est lié à ces interactions qui permettent de comprendre ou de dégager la stratégie argumentative<sup>37</sup> propre à chacun dans une interaction.

---

<sup>37</sup> Les stratégies argumentatives adoptées par les étudiants sont indiquées en italique.

2.2.1. Convaincre

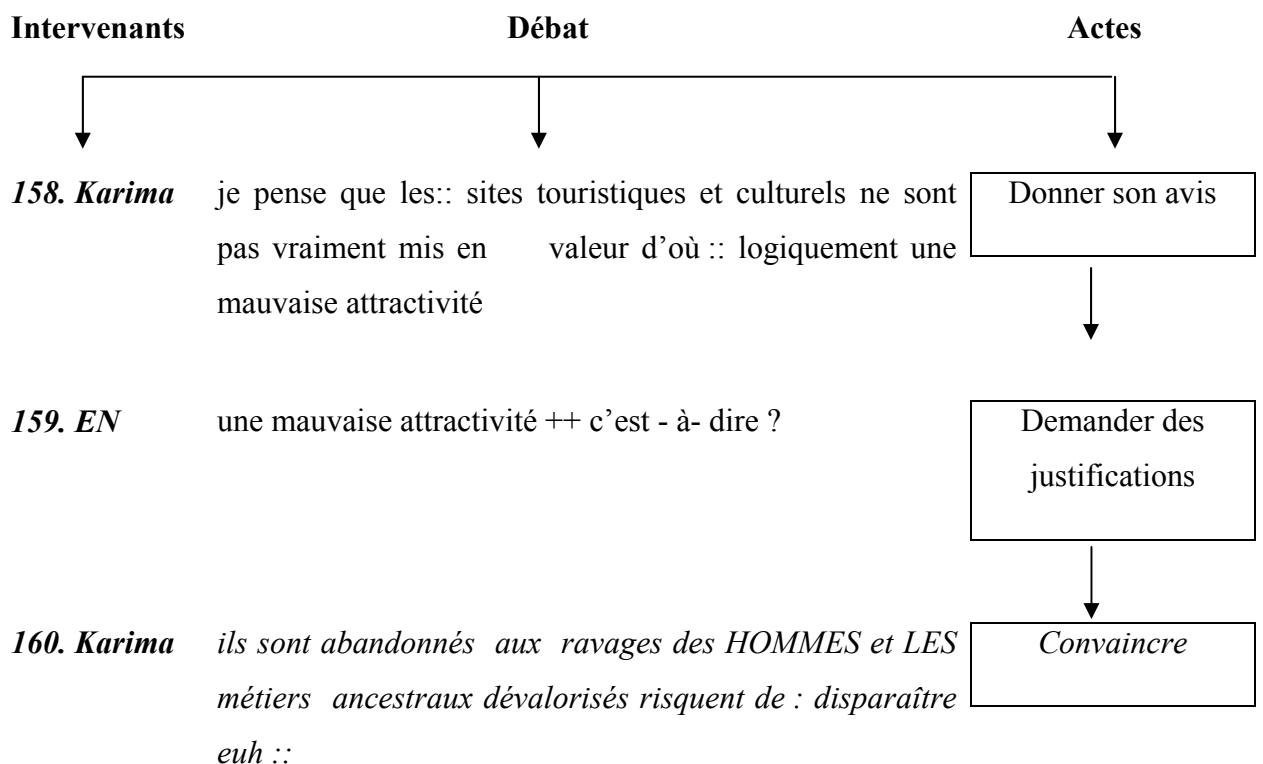
Extraits (149-154 /158-160)

Intervenants	Débat	Actes
149. EN	quels sont donc les problèmes qui freinent l'évolution du euh : tourisme à ? Jijel + oui /	Poser une question
150. Mouna	ce : ce qui freine l'évolution du tourisme euh : à Jijel c'est le manque flagrant d'unités touristiques + et celles : qui existent déjà ne répondent euh : plus aux exigences internationales	Convaincre
151. EN	quoi D'AUTRES + OUI : vous ::	Donner la parole
152. Lotfi	le tourisme à Jijel souffre D'UN déficit en MARKETING et en euh : termes de : de capacité d'accueil de : structures hôtelières de :: restauration de qualité et euh : euh : de qualification de personnels du secteur ainsi que d'une INSSUFISANCE dans euh : la production du produit touristique euh + + « silence »	Convaincre
153. EN	plus encore + oui :	Donner la parole
154. Lotfi	euh :: en effet il y a un manque flagrant + de : de : structures d'écoles hôtelières : pouvant former des cadres de gestions et de : + personnels euh : qualifiés dans ce : ce :: +++ « silence »	Convaincre

- La réflexion porte sur les problèmes qui freinent l'évolution du tourisme à Jijel. En demandant des réponses, une première attitude se manifeste. Celle de **Mouna** qui pense que ce qui freine l'évolution du tourisme à Jijel c'est le manque flagrant

d'unités touristiques. En demandant encore des justifications à cette réponse, une autre attitude se manifeste. C'est celle de **Lotfi** qui trouve que le tourisme à Jijel souffre d'un déficit en marketing en termes de « capacité d'accueil », « de : structures hôtelières », « de :: restauration de qualité et euh : », « euh :de qualification de personnels du secteur » « d'une INSSUFISANCE dans euh :la production du produit touristique euh + + ». Pour encore nous convaincre, **Lotfi** continue sa justification en évoquant le manque flagrant de structures d'écoles hôtelières pouvant former des cadres de gestions et de personnels qualifiés dans ce domaine.

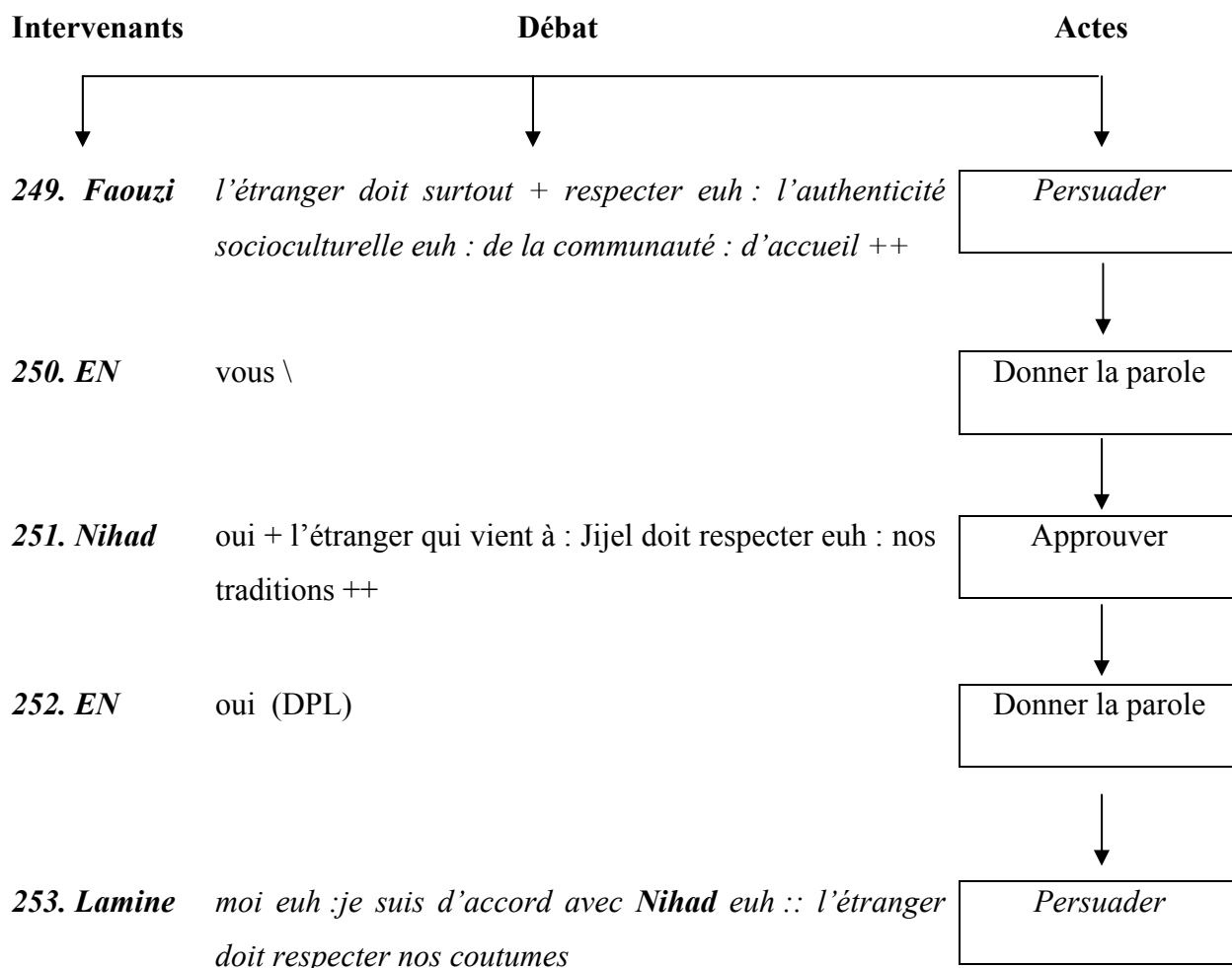
...



- Dans cet extrait, **Karima** donne son avis, de manière générale, sur la dévalorisation des sites touristiques et culturels à Jijel d'où une mauvaise attractivité. Voulant l'aider à aller plus loin dans sa réflexion, nous lui demandons de justifier son point de vue en présentant des arguments et des exemples valables. Pour le faire, elle affirme : « ils sont abandonnés aux ravages des HOMMES », « LES métiers ancestraux dévalorisés risquent de : disparaître euh :: » .

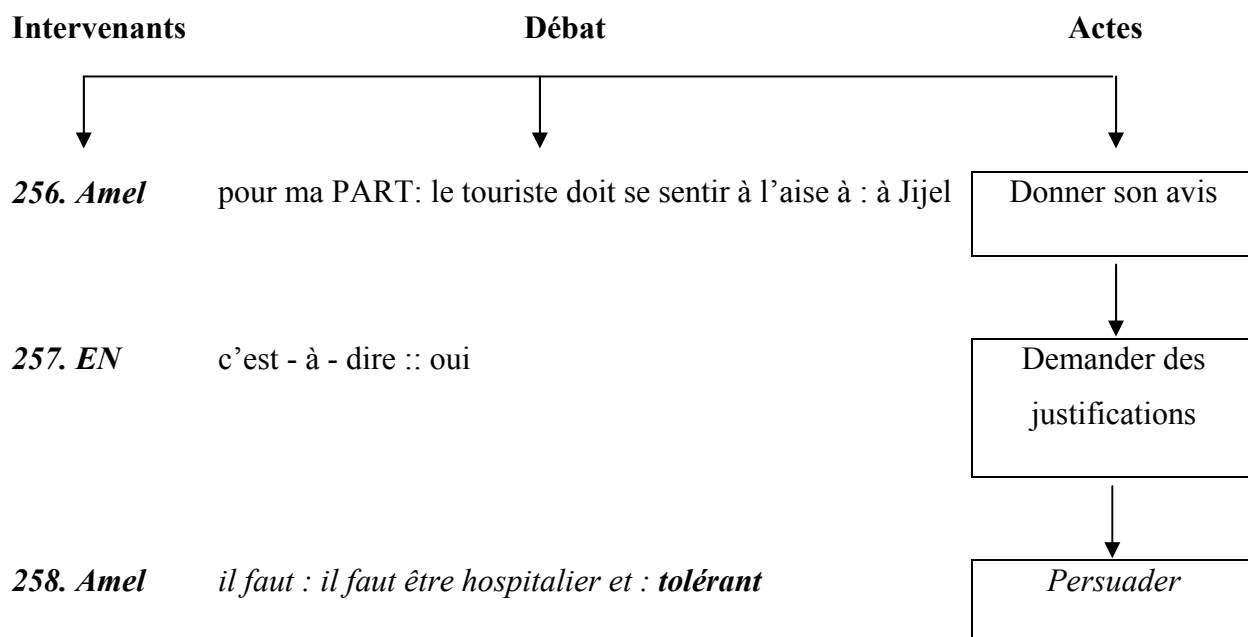
2.2.2. Persuader

Extraits (249-253/256-258)



- Pour nous persuader, *Faouzi*, *Nihad* et *Lamine* recourent aux valeurs socioculturelles communes afin de croire pour agir. Ils insistent en précisant que le touriste qui vient à Jijel doit respecter les coutumes de ses habitants. Lors des échanges, chaque intervenant s'appuie sur la prise de parole précédente de son pair pour enrichir l'analyse. *Faouzi* ouvre l'échange en s'intéressant à l'authenticité socioculturelle de la communauté d'accueil. *Nihad* complète cet argument en évoquant le respect des traditions. *Lamine* enrichit cet apport en partageant l'avis de *Nihad*.

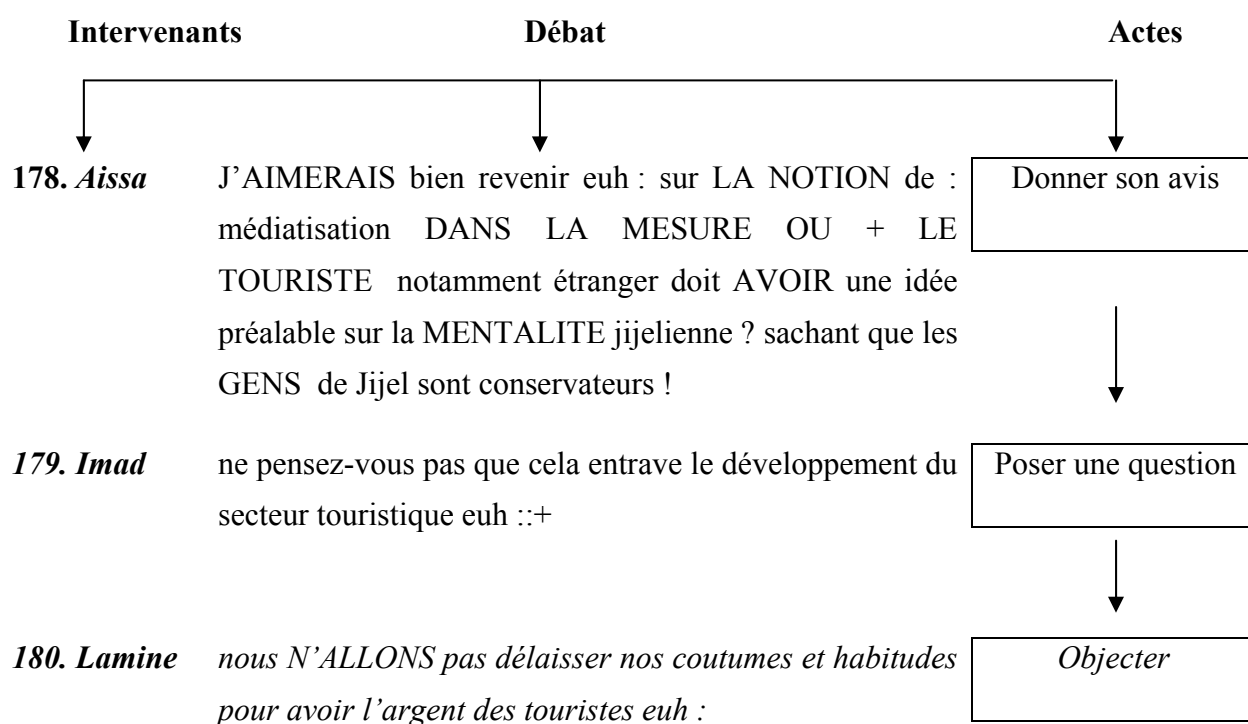
...



- Cet extrait montre comment les interventions précédentes (249-253) favorisent progressivement l'émergence du point de vue de *Amel* qui opte pour le bien-être du touriste qui vient à Jijel. Pour renforcer son opinion, elle fait appel à l'hospitalité et à la tolérance afin de sensibiliser ses camarades quant à l'importance de ces valeurs humaines.

### 2.2.3. Réfuter : Objecter

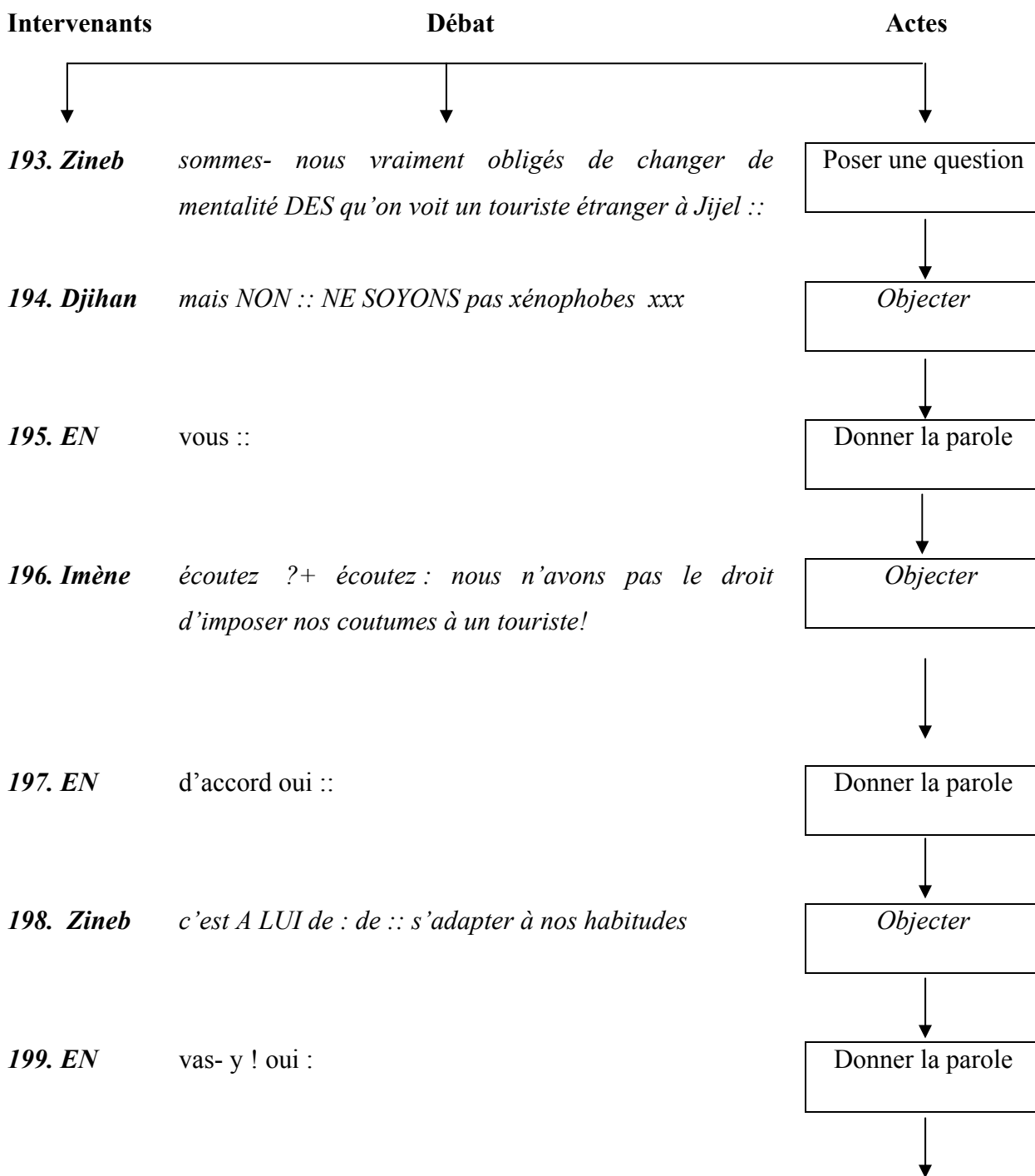
Extraits (178-180 /193-201)





- Au cours de son intervention, **Aissa** revient à l'idée de la médiation pour parler de la mentalité conservatrice des jijeliens, ce qui permet à **Imad** de développer une question en lui disant que cela pourrait entraver le développement du secteur touristique à Jijel. À ce moment, **Lamine** manifeste une objection envers leurs conceptions en pensant que l'argent des touristes risque de faire perdre aux jijeliens leurs coutumes et habitudes.

...



200. *Amel* moi je crois qu'il faut : instaurer une culture du tourisme à Jijel pour mettre fin aux préjugés et s'ouvrir euh : euh : sur l'autre euh : l'étranger:/

Donner son avis



Approuver

201. *Islam* oui : oui ::

- Lors de son intervention, *Zineb* pose une question exprimant l'impossibilité de changer de mentalité à cause des touristes. En réponse à sa question *Djihan* révèle son objection en lui proposant de ne pas être xénophobes. *Imène suit Djihan* dans sa réflexion en tentant de faire raisonner *Zineb*. Elle tente une négociation en lui expliquant que le touriste n'est pas obligé de suivre nos coutumes et traditions mais, elle n'arrive pas à faire parvenir son idée. *Zineb* persiste dans sa contestation : « c'est A LUI de : de :: s'adapter à nos habitudes ». Cette contestation mène *Amel* à exprimer son opinion en évoquant le rôle de l'instauration d'une culture du tourisme à Jijel qui pourrait mettre fin aux préjugés. Cette intervention de *Amel* incite également, *Islam* à exprimer son avis par un : « oui : oui :: »

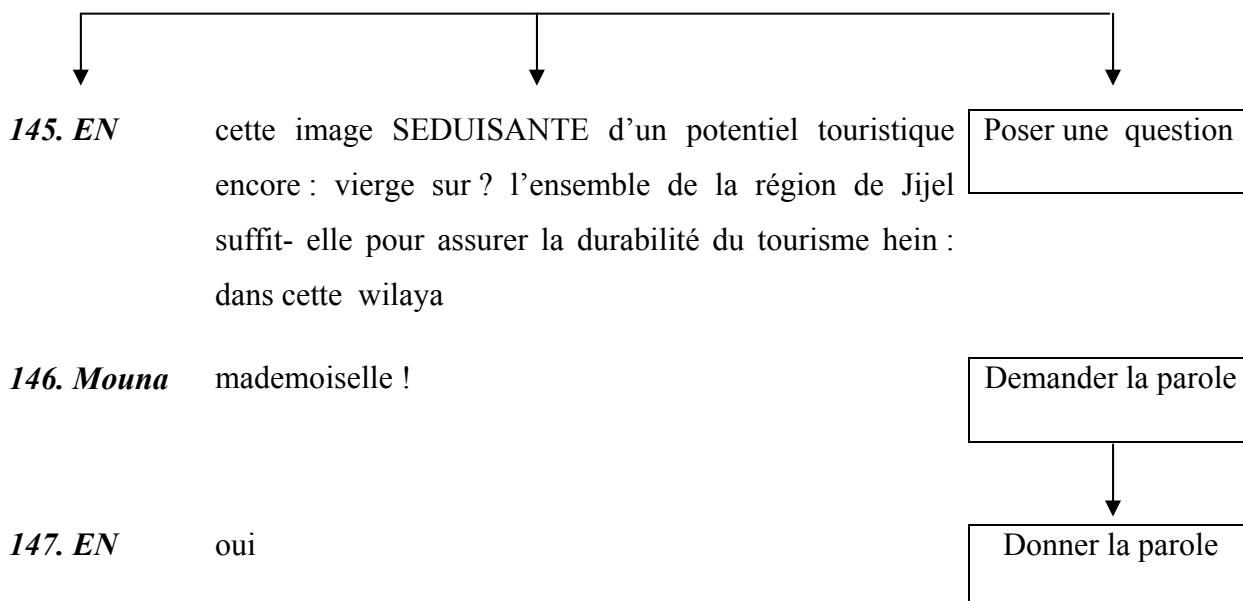
#### 2.2.4. Réfuter : Concéder

Extraits (145-148 /268-269)

Intervenants

Débat

Actes





148. **Mouna** *il est vrai que : la wilaya de Jijel euh : présente un potentiel touristique divers tant grâce à son passé historique euh qu'à :: son climat et : géographie \ cependant ce potentiel euh : s'avère largement inexploité +euh :++*

Concéder

- Dans sa réponse à la question posée dans le tour de parole 145 « cette image SEDUISANTE d'un potentiel touristique encore : vierge sur ? l'ensemble de la région de Jijel suffit- elle pour assurer la durabilité du tourisme hein : dans cette wilaya » **Mouna** accepte une partie de la proposition avancée dans la question posée pour en réfuter le reste afin de présenter ses propres arguments.

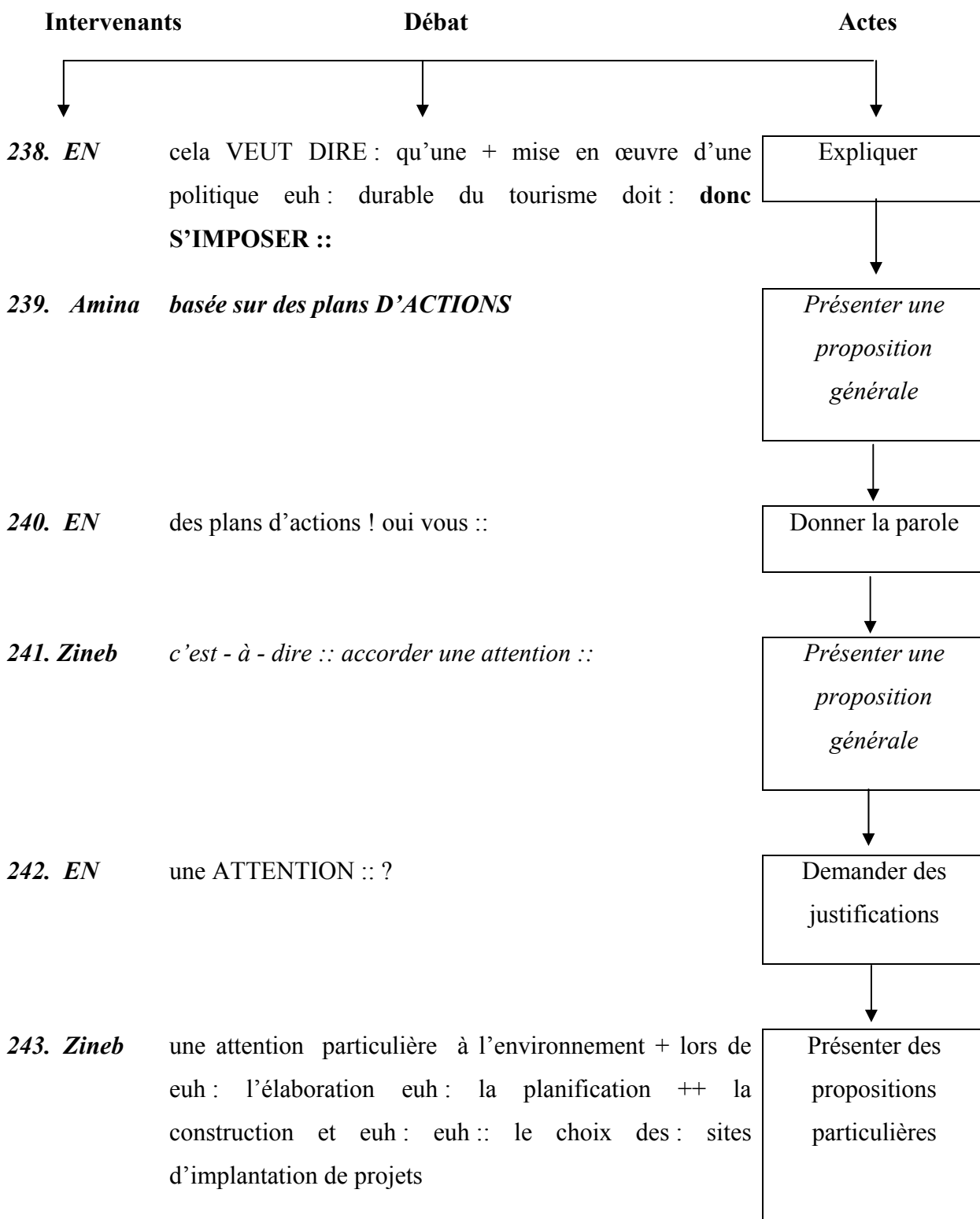
...

Intervenants	Débat	Actes
268. <b>EN</b>	vous voulez encore ajouter quelque chose \+	Donner la parole
269. <b>Lotfi</b>	<i>je voudrais dire que euh : que l'application des principes du tourisme durable + est tout à fait possible à : à Jijel MAIS elle nécessite une prise de conscience ++ par l'état + les opérateurs du tourisme pour : euh mieux réagir en conséquence +</i>	Concéder

- Dans sa réponse à la question que nous avons posée dans le tour de parole 226 « quelles stratégies pour un véritable tourisme soutenable à Jijel euh : » **Lotfi** recourt à la concession en acceptant en partie la thèse que nous avons présentée, (TP : 226) avant la question posée, pour nous opposer ses arguments.

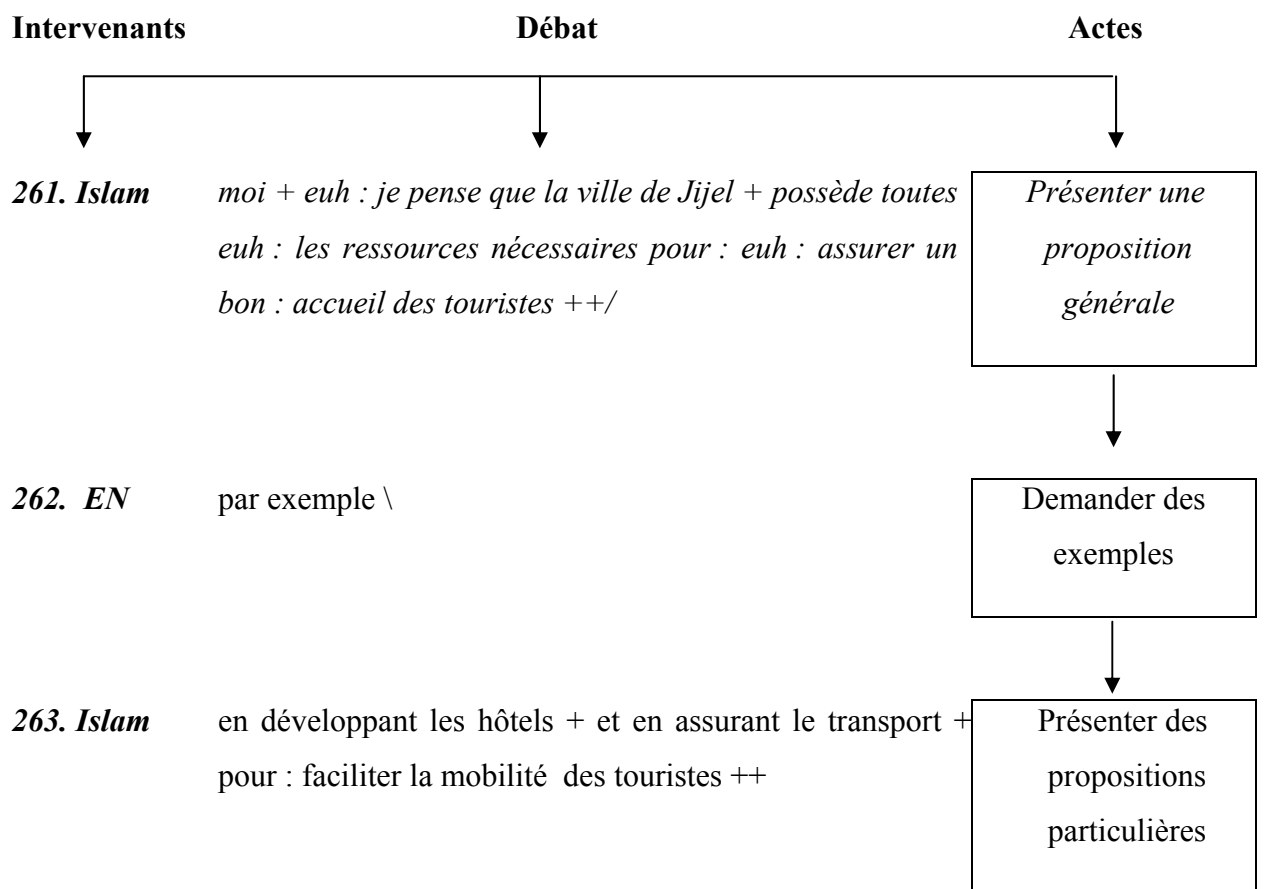
2.2.5. Déduire

*Extraits (238-243/ 261-263)*



- Dans leurs interventions, *Amina et Zineb* optent pour un raisonnement déductif dans la mesure où leurs propositions générales : « basée sur des plans D' ACTIONS », « c'est-à-dire :: accorder une attention :: » donnent lieu à d'autres propositions particulières : « une attention particulière à l'environnement », « lors de euh : l'élaboration euh : la planification++ », « la construction et euh : euh :: », « le choix des : sites d'implantation de projets ».

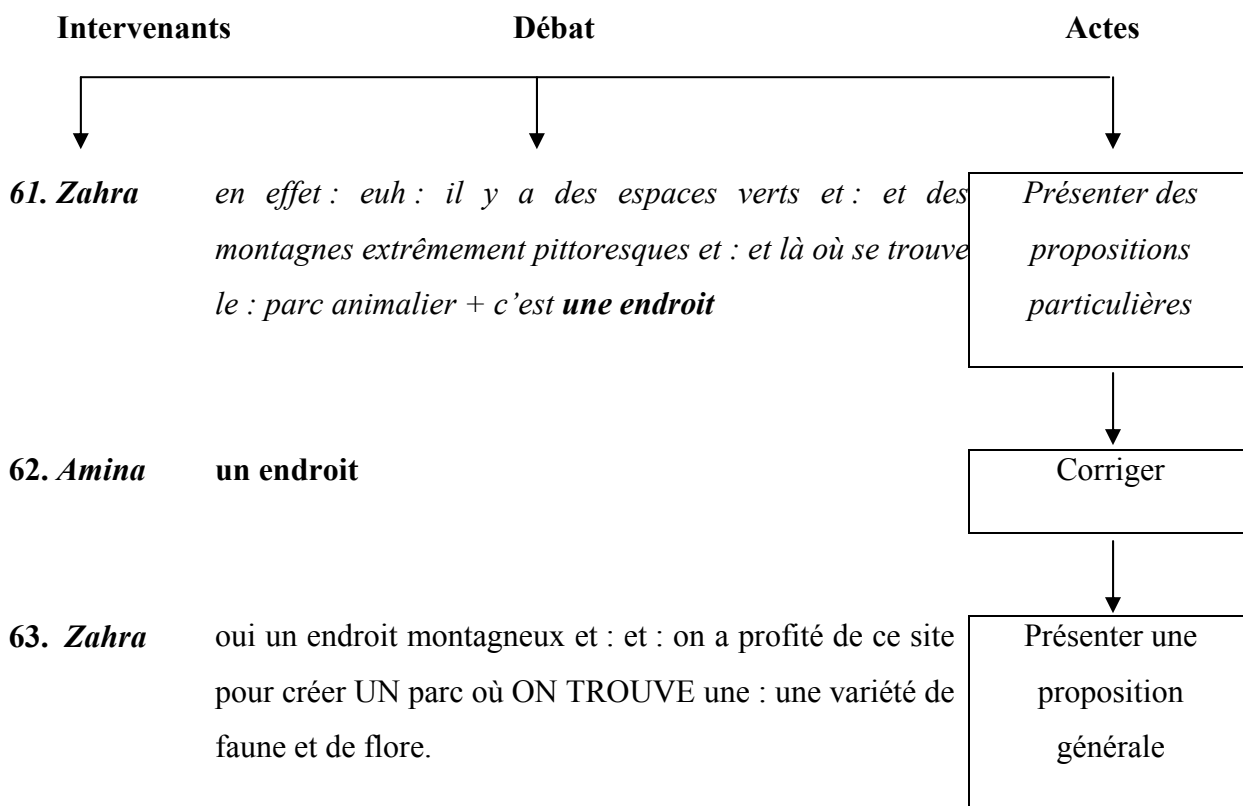
...



- Dans cet exemple, *Islam* commence par une proposition à portée générale : « je pense que la ville de Jijel + possède toutes euh : les ressources nécessaires ». De cette proposition générale, *Islam* va déduire plusieurs propositions particulières : « en développant les hôtels + » « et en assurant le transport+ », « pour : faciliter la mobilité des touristes ++ ».

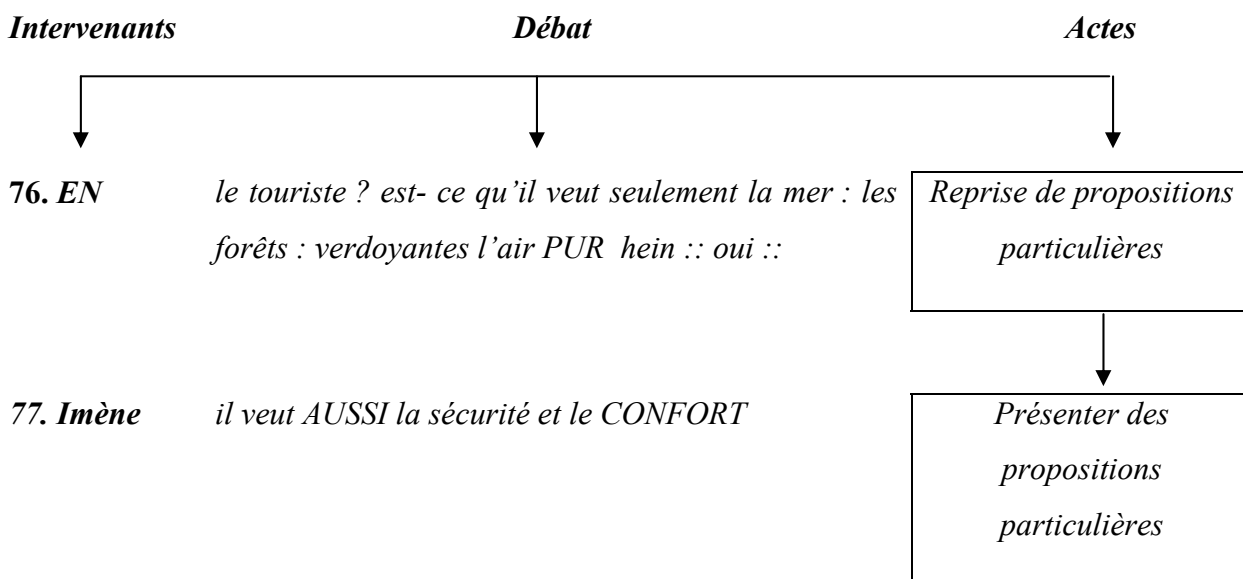
2.2.6. Induire

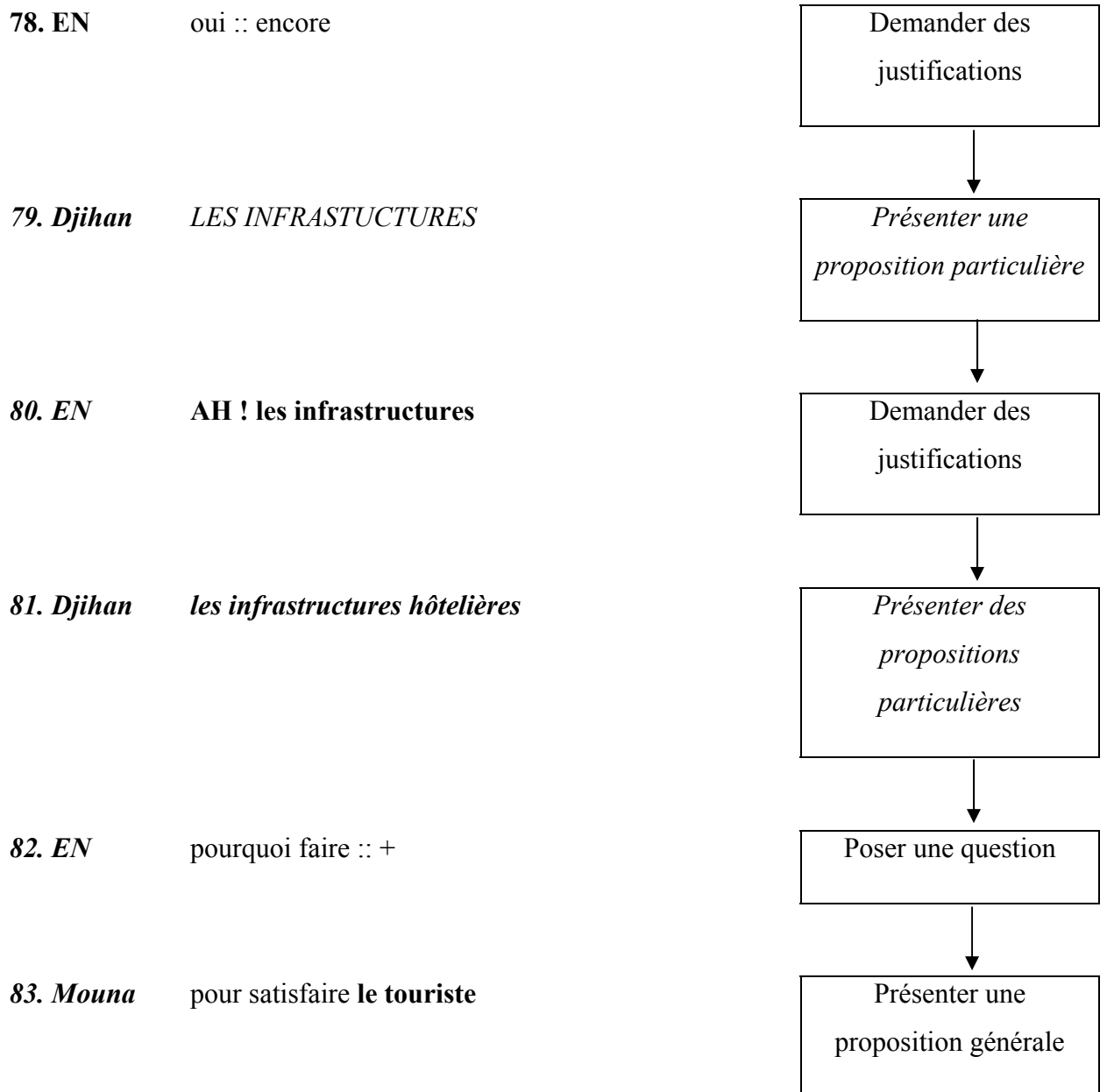
Extraits (61-63 /76-83)



- Dans son intervention, *Zahra* présente une série de propositions concernant la beauté du paysage de la wilaya de Jijel pour aboutir à la conclusion générale : « ce site pour créer UN parc où ON TROUVE une : une variété de faune et de flore ».

...





- Cet extrait nous révèle plusieurs propositions particulières. Après la proposition que nous avons reprise et présentée ainsi que celles présentées par *Imène* et *Djihan* portant sur le confort, la sécurité et les infrastructures hôtelières, *Mouna* arrive à une conclusion de portée générale : « pour satisfaire le touriste ».

Ce qui précède nous permet de dire que les stratégies argumentatives ont pris place dans les échanges interactifs. Cela s'explique par la façon dont *Mouna*, *Lotfi*, *Karima*, *Faouzi*, *Nihad*,

*Imad, Djihan et Zahra* ont utilisé les différents raisonnements afin de s'imposer dans le débat.

### **2.3. Typologie des arguments adoptés par les étudiants**

Lors de cette activité à vocation interactive, les étudiants étaient appelés à défendre leurs points de vue en les justifiant par des arguments diversifiés destinés à convaincre, persuader ou réfuter une idée. Ainsi, la nature des arguments et leur tissage au sein du discours de chaque intervenant ont donné lieu à une typologie constituée de plusieurs arguments.

Dans ce qui va suivre, nous présenterons quelques exemples indiquant les arguments présentés par les étudiants :

#### **2.3.1. L'argument par la cause**

##### ***Extraits (188-191/209-217/266-267)***

**188. *Afrah*** euh : la radio fm de Jijel peut fort bien faire euh : euh : connaître les coutumes des gens de Jijel et révéler leur mentalité ! ++ « silence »

**189. *Lamine*** cela ne suffit pas :

**190. *EN*** pourquoi \

**191. *Lamine*** parce que la radio de Jijel est REGIONALE alors que : que : le tourisme à Jijel est censé ETRE connu à l'échelle INTERNATIONALE

- Dans son intervention, *Lamine* s'adresse à *Afrah* pour lui faire rappeler que la radio de Jijel ,étant régionale, ne suffit pas pour faire connaître les coutumes des gens de Jijel et révéler leur mentalité à l'échelle internationale. Cette explication utilise un argument de cause, explicité par l'utilisation de l'articulateur de cause » parce que ».

...

**209. *Mouna*** oui :: la priorité de l'état au : au : euh : tourisme n'est pas visible euh :sur le terrain ::

**210. *EN*** euh : oui : encore ::



211. *Lamine* je vois qu'il y a ? une absence de stratégies et de : plans : d'actions

parce que + la : la contribution du tourisme à l'économie algérienne euh :

n'est pas + réellement recherchée par l'état ++

212. *EN* pourquoi \

213. *Lamine* A CAUSE des revenus du pétrole /

214. *EN* cela veut dire quoi + +

215. *Lamine* cela veut dire : que les pouvoirs publics n'ont pas ? oui : une volonté de ::

216. *EN* oui :: continue ::

217. *Lamine* de diversification euh : de l'économie et : et la nécessité de promouvoir des

ACTIVITES HORS HYDROCARBURES.

- Reprenant la thèse présentée par *Mouna* sur l'absence de l'état sur terrain, *Lamine* insiste particulièrement sur l'absence de stratégies et de plans d'actions. Pour justifier son idée, il recourt à un argument de cause manifesté par « parce que » qui introduit sa justification du fait «la : la contribution du tourisme à l'économie algérienne euh : n'est pas + réellement recherchée par l'état ++ ». En réponse à notre question « pourquoi », *Lamine* rajoute un argument de cause « A CAUSE des revenus du pétrole » suivi d'une explication pour renforcer les deux thèses avancées.

...

266. *EN* vous voulez : dire quelque chose +

267. *Zahra* personnellement euh : je trouve que :: Jijel est une ville merveilleuse grâce

à ses potentialités touristiques euh : le mariage entre la mer et la montagne

+ avec une harmonie euh + exceptionnelle entre le bleu et le vert

- Argument explicité à l'aide de l'articulateur de cause « grâce à » qui relie entre l'idée que *Zahra* défend et la cause de cette idée. Cet argument de cause est utilisé pour justifier son point de vue quant aux potentialités touristiques de la ville de Jijel.

- Lors des interventions, ce type d'argument permet aux étudiants l'explication des faits en établissant une relation de cause entre deux ou plusieurs faits.

### **2.3.2. L'argument par la conséquence**

#### **Extraits (157-158 /219-221/268-269)**

**157. EN** VAS- Y

**158. Karima** je pense que les:: sites touristiques et culturels ne sont pas vraiment mis en valeur d'où :: logiquement une mauvaise attractivité

- « les :: sites touristiques et culturels ne sont pas vraiment mis en valeur (1) / d'où :: logiquement une mauvaise attractivité (2) ».

(1) : la cause / (2) : la conséquence entraînée par cette cause.

- Pour justifier la mauvaise attractivité (2), **Karima** évoque l'oubli et la dévalorisation des sites touristiques et culturels (1).

...

**219. Islam** l'absence d'une + d'une : telle volonté s'explique aussi par la situation

sécuritaire et l'instabilité politique :: des années quatre - vingt – dix qui empêchaient les touristes de venir / en Algérie en général et à + Jijel en particulier ++

**220. EN** euh ++ oui ::

**221. Nihad** le fait de viser des touristes, des hôtels, des moyens de transport, des grands

rassemblements culturels et sportifs euh:: des lieux où circulent les gens de toutes nationalités CELA FAIT en effet perdre à l'état son prestige euh ++  
« silence »

- « l'absence d'une + d'une : telle volonté (2) s'explique aussi par la situation sécuritaire et l'instabilité politique :: des années quatre - vingt - dix qui empêchaient les touristes de venir / en Algérie en général et à + Jijel en particulier ++ (1) ».

(1) : les causes / (2) : la conséquence qui en résulte

- Afin de justifier le manque et l'absence de la volonté des pouvoirs publics (2), **Islam** recourt à la situation sécuritaire et à l'instabilité politique des années 90 qui empêchaient les touristes de venir en Algérie en général et à Jijel en particulier (1).

➤ « le fait de viser des touristes, des hôtels, des moyens de transport, des grands rassemblements culturels et sportifs euh:: des lieux où circulent les gens de toutes nationalités (1) / CELA FAIT en effet perdre à l'état son prestige euh ++ (2) ».

(1) : les causes / (2) : la conséquence

- Dans le même contexte, **Nihad** utilise des causes (1) pour en montrer l'effet négatif qui risque de faire perdre à l'état son prestige (2).

...

**268. EN** vous voulez encore ajouter quelque chose \+

**269. Lotfi** je voudrais dire que euh : que l'application des principes du tourisme durable + est tout à fait possible à : à Jijel MAIS elle nécessite une prise de conscience ++ par l'état + les opérateurs du tourisme pour : euh mieux réagir en conséquence +

➤ « elle nécessite une prise de conscience ++ par l'état + les opérateurs du tourisme (1) pour : euh mieux réagir en conséquence + (2) ».

(1) : la cause / (2) : l'effet qui en résulte

- S'agissant de la possibilité de l'application des principes du tourisme durable, **Lotfi** cite une cause portant sur la prise de conscience de l'état et des opérateurs du tourisme (1) pour mieux agir (2). Il l'a utilisée pour justifier la nécessité du changement dans le domaine touristique.
- Comme il s'agit de se servir des effets d'un fait ou d'un phénomène pour en faire sortir des conséquences positives ou négatives, les étudiants utilisent ce type d'argument pour parler des conséquences qui découlent de l'état actuel du tourisme à Jijel.

### 2.3.3. L'argument par analogie

#### Extraits (142-144 /150)

142. *Mohamed* on peut dire que euh : le : tourisme à Jijel /peut être un moyen de euh ::  
richesse et de développement durable euh :++

143. EN oui : oui ::

144. *Amira* comme l'a dit *Mohamed* le tourisme à Jijel euh : est une richesse et une  
source vitale euh ::il faut bien savoir seulement : en profiter /

- Dans cet argument par analogie, *Amira* veut nous convaincre que ses idées ressemblent à celles de *Mohamed* qui trouve que le tourisme à Jijel peut être un moyen de richesse et de développement durable . Pour le faire, elle utilise un moyen de comparaison « comme ».

...

150. *Mouna* ce : ce qui freine l'évolution du tourisme euh : à Jijel c'est le manque  
flagrant d'unités touristiques + et celles : qui existent déjà ne répondent euh :  
plus aux exigences internationales

- Parlant du manque flagrant d'unités touristiques qui freinent l'évolution du tourisme à Jijel, *Mouna* compare, implicitement, les unités touristiques de Jijel à celles des autres pays pour montrer la situation négative dans laquelle se trouve le tourisme à Jijel. Son objectif est d'agir sur les interactants en les poussant à penser qu'il existe une solution à cela.
- Cet argument demeure exigé par le contexte car il permet aux étudiants d'établir des rapprochements entre deux notions, deux faits ou deux situations.

### 2.3.4. L'argument d'autorité

Extraits (11-12/202-209)

11. *EN* très bien oui ::

12. *Abdelkader* L'ORGANISATION mondiale du tourisme définit euh+le terme /du

tourisme comme l'ensemble DES ACTIVITES déployées par les euh :  
personnes au cours de leurs voyages euh+ et de leurs séjours /dans des lieux  
situés en dehors euh : de leur environnement \habituel à des fins de loisirs ?  
pour affaires et autres motifs

➤ Pour définir le tourisme, *Abdelkader* recourt à l'organisation mondiale du  
tourisme jugée compétente pour lui, afin de prouver qu'il s'agit d'une définition à  
la fois universelle et conventionnelle.

- Au moment des échanges, l'usage de cet argument rend les propos des étudiants  
crédibles.

...

202. *EN* ALORS ! vous pensez que : euh : le secteur touristique touche la société car

il : il élargit : le champ du dialogue entre les euh : les cultures + et ouvre de  
nouvelles perspectives à LA COOPERATION entre les : hommes \ CELA  
DIT :: qu'en est-il du rôle des pouvoirs euh :: publics dans le développement  
du tourisme A JIJEL ++

203. *Mouna* mademoiselle

204. *EN* oui

205. *Mouna* personnellement euh : euh : je trouve que : + l'environnement politique

économique et social ne sont pas : euh : ENCORE viabilisés pour le  
développement du tourisme \ ++

206. *EN* oui : oui : continue ?

207. *Mouna* euh : je voudrais dire :: yaani euh : ++ awlawiyat edawla

(c'est-à-dire) (la priorité de l'état)

208. *EN* oui ! C'EST- à- dire :: LA priorité de l'état ++

209. *Mouna* oui :: la priorité de l'état au : au : euh : tourisme n'est pas visible euh :sur le terrain ::

- Dans cet extrait, nous nous interrogeons sur le rôle des pouvoirs publics dans le développement du tourisme à Jijel afin de faire dialoguer les cultures. Pour y répondre, *Mouna* recourt à l'état pour dénoncer sa part de responsabilité dans la dégradation du secteur touristique à Jijel.

### 2.3.5. L'argument de moralité

#### *Extraits (246-247/258-259)*

246. *EN* oui : respecter :: quoi /

247. *Afrah* respecter : euh : les objets et euh : les objets et sites : sites :: touristiques et + religieux

- Pour persuader ceux qui l'écoutent, *Afrah* révèle son esprit conservateur en insistant sur le respect des sites touristiques et religieux.

...

258. *Amel* il faut : il faut être hospitalier et : **tolérant**

259. *Abdelkader* gentil : et accueillant : oui +

- Dans leurs interventions, *Amel* et *Abdelkader* évoquent les valeurs humaines pour nous persuader de l'idée qu'il faut se montrer hospitalier et tolérant, gentil et accueillant avec les touristes.

- Les étudiants recourent à ce type d'argument pour prouver leur humanisme.

### 2.3.6. L'argument socio - culturel

#### *Extraits (200/225/259)*

200. *Amel* moi je crois qu'il faut : instaurer une culture du tourisme à Jijel pour mettre fin aux préjugés et s'ouvrir euh : euh : sur l'autre euh : **l'étranger:/**

- Faisant preuve d'ouverture sur le monde, **Amel** utilise cet argument en insistant sur l'instauration de la culture du tourisme qui pourrait mettre fin aux préjugés.

...

**225. Djihan** moi euh : je trouve que le tourisme florissant a besoin de stabilité politique de paix ++ de l'aptitude à gérer le dialogue avec :: diverses communautés

- Pour nous sensibiliser quant à la durabilité du tourisme à Jijel, **Djihan** fait appel à la stabilité politique, la paix ainsi qu'au dialogue avec diverses communautés.

...

**249. Faouzi** l'étranger doit surtout + respecter euh : l'authenticité socioculturelle euh : de la communauté : d'accueil ++

- Dans cet extrait, **Faouzi** veut que l'étranger respecte tout ce qui relève de la communauté d'accueil en mettant en exergue son authenticité basée sur des références culturelle communes.
- Dans plusieurs situations, cet argument témoigne de l'attachement des étudiants pour leurs traditions émanant de leur culture.

### **2.3.7. L'argument socio - économique**

#### **Extraits (97-100 / 210-211)**

**97. EN** LA DEVISE L'ARGENT euh:: dans ce cas LE:: le tourisme devient quoi?+

**98. Imène** une source économique euh :++

**99. EN** comment le tourisme devient- il une source ECONOMIQUE ++

oui : **Farid**

**100. Farid** C'EST-A-DIRE une source de devises et une industrie capitale pour l'économie régionale et euh : nationale \

- *Farid* veut, par cet argument, renforcer les propos d'*Imène* en expliquant que le tourisme est une source économique dans la mesure où il représente une source de devise et une industrie capitale pour l'économie régionale et nationale.

...

210. *EN* euh : oui : encore ::

211. *Lamine* je vois qu'il y a ? une absence de stratégies et de : plans : d'actions parce que + la : la contribution du tourisme à l'économie algérienne euh : n'est pas + réellement recherchée par l'état ++

- C'est un argument que *Lamine* a utilisé pour montrer que l'absence de stratégies et de plans d'action est dû au manque d'intérêt de l'état pour la contribution du tourisme à l'économie algérienne.
- Puisque les interactants parlent du tourisme à Jijel, cet argument s'impose pour évoquer l'état de l'économie nationale en général et régionale en particulier.

Ainsi, l'usage des différents types d'arguments par *Mouna, Zahra, Karima, Nihad, Lotfi, Mohamed, Amira, Djihan, Faouzi et Farid* témoigne de l'importance des arguments présentés dans l'amélioration de leur prise de parole dans le débat.

#### **2.4. Conclusion**

Finally, en menant une analyse du système argumentatif adopté par les étudiants, nous avons constaté que les étudiants ont eu recours à certaines stratégies argumentatives et à différents types d'arguments afin de renforcer leur argumentation, puis d'obtenir l'adhésion aux thèses qu'ils présentent.

Cette analyse argumentative montre, en effet, comment les interactions favorisent non seulement l'usage des stratégies argumentatives et la circulation entre les différents types d'arguments mais aussi les manifestations de la dynamique motivationnelle des étudiants, au cours des échanges, qui seront analysées dans les chapitres suivants.



# **CHAPITRE 3**

**LES STRATÉGIES D'AIDE À L'ÉVEIL  
MOTIVATIONNEL DES ÉTUDIANTS**

Ce chapitre traite de l'influence que nous avons exercée sur les étudiants pour les motiver et les amener à prendre la parole durant l'activité du débat. Ainsi, nous relèverons et analyserons d'une part, les différentes stratégies d'aide à l'éveil motivationnel que nous avons déployées pour que les étudiants démotivés puissent s'exprimer, et d'autre part les stratégies communicatives adoptées par les étudiants pour compenser, suppléer certains manques qui leur font défaut linguistique afin de parvenir à une intercompréhension. Il s'agira également, à travers l'analyse des conduites des interactants, d'identifier le travail discursif réalisé à travers les différents actes conversationnels présents dans leur discours.

### **3.1. Mode d'intervention diversifié de l'enseignante (nous-même)**

#### **3.1.1. L'étayage de soutien à la participation dans le débat**

L'étayage étant un ensemble d'inventions par lesquelles l'enseignant contrôle la frustration des étudiants, relance leurs intérêts et les encourage à prendre la parole. Dans ce sens, ce que nous appelons étayage de soutien à la participation, correspond à toutes les conduites langagières ou stratégies ayant pour effet de motiver les étudiants et ce, en créant une atmosphère conviviale et sécurisante susceptible de créer une confiance de communication en langue cible.

Au regard de l'analyse présentée dans ce travail, il nous a semblé important d'en revenir sur le rôle de l'enseignant qui est amené à changer son rôle de détenteur de tous les savoirs pour devenir un interactant, un participant et un modèle aux yeux de ses étudiants. Le passage suivant de P. Bange, donne une explication de cette notion :

La transmission vers l'autorégulation dépend en partie du fait que l'interactant plus compétent *laisse l'apprenant agir en le guidant*. C'est, à mon avis, le sens fondamental de ce que Bruner appelle «étayage». [...] Soutenir l'apprentissage (étayer), c'est ouvrir un chemin et non imposer un résultat, ouvrir un chemin sur lequel l'apprenant s'avancera tant bien que mal, c'est impliquer l'apprenant dans le déroulement de la tâche ». (BANGE, 1996 :192).

Selon Bange, l'étayage correspond aux moyens par lesquels l'adulte (ou l'expert) aide l'apprenant à mener à bien une tâche qu'il aurait été incapable de réussir seul.

Dans cette étape, nous essayerons donc de cerner les différentes mesures de soutien à la participation que nous avons mises en place pour les étudiants en difficulté à l'oral. Nous les classons en deux catégories.

- a) Celles qui consistent à détendre l'atmosphère, à mettre à l'aise l'étudiant et en même temps éviter la monotonie. À ce niveau, nous reprenons quelques conduites langagières de soutien à la participation.
- L'emploi fréquent des appréciations positives du type « oui », parfois même « très bien » ou encore « d'accord » pour valoriser la participation des étudiants et les encourager à continuer de parler. Voici trois exemples :

**24. EN** la pauvreté ++ oui ? encore :

...

**68. EN** très bien : OUI

...

**74. EN** d'accord +d'accord: euh: vous avez parlé des sites paradisiaques qui caractérisent la ville de Jijel MAIS :: est - ce que cela suffit pour ATTIRER les touristes venant des autres régions ou encore de l'étranger

Nous avons relevé **47** tours de paroles qui comportent de pareils énoncés.

Parmi les expressions utilisées, nous avons : « oui » utilisée **36** fois (TP:5,13,24, 3,47,54,66,70,87,101 ,114,124,130,141,143,147,149,151,153,161,171,175,177, 187,204,206, 208 ,210,216,218 ,220,230,234,246, 252,257), « très bien » utilisée **5** fois (TP :11,68,114,173,264) et « d'accord » utilisée **6** fois (TP :74,85,185,197,224,244) .

➤ Nous avons relevé **18** hétéro - répétitions qui représentent des signes d'écoute, d'attention ou d'approbation, elles participent ainsi à la « synchronisation interactionnelle »<sup>38</sup>. Voici un exemple :

**96. Nihad** la devise voilà

**97. EN** LA DEVISE L'ARGENT euh :: dans ce cas LE :: le tourisme devient quoi ? +

Ces hétéro- répétitions figurent dans les tours de parole suivants : (TP :24,38,45,58,64,72,80,89,97,108, 134,138, 159, 208, 228,240,242,246).Elles permettent donc de montrer à l'étudiant en difficulté que nous le suivons tout en le mettant en confiance.

**b)** La seconde catégorie des conduites d'étayage de soutien à la participation s'intéresse à la manière dont l'enseignant suscite ou stimule la parole chez les apprenants par le questionnement considéré comme une stratégie de sollicitation. Ainsi, nous étayons la production langagière des étudiants en leur posant des questions qui visent à relancer le débat. Par exemple :

**114. EN** très bien :: + les touristes qui viennent à Jijel euh :: n'ont pas toujours la même mentalité + les mêmes habitudes euh : les mêmes traditions que celles de ses : habitants euh : surtout lorsqu'il s'agit de touristes ayant une

---

<sup>38</sup> la synchronisation interactionnelle est liée aux « influences mutuelles qu'exercent les interactants , et qui consistent dans le fait qu'ils ajustent , coordonnent , harmonisent en permanence leurs comportements respectifs » (KERBRAT-ORECCHIONI,1990:20).

prédisposition à passer un séjour respectueux de la nature de la culture ou des spécificités locales de la destination choisie : euh :: que faut-il donc faire pour les mettre à l'aise et répondre à leurs attentes lors de leur séjour à Jijel ++ oui :: oui /

À ce niveau, nous avons relevé **55** questions qui sont orientées vers cet objectif ( TP : 3,5 ,18, 20,32,34,36,38,41,45,51,58,70,74,76,82,85,91,93,97,99,104,106,108,114,116 , 121,124 ,126,134,136,141,145 ,149,151,159,163,169,171,177,190,192 ,202,212,214,222,226,228,248,257,262,266,268) .

Ainsi, il semblerait que certaines stratégies conduisent l'enseignant à s'attribuer un statut central pour mener à bien ce genre d'activité. Bien expliciter la tâche, poser des questions adéquates et faire participer tous les étudiants en les encourageant au maximum, sont des caractéristiques de l'étayage.

L'analyse montre finalement qu'une partie de la tâche effectuée par les étudiants dépend de l'étayage de soutien à la participation que nous avons mis en œuvre dans nos interventions afin de favoriser la prise de parole spontanée et les interactions entre les étudiants. Ce qui montre que l'étayage entre l'enseignante et les étudiants en difficulté à l'oral demeure nécessaire.

### **3.1.2. Intervention de l'enseignante en médiation**

Il est évident qu'à l'oral l'enseignant recourt à des stratégies afin de motiver les étudiants et les inciter à prendre la parole .En effet , l'enseignant médiateur , intermédiaire entre les étudiants et le savoir intervient fréquemment dans les échanges verbaux et donne la possibilité aux étudiants de s'investir directement dans l'accomplissement de leurs tâches en dynamique interactionnelle.

Pour le faire, nous avons élaboré une grille pour caractériser nos modes d'intervention .Cette élaboration à été réalisée en référence aux travaux de Larcher et Chomat (1998) sur la médiation. Nos modes d'intervention ainsi que leurs modalités sont suivis d'un ensemble d'exemples les illustrant :

Intervention de l'enseignant sous le mode de la médiation	Modalités d'intervention
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'enseignant donne aux apprenants la possibilité de (d') : exprimer leurs idées, expliquer, argumenter, justifier, négocier, poser des questions, se questionner, expliciter leurs idées.</li> </ul>	<p>Est- ce que quelqu'un a une autre idée ? A quoi tu penses ?</p> <p>Comment expliquez-vous ? Est-ce la question est de .....ou de ne pas .... ?</p> <p>Qu'est- ce que vous entendez par ... ?</p> <p>sous quelles formes se font .....Qu'est- ce que cela veut il dire ..... ?</p> <p>Mais encore ..... ?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'enseignant incite les apprenants à : expliquer leurs choix, exprimer opinions, réfléchir, entrer dans une réflexion.</li> </ul>	<p>Pourquoi vous dites non ? Qu'est- ce que vous pensez... Comment argumentent –ils ?</p> <p>Oui...et puis il ya une autre idée ...</p> <p>Est-ce que expliquer par...constitue une ... ?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'enseignant confronte les réponses des apprenants, reformule les questions individuelles pour les faire partager par les autres apprenants : Renvoie la question à l'apprenant, à un autre apprenant, à l'ensemble de la classe.</li> </ul>	<p>Tu t'étonnes que ce soit ... ?</p> <p>Écoutons ce que va dire .... ? Ah il ya une question, votre camarade me dit comment ils ... ? Est- ce que c'est possible de continuer à convaincre ?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'enseignant suscite le débat : questionne les propositions des apprenants, met une ou des propositions en attente avant de relancer le débat, accepte une ou des propositions et donne la possibilité aux apprenants de débattre, donne la possibilité aux apprenants de se convaincre les uns les autres.</li> </ul>	<p>Comment est-il arrivé à ...Et puis il y a une autre idée ? Donc quelle est l'idée émise ? Est-ce que c'est possible de continuer à convaincre ?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'enseignant fait progresser l'élaboration des connaissances : Rappelle les acquis, sélectionne les propositions des apprenants ; rappelle les acquis pour relancer le débat en demandant des</li> </ul>	<p>Est-ce qu'il serait possible de ...?</p> <p>Bien !!! je vais intervenir pour une petite chose parce que ... Il faudrait ...pour ...nous dit ... Vous allez revenir aux...Pour retrouver si jamais ...Qu'est- ce</p>

<p>justifications, récapitule un ensemble d'idées pour relancer le débat donne de l'information, explique, corrige une erreur, récapitule un ensemble d'idées pour clôturer le débat.</p>	<p>que cela nécessite t-il ? Est-ce que tu penses que ... ? Donc, c'est un ... Qu'est-ce que vous vouliez nous dire ? Pourquoi ? A cause de quoi ? Oui, une ... mais en quoi consiste cette ... Qu'est-ce qu'on fait pour le... ?</p>
<p>▪ L'enseignant s'assure d'une mutuelle compréhension : Demande des précisions, des explications, accepte la proposition de l'apprenant et la questionne.</p>	<p>Donc il y a une ... Voilà !!! Quelle est l'idée émise ? Quelle est la question qui se pose ?</p>

**Tableau 7 :** types et modalités d'interventions de l'enseignant sous le mode de la médiation (d'après Larcher et Chomat ,1998).

Ainsi qu'il été signalé précédemment nous allons présenter des exemples d'intervention de médiation tirés de notre corpus<sup>39</sup> illustrant la manière dont nous avons procédé.

- **Nous donnons la possibilité aux étudiants de se questionner.**

*Extrait 1 (177-180 / 190 -194)*

**177. EN** euh :: à quoi vous pensez oui ::vous

**178. Aissa** J'AIMERAIS bien revenir euh : sur LA NOTION de : médiatisation DANS LA MESURE OU + LE TOURISTE notamment étranger doit AVOIR une idée préalable sur la MENTALITE jijelienne ? sachant que les GENS de Jijel sont conservateurs !

**179. Imad** ne pensez-vous pas que cela entrave le développement du secteur touristique euh ::+

**180. Lamine** nous N'ALLONS pas délaissé nos coutumes et habitudes pour avoir l'argent des touristes euh :

---

<sup>39</sup> Lorsque nos interventions de médiation sont reprises en contexte (avec les interventions des étudiants qui précèdent et/ ou qui suivent) nous les mettons en italique afin de les distinguer.

...

190. *EN* pourquoi \

191. *Lamine* parce que la radio de Jijel est REGIONALE alors que : que : le tourisme à Jijel est sencé ETRE connu à l'échelle INTERNATIONALE

192. *EN* AH ! êtes- vous d'accord avec votre camarade *Lamine*

193. *Zineb* sommes - nous vraiment obligés de changer de mentalité DES qu'on voit un touriste étranger à Jijel ::

194. *Djihan* mais NON :: NE SOYONS pas xénophobes xxx

- Nous confrontons les réponses des étudiants : nous renvoyons la question à un étudiant, à l'ensemble du groupe classe.

*Extrait 2 (91- 105)*

91. *EN* si on parle : des infrastructures hôtelières ? qu'est- ce qu'on peut citer COMME exemples \

92. *Imad* les hôtels euh : les chalets euh :: les complexes touristiques XXX

93. *EN* et qu'est- ce qu'on veut avoir comme : échange ::vous

94. *Nihad* l'argent

95. *Nora* LA DEVISE

96. *Nihad* la devise voilà

97. *EN* LA DEVISE L'ARGENT euh :: dans ce cas LE :: le tourisme devient quoi ?  
+

98. *Imène* une source économique euh :++

99. *EN* comment le tourisme devient- il une source ECONOMIQUE ++ oui : L2

100. *Farid* C'EST-A-DIRE une source de devises et une industrie capitale pour l'économie régionale et euh : nationale \

101. *EN* oui :: (DLP)



102. *Aissa* il devient euh : une source de richesse **nationale**
103. *Amira* **ET INTERNATIONALE**
104. *EN* *vous dites! une source de richesse internationale! pour ce faire que faut-il: faire::*
105. *Amira* il faut euh : il faut établir des infrastructures hôtelières à l'échelle mondiale euh / :: et non seulement à euh : l'échelle nationale pour : pour satisfaire également le touriste étranger /

▪ **Nous suscitons le débat en questionnant les propositions des étudiants.**

**Extrait 3 (114- 120 / 124- 127)**

114. *EN* *très bien :: + les touristes qui viennent à Jijel euh :: n'ont pas toujours la même mentalité + les mêmes habitudes euh : les mêmes traditions que celles de ses : habitants euh : surtout lorsqu'il s'agit de touristes ayant une prédisposition à passer un séjour respectueux de la nature de la culture ou des spécificités locales de la destination choisie : euh :: que faut-il donc faire pour les mettre à l'aise et répondre à leurs attentes lors de leur séjour à Jijel ++ oui :: oui /*
115. *Amina* faire connaître les coutumes jijeliennes à savoir l'artisanat et poteries euh : tenues euh :: et plats traditionnels .
116. *EN* *donnez-moi ? des exemples de tenues traditionnelles / (DLP)*
117. *Lotfi* les tenues traditionnelles comme :: LAMHARMA  
( le foulard)
118. *Karima* EL HAIK  
(grand voile blanc porté par les femmes)
119. *Imad* KECHABIYA  
(manteau en laine long ayant une capuche porté par les hommes)
120. *Saleh* BERNOUS  
(manteau en laine long ayant une capuche porté par les hommes et parfois par les femmes)

...

124. *EN* vous voulez dire quelque chose :: oui : oui

125. *Islam* les danses et les chants jijeliens

126. *EN* AH ! comment appelle-t-on les danses et les : chants : oui : traditionnels hein :

127. *Amel* le folklore

- Nous acceptons une ou différentes propositions pour ensuite susciter le débat.

*Extrait 4 (193-202)*

193. *Zineb* sommes - nous vraiment obligés de changer de mentalité DES qu'on voit un touriste étranger à Jijel ::

194. *Djihan* mais NON :: NE SOYONS pas xénophobes xxx

195. *EN* vous ::

196. *Imène* écoutez ?+ écoutez : nous n'avons pas le droit d'imposer nos coutumes à un touriste!

197. *EN* d'accord oui ::

198. *Zineb* c'est A LUI de : de :: s'adapter à nos habitudes

199. *EN* vas- y ! oui :

200. *Amel* moi je crois qu'il faut : instaurer une culture du tourisme à Jijel pour mettre fin aux préjugés et s'ouvrir euh : euh : sur l'autre euh : **l'étranger:/**

201. *Islam* **oui : oui ::**

202. *EN* *ALORS ! vous pensez que : euh : le secteur touristique touche la société car il : il élargit : le champ du dialogue entre les euh : les cultures + et ouvre de nouvelles perspectives à LA COOPERATION entre les : hommes \ CELA DIT :: qu'en est- il du rôle des pouvoirs euh :: publics dans le développement du tourisme A JIJEL ++*

- Nous suscitons le débat en donnant la possibilité aux étudiants de se convaincre les uns les autres.

*Extrait 5 (163-172)*

163. *EN* vous vouliez dire quoi++

164. *Saleh* Je veux parler de l'importance euh : des tic  **dans la modernisation du Secteur de tourisme à Jijel /**

165. *Zineb* **OUI il y a un problème de médiatisation !**

166. *Farid* mademoiselle !

167. *EN* *écoutons ce que va dire Farid*

168. *Farid* les tic sont LE MOYEN le plus efficace pour : pour que la ville de Jijel commercialise son offre touristique et augmente sa clientèle euh ::

169. *E* *comment \*

170. *Farid* euh : « silence »

171. *EN* *oui ? comment ?*

172. *Aissa* garantir PAR EXEMPLE au touriste la rapidité des démarches de : de : réservation à l'hôtel depuis son domicile euh: euh: connaître la multitude d'offres sur la toile les horaires euh : les tarifs euh: euh: de euh:: richesse et de développement durable euh:++

- Nous donnons la possibilité aux étudiants d'exprimer leurs opinions.

*Extrait 6 (158 / 182/ 186 /200 / 225 / 256 / 261 / 267)*

158. *Karima* je pense que les :: sites touristiques et culturels ne sont pas vraiment mis en valeur d'où :: logiquement une mauvaise attractivité

...

182. *Karima* à mon avis c'est **une perte pour le développement économique !**

...

186. *Amel* moi je trouve que les : les : gens de Jijel n'acceptent pas qu'un étranger vienne chez eux ?

...

200. *Amel* moi je crois qu'il faut : instaurer une culture du tourisme à Jijel pour mettre fin aux préjugés et s'ouvrir euh : euh : sur l'autre euh : **l'étranger**:/

...

225. *Djihan* moi euh : je trouve que le tourisme florissant a besoin de stabilité politique de paix ++ de l'aptitude à gérer le dialogue avec :: diverses communautés

...

256. *Amel* pour ma PART: le touriste doit se sentir à l'aise à : à Jijel

...

261. *Islam* moi + euh : je pense que la ville de Jijel + possède toutes euh : les ressources nécessaires pour : euh : assurer un bon : accueil des touristes ++/

...

267. *Zahra* personnellement euh : je trouve que :: Jijel est une ville merveilleuse grâce à ses potentialités touristiques euh : le mariage entre la mer et la montagne + avec une harmonie euh + exceptionnelle entre le bleu et le vert ++

- **Nous faisons progresser l'élaboration des connaissances : nous rappelons les acquis et sélectionnons les propositions des étudiants.**

*Extrait 7 (245-254)*

245. *Afrah* il faut aussi : respecter + euh respecter : ++

246. *EN* oui : respecter :: quoi /

247. *Afrah* respecter : euh : les objets et euh : les objets et sites : sites :: touristiques et + religieux

248. EN et lorsque l'étranger arrive à Jijel :: qu'est - ce qu'il euh : doit surtout respecter +
249. *Faouzi* l'étranger doit surtout + respecter euh : l'authenticité socioculturelle euh : de la communauté : d'accueil ++
250. EN vous \
251. *Nihad* oui + l'étranger qui vient à : Jijel doit respecter euh : nos traditions ++
252. EN oui (DPL)
253. *Lamine* moi euh : je suis d'accord avec *Nihad* euh :: l'étranger doit respecter nos coutumes
254. *Zineb* OUI c'est AU TOURISTE de s'adapter à nos traditions

- **Nous faisons progresser l'élaboration des connaissances : nous rappelons les acquis pour relancer la réflexion sur le tourisme comme élément de développement durable.**

*Extrait 8 (20-23/32-37)*

20. EN cela dit : comment LE TOURISME peut- il être un élément de développement ? durable
21. *Chérifa* lorsqu'il contribue à vaincre \ la :: euh : la :: euh
22. *Abdelkader* LA PAUVRETE
23. *Chérifa* la pauvreté voilà ::
- ...
32. EN LA DONC :: il s'agit de la durabilité du développement ? hein : hein : CELA DIT est- ce que le tourisme joue un ROLE important ? dans la durabilité du DEVELOPPEMENT notamment dans ? la wilaya DE++**JIJEL**
33. *Amina* **Jijel** (tous ensemble)
34. EN ALORS : que PEUT- ON DIRE : sur le tourisme A JIJEL / c'est-à-dire : sur ? le tourisme comme élément de développement durable ? ++ OUI ! vous ::

35. **Lotfi** MADEMOISELLE avec tous les sites touristiques qui :: existent à Jijel ? il peut être durable

36. **EN** *votre camarade Lotfi parle de sites touristiques qui+ existent dans la wilaya : de Jijel ? qu'en pensez - VOUS :*

37. **Mohamed** je trouve que Jijel est une ville touristique ? euh :: les sites touristiques à Jijel sont naturels

- **Nous faisons progresser l'élaboration des connaissances : nous acceptons la proposition et recentrons sur l'enjeu poursuivi.**

**Extrait 9 (74-84)**

74. **EN** *d'accord +d'accord : euh : vous avez parlé des sites paradisiaques qui caractérisent la ville de Jijel MAIS :: est - ce que cela suffit pour ATTIRER les touristes venant des autres régions ou encore de l'étranger*

75. **Radhia** non ::+

76. **EN** *le touriste ? est- ce qu'il veut seulement la mer : les forêts : verdoyantes l'air PUR hein :: oui ::*

77. **Imène** il veut AUSSI la sécurité et le CONFORT

78. **EN** *oui :: encore*

79. **Djihan** LES INFRASTRUCTURES

80. **EN** *AH ! les infrastructures*

81. **Djihan** les infrastructures hôtelières

82. **EN** *pourquoi faire :: +*

83. **Mouna** pour satisfaire le touriste

84. **Zineb** Le touriste

- **Nous faisons progresser l'élaboration des connaissances : nous récapitulons un ensemble d'idées et relançons le débat.**

**Extrait 10 (173-179)**

**173. EN** très bien ! les Tic permettent DONC aux agences touristiques d'offrir directement des services et des produits touristiques à + un grand ? nombre de consommateurs pour un coût bas ? et de : euh : dialoguer avec eux et avec d'autres producteurs : de services touristiques ++

**174. Abdelkader** MADEMOISELLE

**175. EN** oui

**176. Abdelkader** 50% des réservations des produits touristiques DANS LE MONDE se font aujourd'hui PAR internet /

**177. EN** euh :: à quoi vous pensez oui ::vous

**178. Aissa** J'AIMERAIS bien revenir euh : sur LA NOTION de : médiatisation DANS LA MESURE OU + LE TOURISTE notamment étranger doit AVOIR une idée préalable sur la MENTALITE jijelienne ? sachant que les GENS de Jijel sont conservateurs !

**179. Imad** ne pensez-vous pas que cela entrave le développement du secteur touristique euh ::+

- **Nous faisons progresser l'élaboration des connaissances : nous corrigeons l'erreur et relançons le débat.**

**Extrait 11 (227- 239)**

**227. Mouna** le tourisme peut : devenir un : un véritable témoin de développement durable + si ++ tous les moyens sont mis :: en application \

**228. EN** MIS EN APPLICATION + comment :: /

**229. Mouna** par exemple ++ introduisant les tic

**230. EN** oui répète

**231. Mouna** introduisant les tic

**232. EN** EN introduisant les tic ++ oui : continue ::

233. *Mouna* oui en introduisant les TIC dans le secteur euh : du : tourisme euh + cela permettra aux agences de : voyager de rentrer dans le + marché international

234. *EN* oui :: répète

235. *Mouna* de rentrer dans le : marché international

236. *EN* DE S'INTEGRER au marché international

237. *Mouna* oui :: de s'intégrer au marché international

238. *EN* cela VEUT DIRE : qu'une + mise en œuvre d'une politique euh : durable du tourisme doit : **donc S'IMPOSER** ::

239. *Amina* basée sur des plans D' ACTIONS

- **Nous nous assurons d'une mutuelle compréhension : nous demandons des précisions, des explications ou acceptons la proposition de l'étudiant et la questionnons.**

*Extrait 12 (145-150)*

145. *EN* cette image SEDUISANTE d'un potentiel touristique encore : vierge sur ? l'ensemble de la région de Jijel suffit- elle pour assurer la durabilité du tourisme hein : dans cette wilaya

146. *Mouna* mademoiselle !

147. *EN* oui

148. *Mouna* il est vrai que : la wilaya de Jijel euh : présente un potentiel touristique divers tant grâce à son passé historique euh : qu'à :: son climat et : géographie \ cependant ce potentiel euh : s'avère largement inexploité +euh :++

149. *EN* quels sont donc les problèmes qui freinent l'évolution du euh : tourisme à ? Jijel + oui /

150. *Mouna* ce : ce qui freine l'évolution du tourisme euh : à Jijel c'est le manque flagrant d'unités touristiques + et celles : qui existent déjà ne répondent euh : plus aux exigences internationales



Nos interventions en médiation qui visent à stimuler la prise de parole apparaissent dominantes dans le débat. Elles semblent avoir incité l'ensemble des étudiants *Imad, Djihan, Nihad, Farid, Amira, Lotfi, Karima, Saleh, Zahra, Faouzi, Chérifa Mohamed, Radhia et Mouna* à s'investir dans l'accomplissement de leurs tâches en dynamique motivationnelle et interactionnelle.

Ainsi, en accordant le rôle actif à l'étudiant et le rôle de médiatrice à l'enseignante, l'étudiant s'engage volontairement dans l'apprentissage afin de développer ses propres stratégies.

### **3.2. L'engagement des étudiants dans le débat**

#### **3.2.1. L'usage des stratégies de communication**

Dans les pratiques de classes interactives, le rôle de l'enseignant doit consister à créer un espace sécurisant et collaboratif chez les apprenants qui se trouvent confrontés à plusieurs problèmes dus à un manque de ressources linguistiques. C'est en tentant de résoudre ces problèmes que les étudiants font appel aux stratégies de communication.

Les séquences ci-dessous extraites du débat enregistré permettent de dégager et d'analyser les stratégies de communication mises en œuvre par les étudiants.

#### **▪ Les stratégies d'évitement**

##### **Extrait 1 (128-137 / 151-154) (Radhia / Lotfi)**

128. *EN* et les autres ? vous !

129. *Radhia* A CELA nous pouvons ajouter : euh : l'importance ::

130. *EN* oui ::

131. *Radhia* « silence »

132. *EN* l'importance de quoi + vas- y \

133. *Radhia* A TOUT cela s'ajoutent les productions artisanales euh :: +

134. *EN* les productions artisanales s'avèrent donc :: importantes + pourquoi \

135. *Radhia* parce que euh : + « silence »

**136. EN** avant son départ : le touriste voudrait euh : emmener avec lui : des photos : des cartes postales des objets:/ce sont quoi ++

**137. Radhia** ce sont un :: euh : un + « silence »

➤ De peur de commettre une erreur et de se faire corriger, l'étudiante préfère réduire son intervention puis évite de parler. Nous l'encourageons à parler, à sortir du silence. Nous insistons auprès d'elle pour qu'elle puisse continuer de parler, nous demandons une explication, celle-ci est suivie d'un silence puis l'étudiante tente de répondre mais elle ne trouve pas les mots, du coup, elle préfère se taire.

...

**151. EN** quoi D'AUTRES + OUI : vous ::

**152. Lotfi** le tourisme à Jijel souffre D'UN déficit en MARKETING et en euh : termes de : de capacité d'accueil de : structures hôtelières de :: restauration de qualité et euh : euh : de qualification de personnels du secteur ainsi que d'une INSSUFISANCE dans euh : la production du produit touristique euh + + « silence »

**153. EN** plus encore + oui::

**154. Lotfi** euh :: en effet il y a un manque flagrant + de : de : structures d'écoles hôtelières : pouvant former des cadres de gestions et de : + personnels euh : qualifiés dans ce :ce ::+++ « silence »

➤ Nous recourons au questionnement pour inciter l'étudiant à parler. Face au silence de cet étudiant, nous lui demandons de parler plus encore mais il réduit son but communicationnel en l'abandonnant derrière un silence.

▪ **Les stratégies de substitution (l'usage de l'alternance codique)**

*Extrait 1 (83-90 / 116-123) (Faouzi / Lotfi, Karima , Imad, Saleh , Mouna , Farid)*

**83. Mouna** pour satisfaire le touriste

**84. Zineb** Le touriste

**85. EN** d'accord ?+ le satisfaire par rapport à quoi :

**86. Faouzi** par rapport euh : euh :

**87. EN** oui ? oui ?

**88. Faouzi** par rapport euh:: li : linawiyat el Khadamat

*(à la qualité des services)*

**89. EN** vous voulez dire : par rapport à la QUALITE des services \

**90. Faouzi** oui :: à la qualité des services ++

- Dans cette séquence, l'étudiant se trouve en difficulté parce qu'il n'arrive pas à trouver les mots en français .Les marques d'hésitation montrent que le recours à l'alternance codique notamment l'arabe standard lui permet d'exprimer son idée et surtout de maintenir l'interactivité .Dans ce cas, nous donnons la traduction en français en ayant recours à l'accentuation comme mesure réparatrice pour montrer, implicitement que l'alternance codique n'est pas tolérée en classe de langue.

...

**116. EN** donnez-moi ? des exemples de tenues traditionnelles / (DLP)

**117. Lotfi** les tenues traditionnelles comme ::LAMHARMA

*( le foulard)*

**118. Karima** EL HAIK

*(grand voile blanc porté par les femmes)*

**119. Imad** KECHABIYA

*(manteau en laine long ayant une capuche porté par les hommes)*

**120. Saleh** BERNOUS

*(manteau en laine long ayant une capuche porté par les hommes et parfois par les femmes)*

**121. EN** ET LES plats traditionnels ?

**122. Mouna** Seksou echeir belhout : euh :

*(le couscous d'orge au poisson)*

**123. Farid** BOUICHA

(amalgame de grosse semoule aux dattes sèches dénoyautées pour fêter la fête religieuse Achoura)

- Dans cet exemple, le recours des l'étudiants à l'arabe dialectal indique clairement leur difficultés à s'exprimer en français .Cela explique également que ces étudiants sont incapables de nommer les tenues et plats traditionnels aussi bien en français qu'en arabe standard.

- **Les stratégies de réalisation des buts de communication**

**Extrait 1(106-113 / 203-217) (Chérifa / Mouna)**

**106. EN** le : le tourisme ? occupe donc une place de plus en plus grande ? tant au niveau national Q'UINTERNATIONAL+ euh : et il est sûr que la ville de Jijel reste UNE des destinations touristiques les plus choisies MAIS le flus croissant de touristes qu'elle devrait accueillir et les offres qu'elle devrait aussi proposer lui pose un défi à relever : lequel ++

**107. Chérifa** à mon avis la ville de Jijel devrait être elle-même durable à travers le comportement de ses habitants euh : le respect de l'environnement euh : el : el mouhafada à la : euh:/ (*la conservation*)

**108. EN** la conservation de quoi ::

**109. Chérifa** de : de l'esprit culturel et : et artistique de la ville \ ce qui lui donnera **un image**

**110. Nora** donnera **UNE IMAGE**

**111. Chérifa** oui ce qui lui donnera une image durable envers l'extérieur **appuyée par une stratégie** marketing efficace

**112. Lamine** **SOUTENUE par une stratégie** marketing efficace

**113. Chérifa** oui soutenue par une stratégie marketing efficace

- La séquence ci- dessus est intéressante dans la mesure où l'étudiante maintient l'esprit communicationnel tout en étant très à l'aise. Pour cela, elle n'hésite pas à recourir à l'arabe standard pour exprimer sa pensée et à répondre lorsque nous l'encourageons à parler .elle accepte également les corrections de ses pairs qui tentent d'utiliser l'accentuation pour montrer l'erreur non seulement à leur camarade mais à l'ensemble du groupe- classe.

...

203. *Mouna* mademoiselle

204. *EN* oui

205. *Mouna* personnellement euh : euh : je trouve que : + l'environnement politique économique et social ne sont pas : euh : ENCORE viabilisés pour le développement du tourisme \ ++

206. *EN* oui : oui : continue ?

207. *Mouna* euh : je voudrais dire :: yaani euh :++ awlawiyat edawla

*(c'est -à- dire) (la priorité de l'état)*

208. *EN* oui ! C'EST- à- dire :: LA priorité de l'état ++

209. *Mouna* oui :: la priorité de l'état au : au : euh : tourisme n'est pas visible euh :sur le terrain ::

- Une autre séquence où nous demandons plus de productions et dans laquelle nous demandons à l'étudiante de continuer à parler, même si elle n'arrive pas à trouver le mot en français, afin de l'inciter à poursuivre son discours. Pour ce faire, nous utilisons le questionnement pour amener l'étudiante en difficulté, à répondre et donc à élargir son but communicationnel.

L'examen de séquences enregistrées nous indique que parmi les quatorze étudiants démotivés : *Radhia, Lotfi, Faouzi, Karima, Imad, Saleh, Mouna Farid, et Chérifa* ne cherchent qu'à communiquer et , de ce fait, ils évitent leurs difficultés linguistiques ; leurs productions sont simplifiées et parfois incorrectes , et lorsque les difficultés apparaissent , elles sont résolues par le biais de stratégies d'évitement , de substitution ou de réalisation des buts de communication dont le but est de surmonter le problème rencontré à l'oral .

Ainsi, il nous semble que les stratégies de communication sont un entraînement préalable à l'utilisation des stratégies d'apprentissage qui consistent à l'emploi des stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives en vue de la réalisation des différentes aptitudes telles que : parler et interagir .

Pour ce faire, il importe à l'apprenant comme le souligne Cyr (1998 :57), de gérer ses émotions en utilisant des astuces pour accomplir ses tâches d'apprentissage ou de

communication comme : parler à soi - même pour diminuer son stress, se récompenser, s'encourager, ne pas avoir peur des erreurs et prendre le risque de parler, de s'exprimer. Ce qui participe à augmenter la confiance en soi et susciter la motivation.

### **3.2.2. Le travail discursif<sup>40</sup> réalisé par les étudiants**

À ce niveau, nous polarisons notre analyse sur le travail discursif qui désigne, les actes conversationnels que les étudiants sont amenés à produire au cours du débat.

En effet, il s'agit d'identifier les actes conversationnels présents dans le discours de nos étudiants, en nous appuyant sur le contexte interactif, c'est - à- dire sur les actes qui précèdent et qui suivent. Ce qui permet de leur donner une valeur interactive.

Cette identification nous permet donc d'évaluer le continu pragmatique<sup>41</sup> du discours des participants .De plus, elle présente l'avantage de considérer l'acte conversationnel à l'intérieur du discours dans lequel il s'inscrit.

Pour le faire, nous avons opté pour une méthode qui s'inspire des travaux de chercheurs ayant élaboré des grilles pour l'observation des interactions en classe. À titre d'exemple, C.KRAMSCH (1984:88) propose une fiche d'observation d'un groupe - classe qui comprend des actes tels que :

- Donner des idées, apporter des faits,
- Commenter ce que d'autres ont dit,
- Continuer ce que d'autres ont dit,
- Faire des contre - propositions,
- Initier un échange sous forme de question,
- Accepter une idée,
- Corriger la forme d'un énoncé,
- Aider à formuler, compléter un énoncé,
- Etc.

Le tableau suivant présente les actes conversationnels produits par les étudiants dans le débat et le nombre de leurs occurrences illustrés par des exemples tirés du corpus.

---

<sup>40</sup> D'après Pekarek (1999), cette expression a été utilisée pour analyser la manière dont l'apprenant s'implique en classe de langue étrangère .Dans ce sens, l'auteur parle de la complexité des tâches cognitivo - discursives que doivent gérer les apprenants et qui résulte de l'interaction entre plusieurs composantes : la structuration interactive, l'organisation thématique et la logique communicative.

<sup>41</sup> Les actions langagières que les étudiants accomplissent lorsqu'ils prennent la parole.

Tableau 8 : types d'actes conversationnels réalisés par les apprenants dans le débat (d'après kramsch, 1984:88).

	Types d'actes conversationnels (illustrés par des exemples tirés du corpus) <sup>42</sup>	Nombre d'occurrences
a	<p>▪ <b>Initier un échange soit en introduisant un nouveau topic (une idée, un fait) soit en produisant une opinion personnelle</b></p> <p>211. <i>Lamine je vois qu'il y a ? une absence de stratégies et de : plans : d'actions parce que + la : la contribution du tourisme à l'économie algérienne euh : n'est pas + réellement recherchée par l'état ++</i></p> <p>212. <i>EN pourquoi \</i></p> <p>213. <i>Lamine A CAUSE des revenus du pétrole /</i></p>	76
b	<p>▪ <b>Initier un échange sous forme de question</b></p> <p>179. <i>Imad ne pensez-vous pas que cela entrave le développement du secteur touristique euh ::+</i></p>	2
c	<p>▪ <b>Réagir en développant ce que d'autres ont dit</b></p> <p>52. <i>Imad le lac de Belaid appelé patrimoine</i></p> <p>53. <i>Amel reconnu patrimoine international + euh fréquenté par 23 espèces d'oiseaux</i></p> <p>54. <i>EN oui : (DLP)</i></p> <p>55. <i>Zahra il y a aussi le lac de BNIHAMZA fréquenté par euh :: 32 types d'oiseaux .</i></p> <p>56. <i>Mouna Le parc zoologique national de TAZA qui contient DES: animaux rares /</i></p> <p>57. <i>Saleh rares (tous ensemble)</i></p>	80

<sup>42</sup> Lorsque les actes conversationnels sont repris en contexte (avec les actes qui précèdent et/ ou qui suivent) nous les mettons en italique afin de les distinguer.

d	<p>▪ <b>Réagir en s'opposant à ce que d'autres ont dit / Défendre un point de vue personnel</b></p> <p><b>178. Aissa</b> J'AIMERAIS bien revenir euh : sur LA NOTION de : médiatisation DANS LA MESURE OU + LE TOURISTE notamment étranger doit AVOIR une idée préalable sur la MENTALITE jijelienne ? sachant que les GENS de Jijel sont conservateurs !</p> <p><b>179. Imad</b> <i>ne pensez-vous pas que cela entrave le développement du secteur touristique euh ::+</i></p> <p><b>180. Lamine</b> <i>nous N'ALLONS pas délaissé nos coutumes et habitudes pour avoir l'argent des touristes euh :</i></p>	30
e	<p>▪ <b>Réagir en répondant à une question</b></p> <p><b>37. Mohamed</b> je trouve que Jijel est une ville touristique ? euh :: les sites touristiques à Jijel sont naturels</p> <p><b>38. EN</b> AH ! naturels ? cela veut dire : quoi /</p> <p><b>39. Mohamed</b> <i>ce sont DES richesses</i></p> <p><b>40. Radhia</b> <i>des potentialités A L'ETAT sauvage et : PUR</i></p> <p>...</p> <p><b>163. EN</b> vous vouliez dire quoi++</p> <p><b>164. Saleh</b> <i>Je veux parler de l'importance euh : des tic dans la modernisation du secteur de tourisme à Jijel /</i></p> <p><b>165. Zineb</b> <i>OUI il y a un problème de médiatisation !</i></p>	122
	<p>▪ <b>Développer, expliciter une idée personnelle déjà entamée</b></p> <p><b>99. EN</b> comment le tourisme devient- il une source ECONOMIQUE ++ oui : <i>Farid</i></p>	



f	<p><b>100. Farid</b> <i>C'EST-A-DIRE une source de devises et une industrie capitale pour l'économie régionale et euh : nationale \</i></p> <p><b>101. EN.</b> <i>oui :: (DLP)</i></p> <p><b>102. Aissa</b> <i>il devient euh : une source de richesse <b>nationale</b></i></p> <p><b>103. Amira</b> <i><b>ET INTERNATIONALE</b></i></p> <p><b>104. EN</b> <i>vous dites ! une source de richesse internationale ! pour ce faire que faut-il: faire :</i></p> <p><b>105. Amira</b> <i>il faut euh : il faut établir des infrastructures hôtelières à l'échelle mondiale euh / :: et non seulement à euh : l'échelle nationale pour : pour satisfaire également le touriste étranger /</i></p>	55
g	<p>▪ <b>Répondre à une demande de répéter ou de confirmer</b></p> <p><b>89. EN</b> <i>vous voulez dire : par rapport à la QUALITE des services \</i></p> <p><b>90. Faouzi</b> <i>oui :: à la qualité des services ++</i></p>	8
h	<p>▪ <b>Répondre à une demande de préciser, clarifier ou justifier</b></p> <p><b>148. Mouna</b> <i>il est vrai que : la wilaya de Jijel euh : présente un potentiel touristique divers tant grâce à son passé historique euh : qu'à :: son climat et : géographie \ cependant ce potentiel euh : s'avère largement inexploité +euh :++</i></p> <p><b>149. EN</b> <i>quels sont donc les problèmes qui freinent l'évolution du euh : tourisme à ? Jijel + oui /</i></p> <p><b>150. Mouna</b> <i>ce : ce qui freine l'évolution du tourisme euh : à Jijel c'est le manque flagrant d'unités touristiques + et celles : qui existent déjà ne répondent euh : plus aux exigences internationales</i></p>	91

	<p>...</p> <p>157. <i>EN</i> VAS- Y</p> <p>158. <i>Karima</i> je pense que les:: sites touristiques et culturels ne sont pas vraiment mis en valeur d'où :: logiquement une mauvaise attractivité</p> <p>159. <i>EN</i> une mauvaise attractivité ++ c'est - à- dire ?</p> <p>160. <i>Karima</i> ils sont abandonnés aux ravages des HOMMES et LES métiers ancestraux dévalorisés risquent de : disparaître euh ::</p>	
i	<p>▪ <b>Accepter une idée, montrer qu'on est d'accord (« oui », « voilà », « c'est ça »)</b></p> <p>249. <i>Faouzi</i> l'étranger doit surtout + respecter euh : l'authenticité socioculturelle euh : de la communauté : d'accueil ++</p> <p>250. <i>EN</i> vous \</p> <p>251. <i>Nihad</i> oui + l'étranger qui vient à : Jijel doit respecter euh : nos traditions ++</p>	24
j	<p>▪ <b>Corriger la forme d'un énoncé</b></p> <p>61. <i>Zahra</i> en effet : euh : il y a des espaces verts et : et des montagnes extrêmement pittoresques et : et là où se trouve le : parc animalier + c'est <b>une endroit</b></p> <p>62. <i>Amina</i> <b>un endroit</b></p> <p>63. <i>Zahra</i> oui un endroit montagneux et : et : on a profité de ce site pour créer UN parc où ON TROUVE une : une variété de faune et de flore</p>	5

k	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Aider à formuler (souffler un mot manquant, reformuler) compléter un énoncé</b></li> </ul> <p>20. <i>EN</i> cela dit : comment LE TOURISME peut- il être un élément de développement ? durable</p> <p>21. <i>Chérifa</i> lorsqu'il contribue à vaincre \ la :: euh : la :: euh</p> <p>22. <i>Abdelkader</i> LA PAUVRETE</p> <p>23. <i>Chérifa</i> la pauvreté voilà ::</p> <p>...</p> <p>79. <i>Djihan</i> LES INFRASTRUCTURES</p> <p>80. <i>EN</i> AH ! les infrastructures</p> <p>81. <i>Djihan</i> les infrastructures hôtelières</p>	14
l	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Demander la parole verbalement (« mademoiselle »)</b></li> </ul> <p>35. <i>Lotfi</i> MADEMOISELLE avec tous les sites touristiques qui :: existent à Jijel ? il peut être durable</p> <p>36. <i>EN</i> votre camarade <i>Lotfi</i> parle de sites touristiques qui+ existent dans la wilaya : de Jijel ? qu'en pensez- VOUS :</p> <p>...</p> <p>146. <i>Mouna</i> mademoiselle !</p> <p>147. <i>EN</i> oui</p>	5
m	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Intervention dans laquelle l'apprenant n'arrive pas à exprimer son idée ou à terminer son énoncé</b></li> </ul> <p>245. <i>Afrah</i> il faut aussi : respecter + euh respecter : ++</p> <p>246. <i>EN</i> oui : respecter :: quoi /</p>	15

De ce qui précède, il s'avère que la prise en considération des actes conversationnels produits par *Imad, Zahra, Mouna, Saleh, Mohamed, Radhia, Farid, Amira, Faouzi, Karima,*

*Nihad, Chérifa, Lotfi et Djihan* constitue un outil efficace qui permet de savoir s'il y a eu motivation qui résulte, à la fois, de l'activité considérée comme dispositif créé par l'enseignante et des tâches accomplies par les étudiants.

En effet, ce travail discursif nous a permis de comprendre que, loin de se limiter à reprendre des phrases ou à répondre à des questions, cette activité discursive des étudiants a été centrée particulièrement sur des actes conversationnels assez diversifiés tels que : introduire une idée, un fait, produire une opinion personnelle ; réagir en développant ce que d'autres ont dit / réagir en donnant son point de vue par rapport à ce que d'autres ont dit ; développer une idée déjà entamée ; réagir en s'opposant à ce que d'autres ont dit, etc.

Il ressort de cette analyse que la diversification de ce travail discursif est un facteur favorable au développement de l'expression de l'opinion ou l'argumentation en constatant que les étudiants peuvent aller loin de ce qu'ils avaient prévu au départ, à travers une situation désirable qui leur permet de s'engager vraiment dans ce qu'ils font et d'aller au bout de l'activité.

### **3.3. Conclusion**

Cette analyse nous a permis de rendre compte des différentes stratégies que nous avons utilisées en vue de surmonter un obstacle. Ainsi, pour dynamiser les échanges et installer un climat de confiance, nous nous sommes focalisée sur l'étayage en tant que stratégie d'aide à la prise de parole. Cette démarche stratégique, dans laquelle le questionnement et l'encouragement s'avèrent les plus utilisés pour faire parler les étudiants en difficulté, leur a permis d'atteindre une certaine autonomie et d'avoir confiance en soi.

La médiation s'est également imposée lors du débat. Complémentairement, notre rôle de médiatrice se voit dans un mouvement dynamique qui éveille les connaissances antérieures des étudiants à mettre au service des tâches demandées. Il les pousse à extérioriser les difficultés trouvées et à mieux envisager les solutions.

Rendus motivés, par la situation installée, les étudiants démotivés, au départ, ont développé des stratégies communicatives qui ont joué un rôle crucial dans l'émergence de leur expression orale par les interactions verbales (enseignante / étudiants et surtout étudiants/ étudiants) qu'elles engendrent. Cela les a conduits à s'impliquer dans le débat de façon autonome et réaliser des actes conversationnels diversifiés exprimant leur intérêt pour le thème abordé.

# **CHAPITRE 4**

**LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DES  
ÉTUDIANTS AU REGARD DU DÉBAT**

Dans la continuité du chapitre précédent, ce chapitre se propose d'abord d'identifier les comportements susceptibles de nourrir la motivation intrinsèque autodéterminée qui se traduit par la mise en évidence du style « *soutenant l'autonomie* » qui permet d'impliquer les étudiants dans les processus de décisions, et de minimiser l'utilisation de la pression. Ensuite, nous exposerons les conséquences d'un climat motivationnel de *maîtrise* lié positivement à des variables motivationnelles, affectives, cognitives et comportementales favorables à la prise de parole. Enfin, nous évoquerons les pratiques argumentatives associées à la dynamique motivationnelle visant à rendre l'étudiant-e actif-ve lors des échanges.

#### **4.1. Quel est l'état des lieux du groupe-classe cible(3) en mai 2012 en matière de motivation ?**

Dans notre travail doctoral, nous avons décidé de ne pas nous engager dans le débat qui consiste à déterminer si la motivation intrinsèque est plus importante que la motivation extrinsèque dans l'apprentissage. L'utilisation du concept de déterminisme réciproque nous permet d'éviter ce débat, car, rappelons-le, il inscrit la motivation de l'apprenant dans l'interaction constante et réciproque entre ses caractéristiques individuelles (ses perceptions), ses comportements et son environnement.

Cela nous amène à dire que nous avons également décidé d'étudier la motivation dans le cadre d'activités pédagogiques plutôt que la motivation à apprendre en général. En accord avec Pintrich et Schrauben (1992), nous croyons qu'une personne (ici l'étudiant) n'est pas en soi motivée à tout faire en tout temps et en tout lieu, mais qu'elle est plutôt motivée par une matière et par les activités pédagogiques qui s'y rattachent. Ici encore, l'approche sociocognitive nous permet de faire ce choix en insistant sur le rôle de l'enseignant(e) en tant qu'élément important de l'environnement social.

##### **4.1.1. Les manifestations de la motivation autodéterminée dans le débat**

En appliquant la théorie de l'autodétermination (TAD) dans les études soutenant l'autonomie dans les établissements scolaires, Deci et Ryan (2008) évoquent l'importance du climat des relations interpersonnelles dans une classe qui «peut soit favoriser l'autonomie, soit être contraignant : cela dépend de divers facteurs, et parmi ceux-ci, l'orientation du professeur est le plus important ». Ces études, ajoutent-ils, ont montré que

dans les classes où les enseignants encourageaient l'autonomie, la motivation intrinsèque était beaucoup plus marquée- ils étaient plus curieux, préféraient les défis et faisaient des efforts de maîtrise indépendants. De plus, ils se sentaient plus compétents lorsqu'ils faisaient leurs travaux scolaires et présentaient une meilleure estime de soi.

Dans le cadre de la TAD, la motivation intrinsèque, étant la plus autodéterminée par rapport à la motivation extrinsèque et l'amotivation, renvoie au plaisir et à la satisfaction que procure une activité à la personne qui ; 1) ressent des sensations particulières de plaisir et d'amusement (motivation intrinsèque à *la stimulation*) ;2) apprend ou explore des choses nouvelles (motivation intrinsèque à *la connaissance*) ;3) crée ou relève un défi (motivation intrinsèque à *l'accomplissement*).

Afin d'augmenter le degré d'autodétermination, la nécessité d'un sentiment de compétence et d'autonomie que doit ressentir un-e étudiant-e ainsi que son affiliation sociale s'avèrent importante pour stimuler la motivation intrinsèque.

#### **4.1.1.1 L'impact du style « soutenant l'autonomie » sur les étudiants**

Inévitablement, un-e enseignant-e adopte un *style* d'autorité (*contrôlant*) qui régit ses relations avec ses apprenants. Quel que soit ce style, il doit être fondé sur le respect qui est dû aux apprenants, l'ouverture au dialogue, la cohérence dans les décisions et la transparence des consignes et des exigences formulées. Cependant, son rôle d'enseignant ne se limite pas à la modélisation. Il doit en plus inspirer ses apprenants en leur démontrant une passion, ou tout au moins un grand intérêt pour sa matière et pour l'apprentissage. Dans cette optique, le besoin d'*autonomie* fait référence au désir d'être à l'origine de ses propres comportements. En effet, un apprenant qui se sent *autonome* est davantage susceptible de manifester une motivation autodéterminée, en particulier lorsque les activités à réaliser sont peu intéressantes.

S'appuyant sur la théorie de l'autodétermination (TAD), nous nous sommes plus particulièrement intéressée aux bienfaits d'un *style* « soutenant l'autonomie ». En effet, notre étude apporte un soutien à *l'hypothèse* selon laquelle les croyances de *l'enseignant* relatives à la capacité de l'apprenant à faire des efforts et à s'engager spontanément dans les échanges oraux constituent un organisateur des comportements d'aide à l'éveil motivationnel qu'il manifeste à leur égard pour encourager leur participation verbale en classe. Il s'agit de comportements tels que interroger les étudiants lorsque ceux-ci se portent volontaires, interpeller les étudiants par leur nom, démontrer des signes d'approbation et d'intérêt, encourager les étudiants à élaborer davantage leur réponse, donner suffisamment de temps aux étudiants pour répondre, poser des questions de compréhension et d'analyse, interroger les étudiants lorsque ceux-ci ne se portent pas volontaires.

Ainsi, l'engagement des quatorze (14) étudiants du groupe - classe (3), dans le débat, témoigne de l'importance du *style* « soutenant l'autonomie ». Dans cette perspective, nous citons les exemples relatifs à notre mode d'intervention diversifié à savoir, *l'étayage* et la *médiation* (cf. Chapitre 3 de la même partie) qui ont suscité la prise de parole de : **Mouna,**



**Chérifa, Zahra , Nihad, Radhia, Karima, Djihan, Amira , Farid, Imad, Lotfi, Saleh, Faouzi, Mohamed<sup>43</sup>.**

**4.1.1.2. Des comportements renforçant la compétence, l'autonomie et l'affiliation sociale**

D'emblée, nous avons voulu avoir un débat où les étudiants interviennent librement sans avoir le rôle de l'enseignante qui contrôle en évitant que le fonctionnement interactionnel du débat se limite à une communication bilatérale (enseignant- apprenant). Cela dit, l'analyse effectuée dans les chapitres précédents (1,2,3) de la même partie révèle que notre comportement orienté vers *l'autonomie* a eu un effet positif sur le niveau d'engagement (cognitif et comportemental) de nos étudiants en difficulté à l'oral :

- **Interroger les étudiants lorsque ceux-ci se portent volontaires**

**Extrait 1 (116- 120 /145-150) (Lotfi, Karima, Imad, Saleh / Mouna)**

**116. EN**        *donnez-moi ? des exemples de tenues traditionnelles / (DLP)*

**117. Lotfi**     les tenues traditionnelles comme :: LAMHARMA

*( le foulard)*

**118. Karima**   EL HAIK

*(grand voile blanc porté par les femmes)*

**119. Imad**     KECHABIYA

*(manteau en laine long ayant une capuche porté par les hommes)*

**120. Saleh**     BERNOUS

*(manteau en laine long ayant une capuche porté par les hommes et parfois par les femmes)*

...

**145. EN**        cette image SEDUISANTE d'un potentiel touristique encore : vierge sur ?  
l'ensemble de la région de Jijel suffit- elle pour assurer la durabilité du  
tourisme hein : dans cette wilaya

**146. Mouna**    mademoiselle !

---

<sup>43</sup> C'est ce sous-groupe d'étudiants qui s'avérait démotivé au début de l'expérimentation.

**147. EN** oui

**148. Mouna** il est vrai que : la wilaya de Jijel euh : présente un potentiel touristique divers tant grâce à son passé historique euh : qu'à :: son climat et : géographie \ cependant ce potentiel euh : s'avère largement inexploité +euh :++

**149. EN** quels sont donc les problèmes qui freinent l'évolution du euh : tourisme à ? Jijel + oui /

**150. Mouna** ce : ce qui freine l'évolution du tourisme euh : à Jijel c'est le manque flagrant d'unités touristiques + et celles : qui existent déjà ne répondent euh : plus aux exigences internationales

▪ **Interpeller les étudiants par leur nom**

**Extrait 3 (99- 100 / 167- 171) (Farid)**

**99. EN** comment le tourisme devient- il une source ECONOMIQUE ++

oui : **Farid**

**100. Farid** C'EST-A-DIRE une source de devises et une industrie capitale pour l'économie régionale et euh : nationale

...

**167. EN** *écoutons ce que va dire Farid*

**168. Farid** les tic sont LE MOYEN le plus efficace pour : pour que la ville de Jijel commercialise son offre touristique et augmente sa clientèle euh ::

**169. EN** *comment \*

**170. Farid** euh : « silence »

**171. EN** *oui ? comment ?*

**Extrait 4 (35- 36) (Lotfi)**

**35. Lotfi** MADEMOISELLE avec tous les sites touristiques qui :: existent à Jijel ? il peut être durable

**36. EN** votre camarade *Lotfi* parle de sites touristiques qui+ existent dans la wilaya : de Jijel ? qu'en pensez- VOUS :

▪ **Démontrer des signes d'approbation et d'intérêt**

**Extrait 5 (17- 18/ 37-38/ 85-88) (Saleh / Mohamed / Faouzi)**

**17. Saleh** une ? source renouvelable et euh : interminable

**18. EN** parfait ! ET le développement durable ?

...

**37. Mohamed** je trouve que Jijel est une ville touristique ? euh :: les sites touristiques à Jijel sont naturels

**38. EN** AH ! naturels ? cela veut dire : quoi /

...

**85. EN** d'accord ?+ le satisfaire par rapport à quoi :

**86. Faouzi** par rapport euh : euh :

**87. EN** oui ? oui ?

**88. Faouzi** par rapport euh : li : linawiyat el Khadamat

*(à la qualité des services)*

▪ **Encourager les étudiants à élaborer davantage leur réponse**

**Extrait 6 (58- 63) (Zahra)**

**58. EN** AH ! un parc animalier national ! et quoi d'autres + +

**59. Zahra** dans la ville de Jijel : les forêts couvrent 50% de la : la superficie de la wilaya.

**60. EN** Donc la ville de Jijel +est l'une des villes forestières d'Algérie /

**61. Zahra** en effet : euh : il y a des espaces verts et : et des montagnes extrêmement pittoresques et : et là où se trouve le : parc animalier + c'est **un endroit**

**62. Amina** **un endroit**

**63. Zahra** oui un endroit montagneux et : et : on a profité de ce site pour créer UN parc où ON TROUVE une : une variété de faune et de flore.

- **Donner suffisamment de temps aux étudiants pour répondre**

*Extrait 7 (128- 137) (Radhia)*

**128. EN** et les autres ? vous !

**129. Radhia** A CELA nous pouvons ajouter : euh : l'importance ::

**130. EN** oui ::

**131. Radhia** « silence »

**132. EN** l'importance de quoi + vas- y \

**133. Radhia** A TOUT cela s'ajoutent les productions artisanales euh :: +

**134. EN** les productions artisanales s'avèrent donc :: importantes + pourquoi \

**135. Radhia** parce que euh : + « silence »

**136. EN** avant son départ: le touriste voudrait euh: emmener avec lui: des photos: des cartes postales des objets:/ce sont quoi ++

**137. Radhia** ce sont un ::euh : un + « silence »

- **Poser des questions de compréhension et d'analyse**

*Extrait 8 (101- 105) (Amira)*

**101. EN** oui :: (DLP)

**102. Aissa** il devient euh : une source de richesse **nationale**

**103. Amira** **ET INTERNATIONALE**

**104. EN** vous dites ! une source de richesse internationale ! pour ce faire que faut-il:

faire ::

**105. Amira** il faut euh : il faut établir des infrastructures hôtelières à l'échelle mondiale

euh / :: et non seulement à euh : l'échelle nationale pour : pour satisfaire également le touriste étranger /

**Extrait 9 (106- 113) (Chérifa)**

**106. EN** le : le tourisme ? occupe donc une place de plus en plus grande ? tant au

niveau national Q'UINTERNATIONAL+ euh : et il est sûr que la ville de Jijel reste UNE des destinations touristiques les plus choisies MAIS le nombre croissant de touristes qu'elle devrait accueillir et les offres qu'elle devrait aussi proposer lui pose un défi à relever : lequel ++

**107. Chérifa** à mon avis la ville de Jijel devrait être elle-même durable à travers le

comportement de ses habitants euh : le respect de l'environnement euh : el : el mouhafada à la : euh:/

( *la conservation* )

**108. EN** la conservation de quoi ::

**109. Chérifa** de : de l'esprit culturel et : et artistique de la ville \ ce qui lui donnera

**un image**

**110. Nora** donnera **UNE IMAGE**

**111. Chérifa** oui ce qui lui donnera une image durable envers l'extérieur **appuyée par une stratégie** marketing efficace

**112. Lamine** **SOUTENUE par une stratégie** marketing efficace

**113. Chérifa** oui soutenue par une stratégie marketing efficace

- **Interroger les étudiants lorsque ceux-ci ne se portent pas volontaires**

*Extrait 10 (47- 48/ 93-96) (Djihan / Nihad)*

47. *EN*        oui : vous ::

48. *Djihan*    les hautes chaînes euh :: les hautes chaînes montagneuses euh : par exemple  
+celles de Texenna euh : de : Djimla Béni yadjis euh : El Aouana :: Selma /

...

93. *EN*        et qu'est- ce qu'on veut avoir comme : échange :: vous

94. *Nihad*    l'argent

95. *Nora*      LA DEVISE

96. *Nihad*    la devise voilà

Il semblerait donc, au vue de ces exemples, qu'un climat mettant en avant un haut niveau d'autonomie est le plus favorable pour la perception des compétences de l'ensemble des étudiants ainsi que leur affiliation sociale. Autrement dit, l'enseignant-e qui croit en la possibilité de changement de compétences d'un-e étudiant-e, qui l'encourage et le-la renforce dans sa capacité personnelle à résoudre des problèmes, augmente le sentiment des compétences de l'étudiant-e et sa motivation.

#### **4.1.2 Conséquences pour les étudiants d'un climat motivationnel de maîtrise**

Partant de la Théorie des Buts d'Accomplissement (désormais TBA), nous nous focaliserons, dans cette section sur les effets du climat de maîtrise sur la motivation et la prise de la parole des étudiants démotivés. En effet, l'enseignant-e instaure un climat de maîtrise quand ses interventions sont principalement orientées vers l'acquisition de nouvelles habiletés, des stratégies de travail efficaces, la compréhension des contenus abordés, l'amélioration du niveau de compétence et l'effort consenti dans le travail et à la persévérance face aux difficultés.

##### **4.1.2.1. Faciliter la poursuite de buts de maîtrise chez les étudiants**

Poursuivre le but de maîtrise a conduit les étudiants démotivés à s'engager activement dans le débat et ainsi découvrir des aspects intéressants et stimulants du thème abordé .En effet, les conditions de travail mises en place au sein du sous-groupe (14 étudiants) cité

précédemment nous révèle une perception de compétence plus élevée et un plus haut niveau de satisfactions chez ces étudiants et ce, à travers les différents actes conversationnels réalisés lors du débat :

- **Initier un échange sous forme de question**

*Extrait 1 (179) (Imad)*

179. *Imad* ne pensez-vous pas que cela entrave le développement du secteur touristique euh ::+

- **Réagir en répondant à une question**

*Extrait 2 (37- 40 / 163-164) (Mohamed, Radhia / Saleh)*

37. *Mohamed* je trouve que Jijel est une ville touristique ? euh :: les sites touristiques à Jijel sont naturels

38. *EN* AH ! naturels ? cela veut dire : quoi /

39. *Mohamed* ce sont **DES richesses**

40. *Radhia* **des potentialités A L'ETAT sauvage et : PUR**

...

163. *EN* vous vouliez dire quoi++

164. *Saleh* Je veux parler de l'importance euh : des tic **dans la modernisation du secteur de tourisme à Jijel /**

- **Réagir en développant ce que d'autres ont dit**

*Extrait 3 (54-57) (Zahra, Mouna , Saleh)*

54. *EN* oui : (DLP)

55. *Zahra* il y a aussi le lac de BNIHAMZA fréquenté par euh :: 32 types d'oiseaux.

56. *Mouna* Le parc zoologique national de TAZA qui contient DES:

**animaux rares /**

57. *Saleh* rares (tous ensemble)

- **Développer, expliciter une idée personnelle déjà entamée**

*Extrait 4 (101-105) (Amira)*

101. *EN.* oui :: (DLP)

102. *Aissa* il devient euh : une source de richesse **nationale**

103. *Amira* **ET INTERNATIONALE**

104. *EN* vous dites ! une source de richesse internationale ! pour ce faire que faut-il: faire :

105. *Amira* il faut euh : il faut établir des infrastructures hôtelières à l'échelle

mondiale euh / :: et non seulement à euh : l'échelle nationale pour : pour

satisfaire également le touriste étranger /

- **Répondre à une demande de répéter ou de confirmer**

*Extrait 5 (89-90) (Faouzi)*

89. *EN* vous voulez dire : par rapport à la QUALITE des services \

90. *Faouzi* oui :: à la qualité des services ++

- **Accepter une idée, montrer qu'on est d'accord (« oui », « voilà », « c'est ça »**

*Extrait 1 (111-113 / 249-251) (Chérifa / Nihad)*

111. *Chérifa* oui ce qui lui donnera une image durable envers l'extérieur **appuyée par**

**une stratégie** marketing efficace

112. *Lamine* **SOUTENUE par une stratégie** marketing efficace

113. *Chérifa* oui soutenue par une stratégie marketing efficace

...



249. *Faouzi* l'étranger doit surtout + respecter euh : l'authenticité socioculturelle euh : de la communauté : d'accueil ++

250. *EN* vous \

251. *Nihad* oui + l'étranger qui vient à : Jijel doit respecter euh : nos traditions ++

- **Demander la parole verbalement (« mademoiselle »)**

*Extrait 6 (35- 36) (Lotfi)*

35. *Lotfi* MADEMOISELLE avec tous les sites touristiques qui :: existent à Jijel ?  
il peut être durable

36. *EN* votre camarade *Lotfi* parle de sites touristiques qui+ existent dans la wilaya : de Jijel ? qu'en pensez- VOUS :

- **Répondre à une demande de préciser, clarifier ou justifier**

*Extrait 7 (102-105/ 157-160) (Amira / Karima)*

102. *Aissa* il devient euh : une source de richesse **nationale**

103. *Amira* **ET INTERNATIONALE**

104. *EN* vous dites ! une source de richesse internationale ! pour  
ce faire que faut-il: faire :

105. *Amira* il faut euh : il faut établir des infrastructures hôtelières à l'échelle mondiale euh / :: et non seulement à euh : l'échelle nationale pour : pour satisfaire également le touriste étranger /

...

157. *EN* VAS- Y

158. *Karima* je pense que les:: sites touristiques et culturels ne sont pas vraiment mis en valeur d'où :: logiquement une mauvaise attractivité

**159. EN** une mauvaise attractivité ++ c'est - à- dire ?

**160. Karima** ils sont abandonnés aux ravages des HOMMES et LES métiers ancestraux dévalorisés risquent de : disparaître euh ::

▪ **Compléter un énoncé manquant**

**Extrait 8 (79- 81) (Djihan)**

**79. Djihan** LES INFRASTRUCTURES

**80. EN** AH ! les infrastructures

**81. Djihan** les infrastructures hôtelières

Ces séquences nous conduisent à penser que *le but d'accomplissement* orienté vers *la maîtrise* développe les compétences. Ainsi, les 14 étudiants du sous- groupe qui ont perçu de manière dominante un climat de maîtrise ont eu tendance à avoir une attitude plus positive envers le débat, et à croire fortement à l'effet déterminant de l'effort et l'investissement sur leur prise de parole.

**4.1.2.2. Pratiques argumentatives et dynamique motivationnelle dans le débat**

La motivation intrinsèquement dégagée par les interactions verbales et argumentatives en situations de débat témoigne également de l'implication des étudiants du sous- groupe dans les échanges. Cela fait ressortir l'impact positif de la stimulation, la connaissance et l'accomplissement dans la mesure où le débat constitue une activité stimulante permettant à l'étudiant-e de tester et d'entraîner librement ses compétences, d'explorer le monde à travers la connaissance des aspects intéressants du thème abordé et d'accomplir un but orienté vers la maîtrise.

Comme nous l'avons vu précédemment (*cf.* chapitre 2 de la même partie), l'analyse typologique des stratégies argumentatives et des arguments a mis en évidence l'importance de favoriser le développement et le maintien des sentiments de compétence, d'autonomie et de proximité sociale qui influencent la motivation intrinsèque chez les étudiants tout en faisant valoir les apports du style soutenant l'autonomie associé à la TAD et les buts de maîtrise associés à la TBA.

#### **4.2. Conclusion**

L'objectif de ce chapitre est de montrer qu'il est possible de mettre en place des changements afin de stimuler et /ou entretenir une motivation autodéterminée intrinsèque chez les étudiants en difficulté à l'oral. Bien évidemment cela exige que soient instaurés un style soutenant l'autonomie de l'étudiant et des buts d'accomplissement orientés vers la maîtrise afin de le rendre actif et créatif.

# **CHAPITRE 5**

## **PERSPECTIVES DE RECHERCHE**

Les chapitres précédents nous permettent à présent de formuler quelques suggestions qui pourraient mettre en exergue le lien entre effets de motivation et évolution des prises de parole. Aussi envisageons- nous d'étudier, dans le cadre d'une contribution ultérieure qui serait une autre approche qui compléterait ce travail doctoral portant sur les effets de la motivation sur l'émergence de l'expression orale en situation de débat, l'impact des travaux de groupe dans les activités orales où les étudiants s'organisent eux- mêmes, où ils doivent coopérer afin de mener à bien un projet signifiant autour d'un thème authentique.

## **5.1. Pour un cadre de travail permettant d'interagir**

La classe de langue est un espace où l'apprenant (ici l'étudiant) est tenu de s'intégrer et d'interagir avec les autres, et pas seulement avec l'enseignant s'il veut vraiment mettre fin à son mutisme. Cela dit, le débat étant une activité interactive permettant à chacun d'exprimer ses opinions et ses envies doit néanmoins aboutir sur des projets d'apprentissage centrés sur des activités langagières de communication qui ont du sens aux yeux des étudiants, favorisent les interactions et l'entraide dans le groupe et développent l'écoute mutuelle.

Dans ce contexte, l'oral va jouer un rôle primordial, celui d'outil d'appropriation du projet dans lequel la motivation à la production augmentera au fur et à mesure qu'il avance.

## **5.2. Caractéristiques du projet**

### **5.2.1. Un projet de pédagogie active**

Nous postulons que cette future expérimentation comporte plusieurs caractéristiques d'un projet de pédagogie active. Ainsi, ce projet contribue certainement à l'augmentation de la motivation des étudiants qui devraient eux-mêmes concevoir les objectifs de leur recherche, former des équipes de travail au début du projet, prévoir la présentation de leurs travaux sur le site web du module. Ce qui constitue une forme d'interaction et de coopération mettant en avant la dimension collective des actions ainsi que leur finalité sociale.

### **5.2.2. Objectifs de formation**

Suscitant une grande motivation, ce projet permettra aux étudiants de:

- travailler en équipe;
- diviser les tâches à effectuer;
- planifier des réunions;
- dresser un échéancier de travail;
- trouver des personnes à interroger;
- faire une présentation orale devant un auditoire;
- répondre à des questions;
- justifier un point de vue oralement;
- parvenir, en situation de conflit, à prendre le recul nécessaire pour exprimer leur point de vue sur l'objet de la confrontation et écouter celui de l'autre;
- établir et créer des solutions.

### **5.3. L'intérêt des TICE<sup>44</sup>**

*Existe-t-il des avantages à utiliser les TICE pour susciter la motivation des étudiants à l'oral?*

La question de la motivation est au cœur du discours pédagogique sur l'intégration des TICE à l'enseignement. « Dans le domaine de l'apprentissage scolaire, la motivation est aussi reliée au concept d'autonomie en ce que la proactivité implique la capacité du sujet à procéder à une analyse du contexte, à se fixer un but et à déterminer des étapes et des moyens d'atteinte de ce but » (ATKINSON et RAYNOR, 1974; WEINER, 1986) in KARSENTI et LAROSE, 2001).

L'intégration des TICE mobilise donc les compétences, stimule l'intérêt des apprenants et touche la sphère des attitudes et des comportements requis pour vivre dans une société en permanente évolution. Ainsi, ce projet laisse donc aux étudiants une grande part d'autonomie: choix d'un sous-thème, mais aussi, choix de supports de présentation comme l'ordinateur, le power point, le projecteur, la vidéo, CD et l'appareil photo numérique.

Compte tenu de l'importance des TICE dans la réalisation de ce projet, les meilleurs travaux seront affichés sur le site Web du module dans une page conçue à cet effet. Ils serviront également de modèles pour les étudiants qui suivront ce module l'année prochaine.

### **5.4. Les sites touristiques : Une invitation à l'expression orale**

Comme nous l'avons déjà expliqué dans le chapitre 1 de la deuxième partie de ce travail (Cf.1.6.), nous pouvons attendre des thèmes authentiques qu'ils entraînent les étudiants à réaliser un travail de recherche portant sur le français du tourisme notamment le tourisme à Jijel. Cette stratégie pédagogique, adaptée aux besoins et aux attentes des personnes impliquées dans la formation vise à inviter les étudiants à construire un projet autour du français du tourisme. Il s'agit en fait d'instaurer une démarche où l'étudiant devient acteur de sa propre formation c'est-à-dire qu'il est convié à produire des documents en se référant ainsi à des modèles de productions langagières étudiées préalablement en classe et dont les traits caractéristiques auront été bien explicités.

Ainsi, l'une des perspectives de notre travail repose sur certains vecteurs de diffusion touristique. *Le thème général* étant le tourisme à Jijel à partir duquel les étudiants peuvent

---

<sup>44</sup> TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

explorer différents *sous thèmes* comme la réalisation de spots publicitaires, de dépliants et de catalogues d'agences de voyage présentant l'hôtellerie, les sites archéologiques, les centres de loisirs, etc.

#### **5.4.1. La portée socioculturelle du tourisme**

Le tourisme touche à plusieurs aspects de la vie sociale et culturelle. Il met en jeu des métiers exigeant rigueur, compétences en gestion, communication, informatique connaissances géographiques et linguistiques. En effet, il s'avère comme un facteur de changement efficace notamment dans les domaines suivants :

##### **5.4.1.1. Aspects sociaux**

Nul ne peut ignorer de nos jours, le rôle capital que le tourisme peut jouer en tant que secteur moteur de développement social des pays. Ses aspects sociaux, liés à la modernisation des sociétés, se manifestent à travers la création d'emplois, la formation des travailleurs, le développement des petites et moyennes entreprises et la réduction de la pauvreté. En effet, le tourisme touche la société car il est un moyen de communication et d'échange culturel entre les peuples.

Notons aussi que le milieu universitaire est un espace incontournable où la question des rapports sociaux et des échanges discursifs occupent une place importante : il transmet des valeurs nationales, il peut être facteur favorisant des attitudes de compréhension ou de rejet vis-à-vis d'autres peuples. Ainsi, il nourrit la réflexion sur les changements sociaux propres à chaque pays qui tend à présenter des orientations socioculturelles fortes.

##### **5.4.1.2. Aspects culturels**

Evoquer le concept de tourisme, c'est inévitablement interpellé les différents aspects culturels à savoir : la découverte d'une nouvelle culture, la participation à une manifestation culturelle, la visite des musées, les productions culturelles artistiques et artisanales populaires, l'histoire et les traditions de la population locale, les soirées de folklore, et de musique et danse traditionnelles, etc. C'est dans cette optique que nous proposons également l'appréhension du système touristique à partir d'une approche interculturelle qui s'appuie sur la dynamique des interactions entre les personnes porteuses de différentes cultures.

À l'université, l'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère permet d'introduire chez l'étudiant la notion de tolérance, de compréhension vis-à-vis d'autres personnes et d'autres cultures, elle lui permet



aussi d'avoir des attitudes xénophiles et, par conséquent, de passer d'une « compétence monoculturelle à une compétence interculturelle »(BYRAM,1992), qui l'amènera à transformer ses attitudes, à effacer ou au moins à réduire les préjugés. A cet égard, Nonnon (2000 : 19-38) explique :

Derrière la demande relative à l'oral, se dit le besoin de mieux réguler la communication scolaire, les échanges entre personnes, groupes, mondes culturels, pour que la société scolaire puisse fonctionner sans trop de conflits et d'exclusions et assurer les apprentissages dans de bonnes conditions pour le plus grand nombre.

Ce phénomène humain, la culture, est donc ce qui constitue le fond de chaque société avec sa langue ou ses langues, ses traditions, ses lois, sa politique, son éthique, ses arts, qui imprègne l'homme dans sa conscience la plus profonde et dirige son comportement dans toutes les formes de son activité.

### **5.5. L'approche interculturelle : un déclencheur de motivation**

Ce qui précède nous renvoie à l'idée que l'intégration de l'approche interculturelle pourrait servir de facteur de motivation chez les étudiants. Autrement dit, le travail sur des représentations et des comportements permettra aux étudiants de prendre conscience de la richesse de leur patrimoine naturel et culturel. Ainsi, ils apprendront à travailler de façon coopérative, en groupes, à devenir des participants actifs à l'intérieur d'une communauté.

Cette approche renforcera encore leur estime d'eux et crée une cohésion dans le groupe et une reconnaissance de la diversité.

### **5.6. Le travail de groupe comme ressource**

Conçu comme « un étayage entre pairs »<sup>45</sup>, le groupe permet la confrontation des représentations, plus facilement que dans un dialogue entre enseignant et étudiant : dans ce cas l'étudiant peut ne pas pouvoir présenter ses points de vue et ses croyances à un enseignant qui, à ses yeux, est le seul détenteur du savoir.

Il peut toutefois s'affirmer face à ses pairs dans un esprit de coopération et de responsabilité solidairement partagée. Mais pour cela, l'enseignant doit intervenir pour assurer les rapports de respect mutuel entre les étudiants lorsque des attitudes individualistes de compétition, d'égoïsme ou de violence s'installent au sein du groupe.

---

<sup>45</sup> CAMBRA GINÉ, M. (2003) : *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris : Didier, p. 14.

### **5.7. Conclusion**

Ce court chapitre nous a révélé qu'une autre expérimentation est possible et que ce travail doctoral ne peut être qu'une étape parmi d'autres pour la compréhension de ce qui se passe dans la classe de langue en matière de motivation.

Ce qui nous semble le plus porteur dans ce projet, c'est l'autonomie et la responsabilisation des étudiants dans la mesure où chacun aura une tâche à réaliser pour l'ensemble du groupe-classe.

Disons, enfin, que cette expérimentation montrera d'une part, l'implication des étudiants à la réussite du projet et d'autre part, l'évolution de leur expression notamment orale. Pour illustrer ce que le projet peut apporter à la motivation des étudiants, nous reprenons la citation de Louise LAFORTUNE <sup>46</sup>:

Le projet favorise la curiosité intellectuelle, l'aptitude à penser par soi-même, la pensée structurée et cohérente, la pensée divergente, le goût d'apprendre et de faire, la confiance en soi et aux autres, l'éveil des talents particuliers, le sens des responsabilités, la capacité de jugement et le sens de l'entreprise, la ténacité...

---

<sup>46</sup> LAFORTUNE, L. (2002) : «Une pédagogie du projet », *Cahiers pédagogiques*, N°408, pp. 35-36.

# **CONCLUSION GÉNÉRALE**

À l'université, nous avons souvent tendance à entendre que les étudiante-s sont motivé-e-s estimant qu'ils sont des adultes qui ont leur propre point de vue et qui connaissent leur compétence et leur besoin. Il n'en est pas moins que se sont des étudiants e-s, qui ont besoin d'encouragement et d'aide dans leur apprentissage notamment à l'oral. En effet, face à cette situation alarmante, il nous est rapidement apparu qu'il était incontournable d'intégrer la motivation en lui donnant la place d'honneur dans l'élaboration d'une problématique pertinente pour notre sujet de recherche, ce qui confirme notre première hypothèse de départ (H.1) qui consiste à intégrer la motivation dans l'apprentissage du FLE notamment à l'oral.

Ainsi, en menant cette étude, notre objectif était d'aboutir à une évaluation de la dynamique interactionnelle et des pratiques argumentatives, sous l'effet de la motivation, chez les étudiants de la première année licence.

Sans revenir en détail sur tous les résultats de nos analyses, nous allons, largement mais essentiellement, montrer comment s'est manifestée la dynamique motivationnelle chez les étudiant-e-s en situation de débat :

*La dynamique motivationnelle* nous a mis en présence de deux climats (styles) motivationnels de la classe sur le niveau d'autodétermination de la motivation des étudiants en intégrant les apports de la TAD et de la TBA. Le premier climat, associé à la TAD, consiste à *soutenir l'autonomie* des étudiants. En ce sens, l'enseignant - e cherchera à :

- identifier les intérêts et à encourager les ressources motivationnelles des étudiants ;
- utiliser un mode de communication qui permettrait à l'étudiant de repérer les éléments lui permettant de poser un diagnostic sur les causes de ses difficultés éventuelles et les points pouvant être améliorés ;
- reconnaître les affects notamment les réactions émotionnelles manifestées par les étudiants au cours de l'apprentissage.

Le second climat lié à la TBA renvoie à *l'accomplissement des buts* orientés vers la *maîtrise* caractérisée par la volonté de l'enseignant - e qui cherchera à :

- impliquer les étudiants dans les prises de décisions au sein de la classe ;
- leur offrir la possibilité de travailler en collaboration en vue de favoriser les interactions entre eux ;
- mettre en place des pratiques évaluatives fondées sur le progrès personnel de chaque étudiant, et la qualité d'efforts consentis par chacun.

Ainsi, ces deux climats motivationnels que nous avons exercés en classe confirment encore notre hypothèse (H.2) qui considère *la classe* comme le lieu, par excellence, d'appropriation de savoir et de savoir-faire où tout devrait être prétexte pour parler et que ,

malgré des freins non négligeables, il est possible de mettre en place des changements à différents niveaux afin de stimuler et/ ou d'entretenir la motivation chez les étudiants. Cela se manifeste à travers nos modes d'intervention en l'occurrence *l'étayage* et *la médiation* utilisés comme stratégies d'aide à l'éveil motivationnel dans lesquels le questionnement, l'encouragement ont permis aux étudiants en difficulté d'atteindre une certaine autonomie et d'avoir confiance en soi, ce qui les a conduits à recourir aux stratégies de communication lorsque les difficultés linguistiques apparaissent et à réaliser un travail discursif au moyen d'actes conversationnels assez diversifiés.

Il ressort donc de cette analyse que la diversification de ce travail discursif constitue un facteur favorable au développement de *la dynamique interactionnelle* où les interactions ont une dimension dynamisante qui entraîne des émotions, des idées, des jeux de pouvoir, de séduction, de rivalité et d'opposition. En effet, en utilisant le débat, notre objectif était d'ouvrir un espace de parole où les étudiants pourront s'engager dans des interactions ouvertes en s'exprimant avec plaisir et les sensibiliser à la vie de citoyen en socialisant la prise de parole en classe et en favorisant l'apprentissage du vivre ensemble et du respect des différences.

S'agissant de *la dynamique interlocutive*, les quantifications relatives aux modes de sélection des tours de parole, ont révélé la place dominante que nous avons occupée dans l'espace interlocutif. Dans ce cas, notre participation au débat a joué un rôle déterminant dans la gestion, par les étudiants en difficulté, de leurs ressources langagières et de leur engagement dans le débat. Concernant l'évaluation quantitative de la participation (nombre de tours de parole et calcul de LME), les résultats ont affiché une prédominance des inégalités au niveau de la prise de parole dans la mesure où certains étudiants ont formulé des énoncés normés mais qui interagissaient peu, et d'autres qui ont communiqué efficacement sur la base d'énoncés agrammaticaux.

Au niveau de *l'organisation thématico- structurale du débat*, L'analyse a montré que les étudiants ont progressé tant au niveau de spontanéité de leurs prises de parole que de leurs compétences argumentatives orales. Sur ce plan, l'échange a été identifié comme l'unité la plus pertinente pour rendre compte de l'organisation thématico-structurale et de la progression ; autrement dit, chaque échange est initié par une intervention, introduisant un sous-thème, suscite des interactions jusqu'à ce qu'une nouvelle intervention initiale serve de point de départ à un nouvel échange, et fasse ainsi progresser la thématique du débat.

Cette progression ne peut être, bien sûr, indissociable d'une relation pédagogique plus centrée sur l'apprenant, sur ses besoins et ses particularités afin que la prise de parole

devienne indicateur de reconstruction du savoir, indicateur de prise de risque et donc de progrès.

Concernant *la relation interpersonnelle*, nous nous sommes focalisée sur l'usage du « *cadre interactif* » pour rendre compte du rapport de places dominant, et celui d'« *espace interactif* » pour suivre les mouvements du rapport de place qui ont eu lieu au cours de l'interaction. En ce sens, c'est la relation didactique « *asymétrique* » (relation enseignante/étudiants) qui demeure prédominante quoique nous ayons identifié que ce rapport de place est remis en cause par un- e intervenant e-.

La relation « *symétrique* » (relation enseignant/étudiants), elle, nous informe de deux moments présents dans le débat. Le premier, relatif à l'égalité statutaire entre les apprenants au niveau du « *cadre interactif* ». Le second concerne « *l'espace interactif* » qui nous renseigne sur les mouvements du rapport de places liés à l'implication des étudiants dans le débat ; c'est-à-dire, au moment où un étudiant accède à une position haute en corrigeant ou en soutenant linguistiquement son pair, ou encore lorsqu'il occupe une place importante dans le guidage thématique.

Notons également que la langue maternelle était quasiment absente. Cela semble lié, rappelons-le, à notre présence et du fait que les apprenants respectent la règle « traditionnelle » (sorte de « contrat » entre enseignant et apprenant) qui impose l'usage de la langue cible uniquement pour pouvoir l'apprendre. Toutefois, l'usage de la langue maternelle, dans le débat, constituait un moment où l'étudiant-e était impliqué-e fortement car en transgressant le cadre et la norme de la langue cible, il-elle transgressait le cadre didactique au profit d'une meilleure efficacité communicative. C'est une initiative forte qu'il-elle a prise, pour ne pas couper le fil communicationnel.

Confirmant la quatrième hypothèse de notre recherche (H.4), *l'expression de l'opinion (l'argumentation)* s'est imposée dans la mesure où les étudiants sont allés loin de ce qu'ils avaient prévu au départ. Cela dit, argumenter à l'oral demande que les étudiants sortent de leur point de vue propre et se projettent dans celui de leur interlocuteur potentiel d'où l'importance des calculs à entreprendre : quelles sont les propositions supposées de son interlocuteur ? sur quels arguments se fondent-elles ? quelle stratégie adopter pour l'amener à changer d'avis ? etc.

Grâce à l'emploi des stratégies argumentatives et des différents arguments, les étudiants :

- ont augmenté les habiletés langagières, les habiletés de raisonnement et de la prise de décision en groupe ;
- ont appris des habiletés sociales essentielles comme l'écoute active et le respect de l'opinion des autres ;
- sont parvenus à résoudre des problèmes au sujet de thèmes authentiques.

Cette activité montre donc que les pratiques argumentatives sont aussi importantes que la dynamique interactionnelle dans la mesure où elles créent et/ ou renforcent la prise de parole sous l'effet de la motivation.

Ce qui précède nous amène également à confirmer une autre hypothèse (*H.3*) concernant le rôle primordial de *l'enseignant -e* dans l'éveil de la motivation en classe.

### ***Implications pratiques***

Au terme de ce travail, il semble intéressant de préciser les comportements prometteurs et les comportements problématiques pour motiver les étudiants à l'oral. En effet, il ne s'agit pas seulement de reconnaître le rôle primordial que joue l'enseignant en tant que motivateur ou encore le rôle actif joué par les étudiants sous l'effet de la motivation, mais plutôt de formuler également des suggestions permettant de créer des conditions favorisant et /ou défavorisant l'émergence d'une motivation plus autodéterminée à l'oral.

Particulièrement, six conditions semblent prometteuses à poursuivre :

- L'enseignant -e doit faire naître une envie, une émotion, un désir et un questionnement chez ses étudiants,
- Leur donner le plaisir de s'engager dans une activité qui n'avait pas, forcément, de sens auparavant pour eux,
- Créer un espace de parole sécurisé collaboratif et augmenter chez les étudiants timides et / ou effacés la confiance en soi et la possibilité de réussir dans cette activité,
- Leur offrir la possibilité de corriger, de rectifier et de clarifier la communication en fonction de la réaction des participants,
- Instaurer une relation basée sur l'empathie et la proximité avec les étudiants et leur manifester les marques d'affection,
- Faire en sorte qu'ils apprennent quelque chose quel que soit leur niveau et leur possibilité.

Toutes ces conditions témoignent des deux climats (styles) motivationnels (autonomie, maîtrise) que l'enseignant- e doit instaurer au sein de la classe. Ces climats qui affectent positivement les perceptions chez les étudiants de pouvoir prendre part aux décisions lors des échanges, favorisent aussi chez les étudiants que leur enseignant- e veille à ce qu'ils comprennent et se sentent en confiance. Cela explique que le style soutenant *l'autonomie* dans l'autodétermination de la motivation des étudiants est davantage important parce qu'il favorise aussi leur perception de compétence (*maîtrise*).

De ce qui précède, il apparaît souhaitable d'éviter de:

- contrôler les étudiants en imposant des contraintes «il faut...tu dois »,
- valoriser les plus performants,
- former les groupes de travail selon le niveau des étudiants,
- ne pas tenir compte des rythmes d'apprentissage des étudiants.

Ainsi, le style contrôlant de l'enseignant et la poursuite d'un but de performance (compétition) seraient défavorables dans la mesure où la focalisation qu'ils induisent menace la satisfaction des besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et de proximité sociale qui favoriseraient plutôt la motivation intrinsèque.



# **BIBLIOGRAPHIE**

## Bibliographie

---

- AMES, C. & ARCHER, J. (1988): Achievement goals in the classroom: student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 260-267.
- AMES, C. (1992 a): Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (dir), *student perceptions in the classroom*, Hillsdale : Lawrence Erlbaum, pp. 327-347.
- AMES, C. (1992 b): classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 261-271.
- ANDRE, B. (1998) : *Motiver pour enseigner*, Paris, Hachette.
- ARCHAMBAULT, J. & CHOUINARD, R. (2006) : *Doit-on récompenser les élèves pour les motiver à apprendre ?*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ASTOLFI, J.-P. (2002) : « L'œil, la main, la tête », *Les cahiers pédagogiques* N°409, décembre, p.17, CRAP.
- AUSTIN, J.L. (1970) : *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil (1<sup>ère</sup>ed. *How to do things with words*, Oxford, 1962).
- BAKHTINE, M. (1929) : *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, les Editions de Minuit, (trad. Française de M. Yaguello, 1977).
- BANGE, P. (1992 a) : « A propos de la communication et de l'apprentissage de L<sub>2</sub> (notamment dans ses formes institutionnelles) », *AILE* N°1, pp. 53-85.
- BANGE, P. (1992b) : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier-Didier, Coll. LAL.
- BANGE, P. (1996) : « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère », *Carnets Cediscor*, N°4, pp.189-202.
- BARBEAU, D. (1993): « Les sources et les indicateurs de la motivation scolaire » dans Actes du 13<sup>ème</sup> colloque de l'AQPC. Les collèges, une voie essentielle de développement.
- BAYLON, C. & MIGNOT, X. (1991) : *La communication*, Paris, Nathan Université.
- BENSON, P. (2001): *Teaching and researching autonomy in language learning*, Harlow, Pearson Education.
- BIBER, D. (1988): *Variation Across Speech and Writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BIZOUARD, C. (2006) : *Invitation à l'expression orale*, Belgique, Edition couleur livres.
- BLANCHE- BENVENISTE, C. (2000) : *Approche de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- BOUTET, J. (2001) : « Les mots du travail » in *Langage et Travail* CNRS Editions.

## Bibliographie

---

- BYRAM, M. (1992) : *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris Hatier, Dédier ? CREDIF.
- CELOTTI, N. & MUSACCHIO, M.-T. (2004) : « Regard diachronique en didactique des langues de spécialité » in *Etudes de Linguistique Appliquée*, « Vocabulaire de spécialité et lexicographie d'apprentissage » N° 135, juil-sept, pp. 268-274.
- CHALLE, O. (2002) : *Enseigner le français de spécialité*, Paris, Economica.
- CICUREL, F. (1994) : « Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère ».In : *Cahiers du français contemporain*, 1.Paris : Didier Erudition, pp.103-106.
- COLIN, D. (2010) : « Didactique de l'oral, langue orale, aspect transversal, faits de langue ». <http://utopia.tice.ac-orleans-tours.fr/php5/IM/pdf/Didactique-oral-jeudi-28-janvier-PM.pdf>, consulté le 20/11/2012.
- CYR, P. (1998): *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International.
- DECI, E.L., & RYAN, R.M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, New York: Plenum Press.
- DABENE, L. (1984) :« Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère ».In R. Bouchard. *Les échanges langagiers en classe de langue*, Grenoble : ELLUG, pp.129 -138.
- DECI, E.L. & RYAN, R.M. (1987) : The support of autonomy and the control of behavior *Journal of Personality and social psychology*, 53, pp.1024 -1037.
- DECI, E.L. & RYAN, R.M. (1991): Motivation and education: the self - determination perspective .*Educational Psychologist*, 26, pp.325-346.
- DECI, E.L., & RYAN, R.M. (2000): The « what » and « why » of goal pursuits: *human needs and the Self-Determination of behaviour*. *Psychology Inquiry*, 11, pp. 227-268.
- De NUCHEZE, V. (2001): *Sémiologie des dialogues didactiques*, Paris, L'Harmattan.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998): *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris: ESF.
- ELIOTT, A.-J. & HARACKIEWICZ, J.-M. (2000): Short- term and long- term consequences of achievement goals: predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, pp. 316-350.
- ELLIOT, A. J. (1997): Integrating the « classic » and « contemporary » approaches to achievement motivation. A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*. Greenwich : JAI Press, vol. 10, pp. 243-279.

## Bibliographie

---

- EPSTEIN, J. L. (1988): « Effective schools or effective students : Dealing with diversity » .In R. Haskins & D. Mac- Rae ( éd.) , *Policies for America's public schools : The teacher equity indicators* Norwood: Ablex, pp.89-126.
- FAERCH, C. & KASPER, G. (1983): *Stratégies in interlangue communication*. Longman, Londres.
- GALISSON, R. (1980) : *D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLE International.
- GAMBIER, Y. (1998) : « Le français dans les communications spécialisées : un bilan mitigé », in *Discours professionnels en français*, Y. Gambier éd
- GIORDAN, A. (2005) : « Vive la motivation », *Cahiers pédagogiques* , N°431, pp.58-59.
- GOULLIER, F. (2005): *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*, Cadre européen commun et portfolios, Paris, Didier.
- HABERMAS, J. (1981) : *Theorie des kommunikativen Handels*, Francfort, suhrkamp Verlag, troisième édition, 1985 (trad. Française de J-M. Ferry : *Théorie de l'agir communicationnel. Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, Tome 1, Paris, Librairie Arthème Fayard, 1987).
- HAMONET-BABONNEAU, J. (1993) : *The teacher's survival Kit*, Crdp de Bretagne.
- HOLTZER, G. (2004) : « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques », *le français dans le monde, Recherches et applications : De la langue aux métiers*, Janvier, CLE International et FIPF, pp.21-22.
- JULIÉ, K. (1998) : *Enseigner l'anglais*, Paris, Hachette Education.
- KARSENTI, T. & LAROSE, F. (2001): *Les Tic ...au cœur, des pédagogies universitaires*. Québec/ Presses de l'université de Québec.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990) : *Les interactions verbales : approche interactionnelle et structure des conversations*, Tome 1, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996) : *La conversation*, Paris, Seuil.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001) : *Les actes de langage dans le discours : Théories et fonctionnement*, Paris, Nathan Université.
- KRAMSCH, C. (1984) : *Interactions langagières en classe de langue*, Paris, Hatier - Crédif , coll.LAL.

## Bibliographie

---

- LACOSTE, M. (2001) : « Peut-on travailler sans communiquer », in *langage et travail, communication, cognition, action*, coord. Par A. Borzeix , B. Fraenkel , CNRS Editions.
- LA GARANDERIE, A. (1997) : *La motivation*, Paris, Edition Bayard.
- LARCHER, C. & CHOMAT, A. (1998) : Médiation dans des situations d'entretiens avec des élèves de collège à propos de la modélisation des propriétés thermoélastique des gaz .In A. DUMAS CARRE & A. WEIL BARAIS (s.dir), *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*, (Chap.10), pp.177-209, Berne :P. Lang.
- LEHMANN, D. (1993) : *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- LIEURY, A. (1996): *Motivation et découragement, Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*, Paris, Dunod.
- LIMBOS, E. (1971) : *L'animateur socio-culturel*, Ed. Fleurus.
- LINTON, R. (1977): *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod.
- MAEHR, M. L. & MIDGLEY, C. (1991): Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational psychologist*, 26, pp. 399-427.
- MAINGUENEAU .D . (2004) : « Retour sur une catégorie :le genre», in *texte et discours : catégories pour l'analyse*, J.M.Adam, J.B.Grise, M.A.Bouacha , Editions Universitaires de Dijon.
- MANGENOT, F. & LOUVEAU, E. (2006) : *Internet et la classe de langue*, Paris : CLE International.
- MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, C. (2004) : *Français du Objectifs Spécifiques : de l'analyse de besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.
- MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, C. (2011) : *Le Français sur objectifs universitaires*, Grenoble, PUG.
- MERIEU, P. (1992) : *L'école mode d'emploi*, Paris, ESF.
- MEYER, B. (1996): *Maîtriser l'argumentation*, Paris, Armand Colin.
- MOORE, D. (1996) : « Bouées transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *Ailes 7*, coord. par C.Oesch - Serra & B. Py, Paris - Encrages, pp. 95-121.

## Bibliographie

---

- MUCCHIELLI, A. (2004) : *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.
- NARCY-COMBES, J.-P. (2005) : *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche -action responsable*, Paris, Ophrys.
- NONNON, E. (2000) : « Le tableau noir de l'enseignant : entre écrit et oral » in PLANE S. et SCHNEUWLY B. (éds) : *les outils d'enseignement du français*, Repères 22, pp.19 -38.
- NOT, L. (1987) : *Enseigner et faire apprendre. Eléments de psycho-didactique générale*, Toulouse, Privat.
- NUTTIN, J. (1985) : *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF.
- OLERON, P. (1983) : *L'argumentation, Que sais-je ?* Paris, Presses Universitaires de France.
- PANTANELLA, R. (1992) : « Un certain regard... », *Cahiers pédagogiques* N° 300, pp.10-23.
- PARISH, L. & TREASURE, D. (2003) : Physical activity and situational motivation in physical education: influence of the motivational climate and perceived ability, 74, pp. 173-182.
- PEKAREK, S. (1994) : Gestion des rôles et comportement interactif verbal dans les interviews semi- directives de recherche. ARBA 2, Basel : Romanisches Seminar.
- PEKAREK, S. (1999) : *Leçons de conversation*, Suisse, Editions Universitaires Fribourg.
- PENDANX, M. (1998) : *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, HACHETTE.
- PERELMAN, C. (1977) : *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*, Paris, Vrin.
- PINTRICH, P.-R. & SCHRAUBEN, B. (1992) : Student' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. Dans D.H. Schunk et J.L. meece (dir.), *Student perceptions in the classroom* (p.149- 183) . Hillsdale(N.J.): Lawrence Erlbaum.
- PLANTIN, C. (1990) : *Essai sur l'argumentation, introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative*, Paris, Editions Kimé.
- PLANTIN, C. (1996) : *L'argumentation*, Paris, Seuil, Coll. MEMO N°23.
- PORQUIER, R. (1994) : « Communication exolingue et contexte d'appropriation/ Le continuum acquisition/ apprentissage », *Bulletin suisse de linguistique appliquée* N°59, Avril 1994, pp. 159-169.
- PORTINE, H. (1990) : « les « langues de spécialité » comme enjeux de représentations », *le français dans le monde*, Recherches et applications, août -sept, pp .68-69.
- PUREN, C. (2002) : « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : Vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Langues modernes*, APLV, Juil-août-sept. pp.57- 65.

## Bibliographie

---

- RABY, F. (2008) : *Les effets d'un cyber-scénario collaboratif sur la motivation d'élève de première en classe d'anglais*. Grenoble. Ministère de l'Education Nationale. ACI Ecole et Sciences Cognitives.
- REEVE, J. (2002): « Self-determination theory applied to educational setting ». In E.L. DECI, & R.M. RYAN (éds), *Handbook of self-determination research*, pp.183-203. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- REEVE, J., DECI, E.L. & RYAN R.M. (2004): « Self determination theory: A dialectical frame work for understanding socio-cultural influences on student motivation». In SVann Etten & Pressley (éds) *Big Theories Revisited*, pp.31-60.
- REEVE, J. & JANG, H. (2006): what teachers say and do to support students's autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), pp. 209-218.
- RICHER, J.-J., (2005) « Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/ apprentissage des langues ? », in *Synergies Chine*, n°1, pp. 27-28.
- RICHER .J.-J. (2008) : « le français sur objectifs spécifiques » (F.O.S.), une didactique spécialisée ? » in *Synergies chine* N°3, pp. 15-30.
- ROBERT, J.-P. (2008) : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Editions Ophrys.
- ROULET, E. et al. (1985) : *L'articulation du discours en français contemporain*, Bern, Peter Lang.
- ROUX, P. - Y. (2003) : *L'oral en classe de langue, de la production à l'expression*, Paris, Nathan.
- SARRAZIN, P.TROUILLOUD, D. (2006) : *comment motiver les élèves à apprendre? Les apports de la théorie de l'auto-détermination*, Paris, Dunod.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (1998): *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris : ESF.
- SOREZ, H. (1995) : *Prendre la parole*, Paris, HATIER.
- TARDIF, J. (1992): *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Editions Logiques.
- TOZZI, M. (2001) : *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, CRDP de languedoc.
- TRAVERSO, V. (1999) : *L'analyse des conversations*, Paris : Editions Nathan.
- VALLERAND, R. J. & TILL, E. E. (1993) : « Introduction au concept de motivation ». In R. J. VALLERAND et E. E. TILL (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval (Québec) : Edition Etudes Vivantes, pp. 3-39.

## Bibliographie

---

- VANOYE, F. (1990) *Expression, Communication*, Paris : Armand Colin.
- VIAU, R. (1994) : *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, Edition de Boeck.
- VIAU, R. (2009) : *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, Edition de Boeck.
- VIGNAUX, G. (1976) : *L'argumentation. Essai d'une logique discursive*, Genève, Paris, Librairie Droz.
- VIGNAUX, G. (1976): *l'argumentation. Essai d'une logique discursive*, Paris, Librairie Droz.
- VIGNAUX, G. (1988) : *Le discours, acteur du monde : énonciation, argumentation et cognition*, Paris, ophrys.
- VIGNER, G. & MARTIN, A. (1976) : *le français technique*, Paris, Hachette /Larousse.
- VIGNER, G. (1979) : *Parler et convaincre*, Paris, Hachette.
- VION, R. (2000) : *La communication verbale : Analyse des interactants*, Paris, Hachette Supérieur.
- WEIL-BARAIS, A., & DUMAS CARRE, A. (1998): Les interactions didactiques tutelle et ou médiation?. In A. DUMAS -CARRE, et WEIL-BARAIS, A. (s.dir), *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*, pp.1-15, Berne: P. Lang.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. (2005) : « Motiver, qu'est-ce que cela veut dire ? », *Cahiers pédagogiques* N° 429- 430, pp.7-13.



# **ANNEXES**

## **ANNEXE1: Contenu du module : Initiation aux Langues de Spécialité.**

### **- Introduction au module**

#### **Chapitre1: Langues, dénominations spécifiques**

##### **1.1. Rappels théoriques :**

- 1.1.1. Langue générale et langue usuelle.
- 1.1.2. Langue maternelle et langue standard.
- 1.1.3. Les langues en présence et contact de langues.
- 1.1.4. Le passage de la langue maternelle à la langue étrangère.

##### **1.2. La langue de spécialité :**

- 1.2.1. Définitions et délimitation.
- 1.2.2. Notion de discours.
- 1.2.3. Caractéristiques du discours spécialisé:
  - scientifique.
  - technique.
  - touristique.

#### **Chapitre2: La langue scientifique**

- 2.1. La langue(s), objet pour la science.
  - 2.1.1. Définitions.
  - 2.1.2. La communication scientifique.
  - 2.1.3. Caractéristiques du vocabulaire scientifique.
  - 2.1.4. Quelques éléments de la phrase scientifique : reformulations, mots de composition savante, mots dérivés, etc.
- 2.2. Introduction à la terminologie médicale.
  - 2.2.1. La langue médicale
  - 2.2.2. Définitions
  - 2.2.3. Les unités composant un mot médical :
    - Radicaux, préfixes et suffixes.
- 3. Les sigles et les acronymes dans la pratique médicale courante.

**T.D.**

**1. Comment aborder la lecture des textes scientifiques ?**

**Activité 1 :**

**Supports :**

- Article de *Télérama* N°3205, du 26 juin 2011, extrait d'un dossier sur le nucléaire, interview de Bernard Laponche, « Il y a une forte probabilité d'un accident nucléaire majeur en Europe ». (Document transcrit disponible en annexe 2, pp. 251-253)

- Article de *l'express*, du 24 juin 2011, « LAIEA fait l'état d'un large consensus sur la sûreté nucléaire ». (Document transcrit disponible en annexe 2, pp. 254-255).

**Objectifs :**

- Repérer les différents indices qui permettent de comprendre le sujet et le contenu du texte :

(Le titre, les titres de paragraphes, la photographie, le graphique en bas de page).

- Travailler sur les articulateurs logiques.

- Relever les marques de l'argumentation.

**Activité 2:**

**Objectif:**

- Argumenter sur un sujet scientifique, en utilisant des arguments liés à la technologie :

Vous travaillez pour L'AIEA (Agence Internationale de l'Energie Atomique). Vous allez participer à un débat face à Bernard Laponche, dont vous connaissez les positions anti-nucléaires.

À l'aide du texte « LAIEA fait l'état d'un large consensus sur la sûreté nucléaire », préparez vos arguments.

## **2. La compréhension de discours oraux à caractère scientifique**

### **Activité 1:**

**Support:** Document audio. Albert Jacquard, décembre 2006, France Culture. Emission de radio, intitulée : « La minute d'Albert Jacquard ». (Document transcrit disponible en annexe 2, pp. 256-258).

### **Objectifs :**

- Elaborer un travail à partir d'un document audio, visant à sensibiliser les étudiants à la recherche d'indices facilitant la compréhension orale.
- Leur faire comprendre que, dans une situation universitaire, l'écoute / compréhension de l'oral n'est jamais isolée, toujours en lien avec un écrit, avec un travail à faire, une réponse à donner, etc.

### **Activité 2:**

**Support:** Conférence filmée. Jean Vautard. Intitulée: La pollution à l'air à Paris : Origines et tendances, 31/10/2003. (Document transcrit disponible en annexe 2 , pp. 258-259)

### **Objectifs :**

- Faire prendre conscience aux étudiants que dans la masse du discours du conférencier, les informations importantes à retenir ne constituent qu'une partie.
- Ecouter la présentation du conférencier et compléter son CV.
- Répondre aux questions par *vrai* ou *faux* d'après ce que les étudiants ont compris de la conférence.

### **Activité 3 :**

**Support:** Article de *Sciences & Vie* N°127, Octobre 2003, Nicolas Reyoy « Pourquoi les feuilles tombent-elles à l'automne ? ». (Document transcrit disponible en annexe 2, pp. 260-270).

### **Objectifs :**

- Etudier le lexique scientifique : mots de composition savante, mots dérivés, nominalisation.
- Faire connaître le rôle de la reformulation dans l'accès au sens dans un texte scientifique.

### **Chapitre 3:La langue technique**

3.1. Définitions.

3.2. La communication technique.

3.3. La structure de la phrase technique.

3.3.1. Les arrangements syntaxiques dans :

- la description et dans les exposés d'ensemble.
- les contrôles et les manipulations.

3.3.2. Les éléments de la phrase technique :

- La dérivation, la suffixation, la nominalisation (les noms d'action, le nom d'agent ou d'instrument, les noms de qualité, les adjectifs modaux en able).

**T.D.**

#### **1. Comment aborder la lecture des textes techniques ?**

**ACT.1** : Interpréter une notice de montage.

**ACT.2** : Passer de la notice à la consigne orale.

**ACT.3** : Comprendre à l'oral des consignes techniques simples.

**Support** : document audio.

**Objectifs** :

-Comprendre et respecter les consignes techniques de montage et de démontage de l'échafaudage.

#### **2. La description dans le discours à caractère technique**

- *Comment décrit-on ?*

-Identifier ce qu'on va décrire : le nommer, le désigner, le définir.

-Le situer dans l'espace : le repérer, le positionner par rapport à d'autres objets.

-Le caractériser de manière statique : par ses formes, par ses couleurs, par ses dimensions, par sa consistance, par son aspect, par ses propriétés, etc.

-Le caractériser de manière dynamique : écrire des transformations géométriques, des variations.

-Analyser ses différentes parties : leurs éléments constitutifs, leur manière, leur répartitions.

- *Que décrit-on ?*

-Un objet mathématique, un objet physique,

- Un matériel, un outillage, un équipement : nécessaires à une activité.

-Un processus, un mécanisme ou encore une technique ou une méthode employés pour parvenir à un certain résultat.

- *Pourquoi décrit-on ?*

- Pour recenser, renseigner, expliquer le fonctionnement, la fonction, les finalités, noter des performances, des applications, faire le compte rendu d'une expérience, etc.

**Supports:** (Documents disponibles en annexe 2, pp. 263-267).

## **Chapitre 4 : Le français du tourisme: spécificités et exigences**

4.1. Principales caractéristiques du français du touristique

4.2. La compréhension de discours oraux et écrits à caractère touristique

4.2.1. Discours oral et discours écrit.

4.2.2. L'oral dans l'écrit.

4.2.3. La place de l'oral dans le discours touristique.

**T.D.**

### **A/ Phase de compréhension**

**-Présentation d'un site touristique.**

#### **Support 1 :**

- Film documentaire. Nasser- Eddine Benalia .Intitulé : *El Bahdja Casbah Radieuse*, 2012.  
[https://el\\_bahdja\\_casbah\\_radieuse.okast.tv/](https://el_bahdja_casbah_radieuse.okast.tv/) (Résumé du film disponible en annexe 2, p. 268).

**Objectif :** Acquérir un certain niveau de compréhension du discours touristique oral.

#### **Support 2 :**

- Document audio. Thierry Beaumont. Intitulé : *Destination, France Info*, 7 décembre 2004.  
<http://www.le-fos.com/exemp-elabo.tourisme.htm> (Document disponible en annexe 2, pp. 268-269)

- Le même document transcrit et distribué aux étudiants disponible en annexe 2, pp. 268-269)

**Objectif :** Distinction entre le discours oral et le discours écrit.

### **B/ Phase d'expression orale :**

#### **Objectif :**

- Amener les étudiants à s'exprimer librement.

En prenant comme point de départ la compréhension orale, nous demandons aux apprenants de réaliser une présentation touristique sur un site remarquable :

lors de la présentation orale, un membre de chaque groupe d'apprenants joue le rôle d'un guide touristique alors que les autres remplissent le rôle de touristes.

**C/ Argumentation au cœur du français du tourisme :**

**Support :** affiche publicitaire, [www.visitsitev.com](http://www.visitsitev.com) (Document disponible en annexe 2, p.270).

**Objectifs :**

- Interpréter une affiche publicitaire pour en dégager la visée argumentative.

**D/ Procédés au service de l'argumentation**

**-Approche stylistique**

- Nominalisation /Adjectivation /Personnification / l'apposition/ Termes appréciatifs / les superlatifs / Métaphores /Comparaisons / les expressions de causes et de conséquence/ l'impératif.

**-Approche culturelle** (panorama historique).

- **Activités** de repérage, de systématisation et de reformulation.



## **ANNEXE 2 : Quelques genres de textes étudiés**

### **1. Comment aborder la lecture des textes scientifiques ?**

**Bernard Laponche : «Il y a une forte probabilité d'un accident nucléaire majeur en Europe»**

Physicien nucléaire, polytechnicien, Bernard Laponche est formel : la France est dans l'erreur. Avec le nucléaire, elle s'obstine à privilégier une énergie non seulement dangereuse mais obsolète. Alors que d'autres solutions existent, grâce auxquelles les Allemands ont déjà commencé leur transition énergétique.

Polytechnicien, physicien nucléaire, Bernard Laponche a participé, dans les années 1960, au sein du Commissariat à l'énergie atomique, à l'élaboration des premières centrales françaises. La découverte des conditions de travail des salariés de la Hague sera pour lui un choc : il prend conscience du danger de l'atome, qu'il juge moralement inacceptable. Dès les années 1980, Bernard Laponche, désormais militant au sein de la CFDT, prône la maîtrise de la consommation énergétique et le développement des énergies renouvelables. Les décennies suivantes lui ont donné raison. Mais la France, seul pays au monde à avoir choisi l'option du tout-nucléaire, s'obstine dans l'erreur, déplore-t-il, et s'aveugle : énergie du passé, sans innovation possible, le nucléaire ne représente pas seulement une menace terrifiante, pour nous et pour les générations qui suivront ; il condamne notre pays à rater le train de l'indispensable révolution énergétique.

**On présente toujours l'énergie nucléaire comme une technologie très sophistiquée. Vous dites qu'il s'agit juste du «moyen le plus dangereux de faire bouillir de l'eau chaude » C'est provocateur, non ?**

Pas vraiment... Un réacteur nucléaire n'est qu'une chaudière : il produit de la chaleur. Mais au lieu que la chaleur, comme dans les centrales thermiques, provienne de la combustion du charbon ou du gaz, elle est le résultat de la fission de l'uranium. Cette chaleur, sous forme de vapeur d'eau, entraîne une turbine qui produit de l'électricité. L'énergie nucléaire n'est donc pas ce truc miraculeux qui verrait l'électricité « sortir » du réacteur, comme s'il y avait une production presque spontanée...

### **Pourquoi cette image s'est-elle imposée ?**

Les promoteurs du nucléaire ne tiennent pas à mettre en avant la matière première, l'uranium. C'est lié au fait qu'à l'origine le nucléaire était militaire, donc stratégique. Et puis en laissant penser que l'électricité est produite directement, ils lui donnent un côté magique, ainsi qu'une puissance trois fois plus élevée, car c'est la chaleur produite que l'on évalue, pas l'électricité. Or les deux tiers de la chaleur sont perdus, ils réchauffent l'eau des fleuves ou de la mer qui sert à refroidir les réacteurs.

### **Parlons donc du combustible...**

Ce sont des crayons d'uranium, de l'uranium légèrement enrichi en isotope 235, pour les réacteurs français. La fission est une découverte récente (1938) : un neutron tape un noyau d'uranium qui explose, produit des fragments, donc de l'énergie, et des neutrons, qui vont taper d'autres noyaux - c'est la réaction en chaîne. La multiplication des fissions produit de la chaleur. Or les fragments de la fission sont de nouveaux produits radioactifs, qui émettent des rayons alpha, bêta, gamma... A l'intérieur des réacteurs, vous produisez donc de la chaleur, c'est le côté positif, mais aussi des produits radioactifs, notamment du plutonium, le corps le plus dangereux qu'on puisse imaginer, qui n'existe qu'à l'état de trace dans la nature. On aurait dû s'interroger dès l'origine : ce moyen de produire de l'eau chaude est-il acceptable ?

### **Cette réaction en chaîne, on peut tout de même l'arrêter à chaque instant, non ?**

Dans un fonctionnement normal, on abaisse les barres de contrôle dans le cœur du réacteur : elles sont constituées de matériaux qui absorbent les neutrons, ce qui arrête la réaction en chaîne. Mais il faut continuer de refroidir les réacteurs une fois arrêtés, car les produits radioactifs continuent de produire de la chaleur. La nature même de la technique est donc source de risques multiples : s'il y a une panne dans les barres de contrôle, il y a un emballement de la réaction en chaîne, ce qui peut provoquer une explosion nucléaire ; s'il y a une fissure dans le circuit d'eau, il y a perte de refroidissement, la chaleur extrême détruit les gaines du combustible, certains produits radioactifs s'échappent, on assiste à la formation d'hydrogène, cet hydrogène entraîne des matières radioactives et peut exploser.

### **Mais on multiplie les systèmes de protection...**

Vous avez beau les multiplier, il y a toujours des situations dans lesquelles ces protections ne tiennent pas. A Tchernobyl, on a invoqué, à juste titre, un défaut du réacteur et une erreur d'expérimentation ; à Fukushima, l'inondation causée par le tsunami. Au Blayais,

en Gironde, où la centrale a été inondée et où on a frôlé un accident majeur, on n'avait pas prévu la tempête de 1999. Mais on a vu des accidents sans tsunami ni inondation, comme à Three Mile Island, aux Etats-Unis, en 1979. On peut aussi imaginer, dans de nombreux pays, un conflit armé, un sabotage... Puisque le point de départ, c'est la création de produits radioactifs en grande quantité, la catastrophe est intrinsèque à la technique. Le réacteur fabrique les moyens de sa propre destruction.

**Y a-t-il eu des innovations en matière nucléaire ?**

Aucun progrès technologique majeur dans le nucléaire depuis sa naissance, dans les années 1940 et 1950. Les réacteurs actuels en France sont les moteurs des sous-marins atomiques américains des années 1950. En plus gros. Les réacteurs, l'enrichissement de l'uranium et le retraitement, sont des technologies héritées de la Seconde Guerre mondiale. On a juste augmenté la puissance et ajouté des protections. Mais parce que le système est de plus en plus compliqué, on s'aperçoit que ces protections ne renforcent pas toujours la sûreté. (...)

**Les défenseurs du nucléaire disent qu'en France, avec notre nouveau réacteur, l'EPR, que l'on construit à Flamanville, on arrive à un risque quasi nul ...**

Chaque pays assure que ses réacteurs sont mieux que les autres. Avant Fukushima, le discours des Japonais était le même que celui des Français. On en est déjà à cinq réacteurs détruits (Three Mile Island, Tchernobyl, et trois réacteurs à Fukushima) sur quatre cent cinquante réacteurs dans le monde, des centaines de kilomètres carrés inhabitables. La probabilité théorique, selon les experts de la sûreté nucléaire, devait être de un pour cent mille « années-réacteur » [une année-réacteur, c'est un réacteur fonctionnant pendant un an, NDLR], voire un million d'années-réacteur pour un accident majeur, type Tchernobyl ! La réalité de ce qui a été constaté est trois cents fois supérieure à ces savants calculs. Il y a donc une forte probabilité d'un accident nucléaire majeur en Europe. (...)

## L'AIEA fait état d'un large consensus sur la sûreté nucléaire



**Le directeur général de l'Agence internationale de l'Energie atomique (AIEA) s'est réjoui vendredi d'avoir obtenu un large soutien des pays membres de l'institution pour ses projets de renforcement de la sécurité des centrales nucléaires après l'accident de Fukushima.**

Dans son discours de clôture d'une conférence sans précédent sur ce thème, Yukiya Amano a reconnu des divergences entre les 151 pays membres de l'AIEA lors de cette semaine de débats au siège de l'agence à Vienne.

*"Mais je suis frappé par l'ampleur de l'accord auquel nous sommes parvenus sur les points essentiels, a-t-il dit. Je suis particulièrement encouragé par le fait que mes propositions (...) ont recueilli un large soutien. "*

Yukiya Amano a cependant rappelé aux pays membres que leurs contributions financières étaient indispensables à la mise en oeuvre de son programme.

Cette réunion ministérielle, à laquelle ont participé les autorités nationales de régulation du secteur, visait à lancer une campagne internationale de renforcement de la sécurité nucléaire après l'accident à la centrale japonaise de Fukushima-Daiichi, déclenchée par un séisme et un tsunami dévastateurs survenus le 11 mars.

Lundi, en introduction de cette conférence, Yukiya Amano avait invité les Etats membres de l'AIEA à procéder dans un délai de dix-huit mois à une évaluation des risques sur toutes leurs centrales et à garantir qu'elles pourraient résister à des catastrophes naturelles extrêmes.

Il avait aussi proposé un renforcement des procédures de vérification internationale des réacteurs à travers le monde, autrement dit un examen par les pairs, sous l'égide des Nations unies.

Pour des diplomates, cet aspect du plan soumis par le directeur général de l'AIEA devrait se heurter à des résistances de la part de pays, tels les Etats-Unis et l'Inde, souhaitant maintenir la vérification de la sécurité des centrales dans le domaine de compétences des seules autorités nationales.

La Russie aimerait en revanche rendre obligatoires les normes de sécurité édictées par l'AIEA et la France, autre grand exportateur dans le domaine nucléaire, s'est aussi prononcée pour une action internationale plus vigoureuse en matière de sécurité.

L'AIEA n'émet pour l'instant que des recommandations, à charge ensuite aux autorités nationales de les mettre en pratique. L'agence ne peut en outre procéder à des vérifications qu'à l'invitation du pays membre concerné.

Les membres de l'AIEA ont toutefois paru soucieux d'afficher leur unité vendredi dans le domaine de la sécurité nucléaire, un sujet de préoccupation majeur dans le monde depuis la catastrophe de Fukushima.

**Publié le 24 / 06/ 2011 L'EXPRESS. fr**

## **2. La compréhension de discours oraux à caractère scientifique**

### **Activité 1**

**Support** : Document audio. Albert Jacquard - décembre 2006 © France Culture.

### **Objectif:**

-Elaborer un exercice à partir de ce document, visant à sensibiliser les apprenants à la recherche d'indices facilitant la compréhension orale.

### **Transcription de l'enregistrement**

Albert Jacquard - décembre 2006 © France Culture

Il est parfois utile, amis auditeurs, de remettre en cause, à titre d'exercice de la pensée, des affirmations acceptées comme des évidences et répétées sans plus réfléchir à leur signification. Ainsi, dans les discours nombreux concernant la recherche scientifique, s'insère très souvent la sentence de Rabelais bien connue : «Science sans conscience n'est que ruine de l'âme». Qui n'a pas entendu cette phrase ? Certes, l'euphonie entre les deux termes, « science » et « conscience », est agréable à entendre, mais ne faut-il pas être particulièrement attentif au sens des mots lorsque la musique des sons risque d'entraîner l'adhésion sans que la réflexion soit intervenue ? Or ici une ambiguïté est cachée dans le premier substantif : la science. Une définition possible de la science est l'activité de notre intelligence s'efforçant d'améliorer notre lucidité, notre lucidité face au monde qui nous entoure. Il s'agit de mettre de l'ordre dans l'ensemble des messages que l'univers nous envoie, de remplacer les constats fournis par nos sens en définissant quelques concepts, d'imaginer, entre les divers objets, des interactions qui expliquent leur comportement, d'en tirer les conséquences, et de vérifier que ces conséquences sont confirmées par les observations. Oui c'est cela la science, une recherche d'ordre dans nos sensations. L'objectif, le seul objectif est de substituer au chaos apparent des événements qui surviennent un modèle explicatif qui nous permet de mieux regarder la réalité. Avec un tel objectif il semble clair que toute avancée de la connaissance est un pas vers plus de lucidité. On peut même admettre que cette activité est l'une de celle -à mon sens c'est la plus créatrice - une de celles qui nous distingue de nos cousins les animaux. Apparemment, ces animaux se contentent de constater les événements, ils ne cherchent guère à en définir les causes. Le premier humain ayant eu une activité scientifique, on peut l'imaginer comme l'un de nos lointains ancêtres qui, partant de bon matin à la chasse, a vu une boule de feu s'élever à l'horizon, et se souvenant d'une boule de feu semblable, faisant la même apparition le jour

précédent, s'est posé la question : « Est-ce la même boule de feu que celle que j'ai vue hier ? ». Il en a peut-être parlé à ses camarades, ceux-ci ont dû ricaner. « Soyons sérieux, occupons-nous du gibier, nous sommes à la chasse, ne perdons pas de temps à ce genre d'interrogations inutiles ». Mais la question l'a tenaillé. Il voulait une réponse, il ne l'a pas trouvée, alors, il en a inventé une. Par exemple, il a imaginé que chaque jour, une boule de feu nouvelle était lancée. Ou bien, il a imaginé que c'était la même boule de feu, qu'il a appelée le soleil, ce qui débouche, à ce moment-là, sur une nouvelle question : que devient-il cet objet, pendant la nuit ? où va-t-il se cacher ? C'est en tentant de répondre à ces questions qui, à chaque fois, débouchent sur d'autres questions, que peu à peu la connaissance de l'univers s'est affinée. Si c'est cela la science, pourquoi faudrait-il lui imposer des réticences qui viendraient de la conscience ? Quelle étrange idée ! Le seul critère dans l'activité scientifique c'est la véracité, c'est-à-dire la cohérence entre ce que la nature nous dévoile d'elle-même et la description que nous en faisons. Pourquoi faudrait-il mêler la morale, c'est-à-dire la conscience, à cette adhésion au réel ? Pour y parvenir, il faut modifier notre définition de la science ou nous apercevoir qu'il faut utiliser d'autres mots.

### Biographie d'Albert Jacquard



Albert Jacquard naît à Lyon dans une famille catholique, plutôt conservatrice. Après ses études à l'Ecole Polytechnique et à l'Institut des statistiques, il travaille d'abord à la SEITA, puis au ministère de la santé. Il se tourne ensuite vers une carrière scientifique en allant étudier la génétique des populations aux Etats-Unis. Il devient responsable du service de génétique à l'ENED (Institut National d'Etude Démographique), en 1968. Expert en génétique auprès de l'OMS de 1973 à 1985, il enseigne également dans les Universités de Genève et de Paris VI.

Scientifique de haut niveau, Albert Jacquard est l'auteur de nombreux ouvrages de vulgarisation scientifique ou d'essais dans lesquels il cherche à diffuser une pensée humaniste moderne pour faire évoluer la conscience collective. Sorte "d'Abbé Pierre laïque", Albert Jacquard participe à tous les combats qu'il estime justes, comme le droit au logement (il est président de l'association du même nom), la justice sociale, la lutte contre le racisme... Pour lui, l'enjeu majeur du XXIe siècle et le véritable moteur du changement sont davantage

l'éducation que la finance. C'est ainsi qu'il parraine la Haute Ecole de Namur (Haute Ecole Albert Jacquard), en Belgique.

### **Transcription de l'extrait «La pollution de l'air à Paris : origines et tendances »**

#### **Présentation**

Je vais maintenant vous présenter notre conférencier de ce soir donc Robert Vautard est physicien de l'atmosphère il est directeur de recherches au CNRS et à l'Ecole Polytechnique concernant son parcours donc quelques dates en 82 il est élève de l'école normale supérieure de la rue d'Ulm en 87 il a sa thèse de doctorat de l'université Pierre et Marie Curie en météorologie océanographie en 88 il occupe un poste post-doctoral à l'Université de Californie Los Angeles en 94 il est habilité à diriger les recherches en 98 il est directeur de recherches au CNRS et depuis heu donc 2003 il réalise le montage avec l'INERIS de la plate-forme PREV'AIR de prévention de la qualité de l'air à l'échelle nationale et européenne il est coordonnateur de plusieurs projets ESQUIF pour l'étude et la simulation de la qualité de l'air en Ile de France et PIONEER pour la prévision expérimentale quotidienne de la qualité de l'air en Ile de France Robert Vautard est spécialiste des questions de pollution atmosphérique notamment en Ile de France ses travaux portent également sur la prévision de la qualité de l'air dans un cadre national et européen Robert Vautard a écrit de nombreux articles dans des revues nationales et internationales donc je vous cède la parole pour une cinquantaine de minutes après quoi nous aurons des questions avec le public pour un quart d'heure vingt minutes merci.

#### **Introduction**

Je vous remercie et je voudrais remercier également le public si nombreux d'être venu ce soir écouter cette conférence sur la pollution et sur la pollution en Ile de France puisque ça s'inscrit dans le cadre d'un cycle de conférences sur Paris alors naturellement lorsque l'on lorsque l'on pense à la pollution en Ile de France on imagine heu très vite ce genre d'image avec la tour Eiffel noyée dans un ce qu'on appelle un smog c'est-à-dire un mélange de particules de gaz polluants et lorsqu'on voit cette image heu naturellement on s'interroge et on se demande mon dieu mais qu'est-ce que je respire ? alors quand on se pose cette question une bonne adresse c'est de téléphoner à AIRPARIF et demander ce qui réellement est dans l'atmosphère alors voyez lorsqu'on prépare une conférence sur la pollution en Ile de France c'est un petit peu pareil on se pose la question mais qu'est-ce que je vais pouvoir dire alors à ce moment-là on prend son téléphone on téléphone à AIRPARIF donc je voudrais remercier



tout d'abord AIRPARIF pour avoir fourni un certain nombre de documents d'ailleurs dont la plupart sont publics sur leur site web je voudrais remercier également toute l'équipe et toutes les équipes de recherche avec qui je travaille directement ou indirectement et qui donc qui m'ont permis de faire cet exposé alors pour comprendre un petit peu la pollution de l'air et notamment la pollution de l'air au-dessus d'une agglomération comme celle de Paris heu il faut prendre un petit peu d'altitude alors qu'est-ce qui se passe lorsqu'on prend un petit peu d'altitude et bien on s'aperçoit que au-dessus de la couche où on trouve la pollution et ben y'a pas de pollution alors on se dit faudrait monter faudrait monter là haut alors pourquoi y'a une couche dans laquelle il y a de la pollution et une couche dans laquelle une couche d'atmosphère dans laquelle il y a pas de pollution bien tout simplement parce que la pollution est émise en grande partie à partir du sol hein mais aussi pour une autre raison fondamentale qui est que heu lorsque vous avez une journée ensoleillée bien cette journée heu le soleil lui-même va chauffer le sol un petit peu à la manière d'une plaque chauffante qui chaufferait une bouilloire et va créer des mouvements turbulents donc qui va brasser l'atmosphère au voisinage du sol donc ce chauffage au sol par le soleil va brasser l'atmosphère mais ce brassage de l'atmosphère à un moment va s'arrêter dans l'altitude donc tout le problème de la pollution est de savoir quelle est la hauteur de ce brassage hauteur qu'on appelle aussi une hauteur de mélange alors ce brassage heu il est donc la pollution qu'on va respirer elle dépend de deux facteurs finalement elle dépend des polluants qu'on va émettre dans la couche mais elle dépend aussi de cette hauteur elle dépend du volume dans lequel on va diluer ces polluants alors le volume ce volume-là dépend essentiellement du temps qu'il fait de la météorologie donc c'est pour ça que vous avez certains jours où vous avez une atmosphère très claire très peu polluée et d'autres jours où vous avez une atmosphère extrêmement polluée les concentrations de polluants peuvent varier d'un facteur dix d'un jour à l'autre on a on est donc face à un phénomène extrêmement variable.

### **Pourquoi les feuilles tombent-elles à l'automne?**

Printemps comme été les feuilles des arbres sont le siège d'une intense activité photochimique. La photosynthèse: le  $\text{CO}_2$  de l'atmosphère et la lumière réagissent avec l'eau véhiculée par la sève brute Avenant des racines pour former des sucres, indispensables au développement de l'arbre (de la synthèse de ces derniers dépend la fabrication de la lignine, constituant du bois).

L'automne arrivant, les jours raccourcissent et le mécanisme de la photosynthèse devient donc de moins productif. Alors même que les feuilles continuent de solliciter les minéraux de la sève brute. De plus en plus "coûteuse", chacune d'elles sers le siège d'un processus de vieillissement, qui les conduira, en quelques jours a leur chute.



#### **L'ACTION DE DEUX HORMONES QUI DÉTRUISENT LES PIGMENTS**

Celui-ci est initié par les phytochromes, protéines dorées de propriétés photoréceptrices présentes dans les feuilles, qui détectent rapidement l'allongement des nuits. Deux hormones. L'éthylène et l'acide abcissique. sont alors sécrétées par les cellules de la feuille qui entraîneront la destruction des pigments avant jusqu'alors permis d'absorber les rayons lumineux dans le cadre de la photosynthèse. Parmi eux.

La chlorophylle, majoritaire, de couleur verte, rend invisible les autres pigments que sont les carotènes (rouge orangé) ou les xanthophylles (jaune, dérivés des carotènes). Plus fragile, la chlorophylle est en fait la première à disparaître leur cédant la place... avant de disparaître aussi. Rouge vif, or, orangé ... les feuilles passent ainsi par divers stades de coloration selon le rythme de disparition de leurs pigments.

Les sécrétions d'éthylène et d'acide abscissique provoquent aussi la formation d'une zone de fragilité à la base du pétiole (la partie rétrécie de la feuille qui la relie à la tige), conduisant à la formation de crevasses de plus en plus profondes. Un "bouchon" de subérine (substance constitutive du liège) s'y forme, achevant de séparer le pétiole de la branche. Un coup de vent suffit bientôt à emporter les feuilles les unes après les autres. L'arbre cesse alors de se développer pendant tout l'hiver.

Ce phénomène automnal, caractéristique des feuillages caducs des zones tempérées; n'atteint pas les arbres à feuillage persistant dont la physiologie autorise la production constante de chlorophylle.

*Science & Vie, Octobre, 2003, N°127*

**La description**

**Activité 1:**

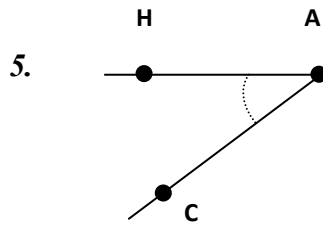
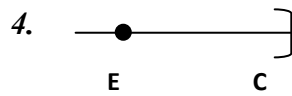
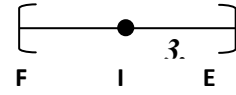
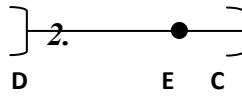
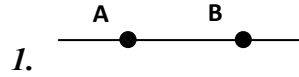
- Compléter les phrases.

- 1) Un quadrilatère non croisé ayant un centre de symétrie est un...
- 2) Un quadrilatère non croisé ayant ses côtés opposés... est un parallélogramme.
- 3) Un quadrilatère non croisé ayant ses côtés opposés de même... est un parallélogramme.
- 4) Un quadrilatère dont les... ont le même milieu est un parallélogramme.
- 5) Un quadrilatère non croisé ayant ses côtés opposés... est un parallélogramme.
- 6) Un quadrilatère non croisé ayant deux de ses côtés opposés de même longueur et... est un parallélogramme.
- 7) Un quadrilatère non croisé ayant... de même longueur est un losange.
- 8) Un parallélogramme dont les diagonales sont... est un losange.
- 9) Dans un losange les diagonales sont... de symétrie.
- 10) Chaque" losange a ses côtés opposés..., donc il est un parallélogramme.
- 11) Un parallélogramme ayant trois angles droits est un....
- 12) Un parallélogramme ayant deux côtés consécutifs... est un rectangle.
- 13) Un parallélogramme dont les... ont la même longueur est un rectangle.
- 14) Un... est un quadrilatère qui est un rectangle et un losange.
- 15) Un... à deux côtés opposés parallèles et deux côtés opposés non parallèles. La distance entre les côtés parallèles est la....

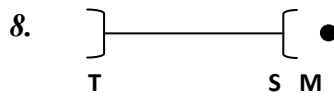
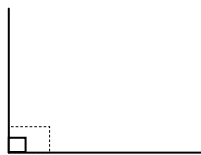
Description de figures

Activité 2 :

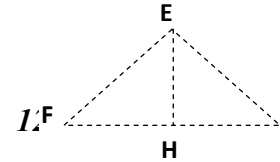
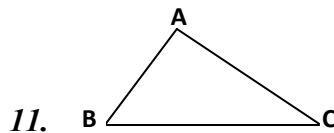
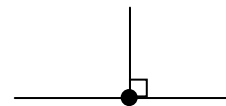
Décrire les figures suivantes:



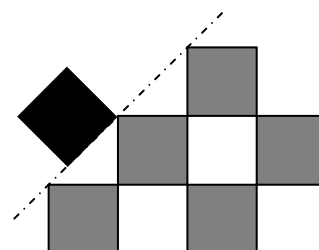
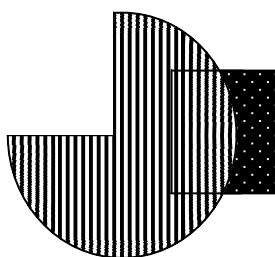
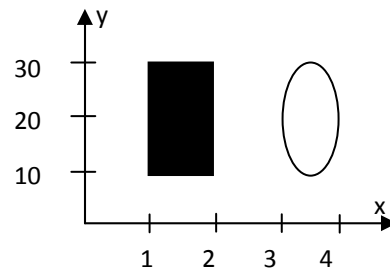
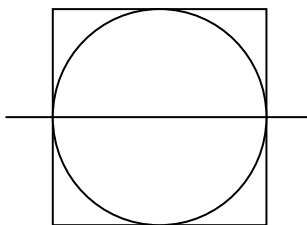
6.

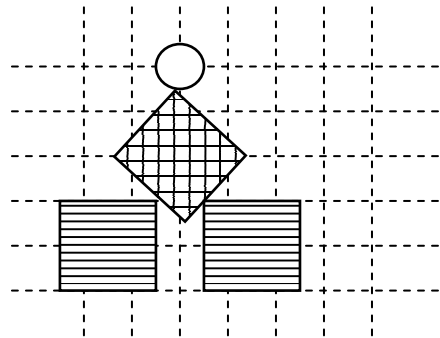
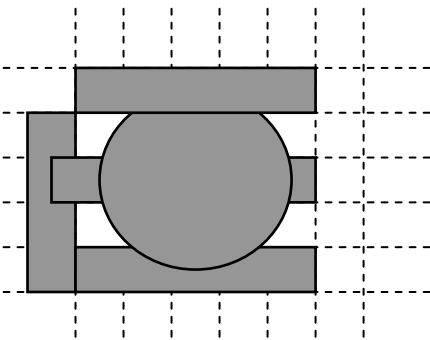
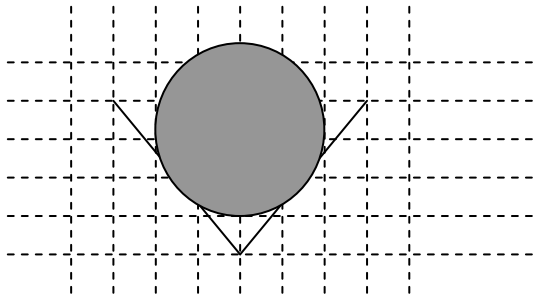


9.

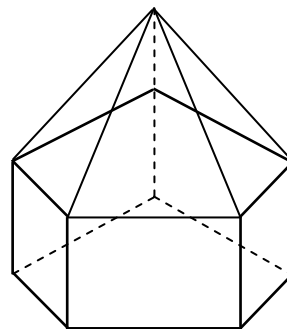
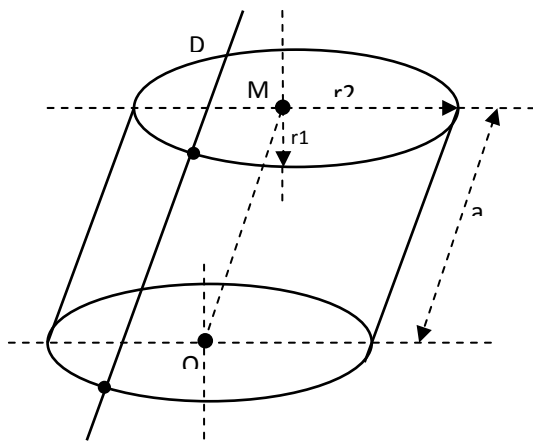


Activité 3 : Rédiger les consignes à donner pour faire exécuter les dessins suivants:

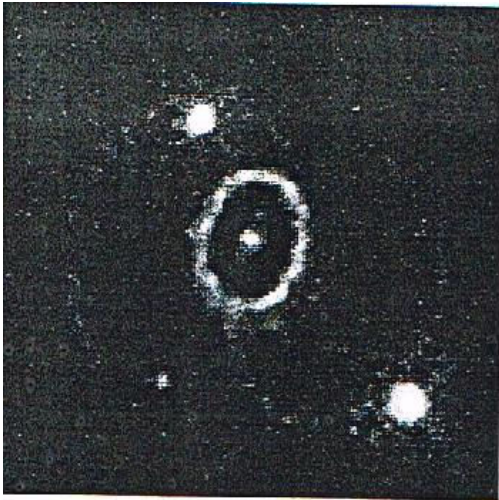




**Activité 4 :** Rédiger les consignes à donner pour faire exécuter les dessins suivants:

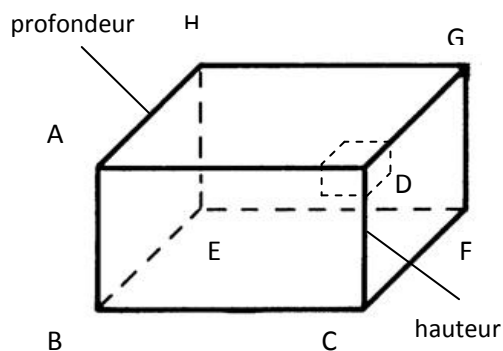


## Les quasars



Un quasar est un noyau de galaxie très lumineuse. On pense qu'il est constitué d'un trou noir central autour duquel orbitent un **disque** de matière (appelé disque d'accrétion) et un **tore** de gaz. De la matière s'échappe du quasar sous forme d'un jet de **forme conique** dont l'axe est **perpendiculaire au plan** du disque d'accrétion et le **sommet** est confondu avec le trou noir.

## Le parallélépipède



Les points BCEF forment un rectangle qui représente

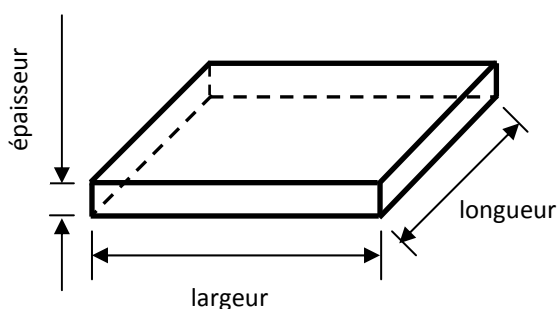
**la base du parallélépipède.**

Ce dernier possède 8 **sommets** et 12 **arêtes**.

Les longueurs des arêtes portent les noms suivants: AB est la **hauteur**, AH la **longueur** et BC la **largeur**.

Pour un observateur qui voit la **face ABCD** face à lui, la longueur AH prend le nom de **profondeur**. C'est par exemple le cas des éléments de mobilier.

## Cas d'un parallélépipède plat

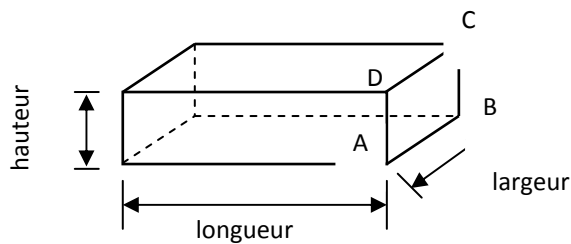


Un des côtés a une longueur petite par rapport à celle des deux autres côtés.

Dans ce cas la hauteur prend le nom d'épaisseur.

Le volume est alors souvent appelé **plaque, nappe, film ou couche**.

### Cas d'un parallélépipède long

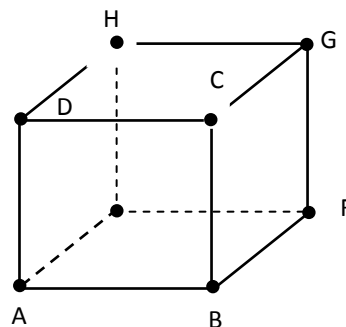


Un côté est sensiblement plus long que les autres. On parle de **barre, de barreau** ou de **règle**.

Le rectangle ABCD représente la **section** de la barre.

E

Le cube

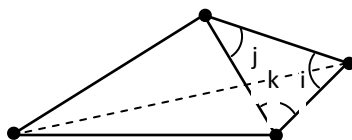


C'est un parallélépipède particulier dont toutes les arêtes ont même longueur.

Les six faces sont alors des carrés égaux.

Si ABEF est la base du cube, alors ABCD est une face **latérale**.

### Le tétraèdre

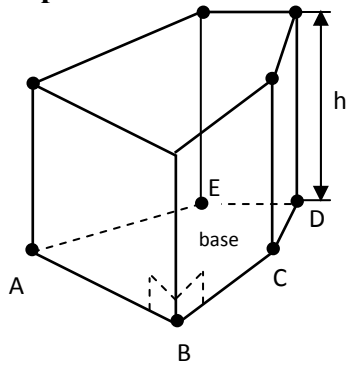


Un **tétraèdre** est l'assemblage spatial de quatre triangles.

Le tétraèdre est dit **régulier** s'il est constitué de quatre triangles équilatéraux.



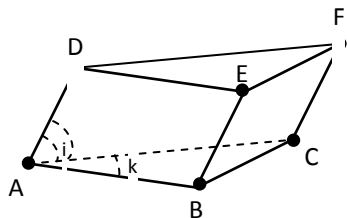
### Les prismes



Les points  $ABCDE$  forment un pentagone. Par déplacement vertical, ce pentagone engendre un **prisme** à base pentagonale.

$ABCDE$  est la **base** du prisme.

Les faces verticales sont orthogonales au plan de la base : le prisme est un **prisme droit**.



$ABCDEF$  est un prisme à base triangulaire.

Le prisme est dit oblique car au moins l'un des angles  $i$  ou  $j$  n'est pas un angle droit

## **Présentation d'un site touristique**

### **Support 1 : Résumé du film documentaire**

#### **El Bahdja Casbah Radieuse**

-Date de publication: 25/02/2016

-Auteur: Nasser-Eddine Benalia

-Année : 2012

-Catégorie : Film

-Genre : Documentaire

-Durée : 52 min

-Copyright : Péloche Prod Point Com

Ce film fait un état des lieux de ce quartier de la capitale algérienne. La Casbah d'Alger, qui a été inscrite sur la liste du patrimoine mondial de l'Humanité à la 16ème session du Comité de l'UNESCO, en décembre 1992. La Casbah compte 1 700 maisons et environ 80 000 habitants. À l'origine, le mot "casbah" désignait la citadelle qui, à l'ouest, surplombait la ville. Peu à peu le terme engloba la cité elle-même. Les remparts qui protégeaient la casbah ainsi que le haut et le bas de la cité ont aujourd'hui disparu... Mais dans quel état se trouve la Casbah aujourd'hui ? Comment résiste t-elle aux catastrophes naturelles qui accablent régulièrement l'Algérie, située sur une faille tectonique fragile ? Ce film nous invite à naviguer entre passé et présent, entre mémoire et nostalgie. Au travers de ses habitants et des personnes actives à la restauration de ce cœur historique nous pénétrons dans ce labyrinthe escarpé de ruelles.

### **Support 2: Transcription du document audio**

#### **« Destination. Saint-Barthélemy**

Nous sommes à 250 KM de la Guadeloupe. Cette île minuscule, dont on fait le tour en une demi-journée sans se presser, est devenue une destination très jet set. Aucun tourisme de masse, pas de grands complexes touristiques comme ceux qui ont dénaturé une bonne partie

de la Guadeloupe et de Saint-Martin l'île voisine. Les hôtels ne sont que 25, plutôt dans des catégories élevées bien qu'il soit également possible de séjourner à Saint-Barth d'ailleurs que dans des hôtels de luxe, par exemple dans des hébergements gérés par des habitants ou dans des hôtels plus modestes. Si vous partez en famille ou entre amis, plus d'une centaine de villas sont disponibles à la location.

Que fait-on à Saint-Barth, à part le shopping dont il semble que ce soit l'activité principale de bon nombre de touristes assez aisés ? Après avoir loué un scooter ou un véhicule, on choisit sa plage. Saint-Barth en compte plus d'une vingtaine, superbes, plus ou moins isolées. La plus belle ? Celle de l'Ansi à Colombier que l'on atteint après un quart d'heure de marche !

Tous les sports nautiques sont évidemment pratiqués avec le matériel plus récent, le plus sophistiqué. Il y a longtemps que l'artisanat local a disparu. Seules quelques vieilles dames fabriquent encore quelques chapeaux pour les touristes dans le petit village de Corossol. A Gustavia, la capitale, la rue commerçante offre une vision surréaliste. Toutes les grandes marques de luxe y sont représentées. Il est vrai que la TVA ne s'applique pas, Gustavia étant un port franc. Chez les voyagistes, vous trouverez une semaine dans un hôtel de Saint-Barth, avec les vols air à partir de 1020 euros jusqu'au 15 décembre, ensuite les prix grimpent vite ».

**Thierry Beaumont, *Destination, France Info*, 7 décembre 2004.**

Affiche publicitaire, SITEV, 2011



REPUBLICQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Sous le Haut Patronage de Son Excellence Monsieur le Président de la République  
Abdelaziz BOUTEFLIKA

Le Ministère du Tourisme et de l'Artisanat  
et l'Office National du Tourisme

**Organisent**

**Le 11<sup>ème</sup> Salon International  
du Tourisme et des Voyages**

du 8 au 11 Décembre 2010  
au Palais des Expositions (SAFEX)  
Pins Maritimes - Alger

Le Développement du Tourisme National  
et son Impact sur la Promotion du  
Tourisme International.



### ANNEXE 3: Le questionnaire

Veillez répondre attentivement aux questions suivantes. Il n'y a pas de bonnes ni mauvaises réponses ; ce qui m'importe ; c'est de connaître tout simplement votre opinion sur les activités d'oral dans le cours de français.

1. De façon générale, le cours de français que vous suivez présentement vous motive-t-il ?

Pas du tout  Pas assez  Assez  Beaucoup

2. Eprenevez-vous des difficultés à prendre la parole sans y être préparé ?

Pas du tout  Pas assez  Assez  Beaucoup

3. Osez-vous dire vos idées, vos sentiments, ce que vous osez envie de partager avec les autres ?

Pas du tout  Pas assez  Assez  Beaucoup

4. Lorsqu'on vous parle en français, répondez-vous en français ?

Pas du tout  Pas assez  Assez  Beaucoup

5. J'aimerais avoir votre point de vue sur les activités d'oral. Pour chaque énoncé, cochez l'expression qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

a) Elles me seront utiles dans l'avenir :

Pas du tout  Pas assez  Assez  Beaucoup

b) Elles sont intéressantes à réaliser :

Pas du tout  Pas assez  Assez  Beaucoup

c) Je me sens toujours capable de les réussir :

Pas du tout  Pas assez  Assez  Beaucoup

d) J'ai mon mot à dire sur la façon dont elles se déroulent :

Pas du tout  Pas assez  Assez  Beaucoup

6. Lorsque vous prenez la parole dans une activité d'oral, pensez-vous utiliser les bonnes stratégies pour réussir ?

Pas du tout  Pas assez  Assez  Beaucoup

7. Quand vous avez de la difficulté à parler dans une activité d'oral, persévérez-vous jusqu'à ce que vous soyez satisfait de votre travail ?

Pas du tout

Pas assez

Assez

Beaucoup

Merci de votre collaboration

## ANNEXE 4: Transcription Du Débat

1. **EN** Le tourisme est un témoin important du développement durable +témoin et acteur de la mondialisation le tourisme constitue de plus en plus un ? élément de développement durable + pour certains pays notamment l'Algérie ? car en offrant de formidables potentialités de développement et d'emploi il constitue la seule option économique viable au risque d'une ? dépendance excessive + et surtout comme vecteur de développement social et d'échanges culturels il peut être un réel instrument de connaissance de l'autre + de promotion de valeurs et d'ouverture + cela dit le tourisme ? peut-il être un élément de développement durable à Jijel.
2. **Afrah** il + peut être un élément de développement durable comme euh : il ne peut pas l'être
3. **EN** CETTE PROBLEMATIQUE nous révèle donc deux points de vue différents euh+lesquels : oui ::
4. **Lamine** le premier le tourisme peut être ? un élément DURABLE à Jijel le second euh+  
le tourisme + NE peut pas ETRE un élément durable à Jijel.
5. **EN** OUI + avant d'aborder le premier point de vue que \ faut- il définir.
6. **Nora** il faut euh++ définir les concepts **de tourisme**
7. **Imène** **oui +le touriste + le développement durable ?**
8. **EN** (DLP)
9. **Aissa** l'organisation mondiale du tourisme définit le touriste comme /toute personne en euh : déplacement hors de son environnement habituel pour une durée d'au moins une nuitée euh : et pour des activités non liées à une +activité rémunérée dans le lieu visité.

10. *Zineb* quant au tourisme international \il se définit euh + comme l'arrivée dans un pays donné de euh + touristes ne résidant pas dans ce pays et venant / y passer au moins une nuitée.
11. *EN* très bien oui ::
12. *Abdelkader* L'ORGANISATION mondiale du tourisme définit euh+le terme /du tourisme comme l'ensemble DES ACTIVITES déployées par les euh : personnes au cours de leurs voyages euh+ et de leurs séjours /dans des lieux situés en dehors euh : de leur environnement \habituel à des fins de loisirs ? pour affaires et autres motifs
13. *EN* oui : encore ? (DLP)
14. *Nora* c'est l'épanouissement économique
15. *Islam* euh+ un moyen de développement \
16. *Amel* un moyen de distraction ?
17. *Saleh* une ? source renouvelable et euh : interminable
18. *EN* parfait ! ET le développement durable ?
19. *Amina* c'est toute forme De développement aménagement ou activité touristique + qui respecte et: préserve à long terme les ressources euh : naturelles au développement économique et à :: l'épanouissement des individus qui vivent ++ travaillent ou séjournent sur : CES espaces
20. *EN* cela dit : comment LE TOURISME peut- il être un élément de développement ? durable
21. *Chérifa* lorsqu'il contribue à vaincre \ **la :: euh : la :: euh**
22. *Abdelkader* LA PAUVRETE
23. *Chérifa* la pauvreté voilà ::
24. *EN* la pauvreté ++ oui ? encore :



25. *Afrah* IL doit euh + promouvoir le commerce équitable \
26. *EN* vas-y ?
27. *Amira* le tourisme doit sauvegarder euh + les paysages culturels +locaux
28. *EN* (DLP)
29. *Aissa* ET SURTOUT protéger LES RESSOURCES contre les gaspillages : et les  
+ pollutions.
30. *Farid* moi : je pense \ qu'il doit aussi gérer la mobilité::
31. *Zineb* en plus ? il doit aménager plus rationnellement le TERRITOIRE
32. *EN* LA DONC :: il s'agit de la durabilité du développement ? hein : hein : CELA  
DIT est- ce que le tourisme joue un ROLE important ? dans la durabilité du  
DEVELOPPEMENT notamment dans ? la wilaya DE++JIJEL
33. *Amina* **Jijel** (*tous ensemble*)
34. *EN* ALORS : que PEUT- ON DIRE : sur le tourisme A JIJEL / c'est-à-dire : sur ?  
le tourisme comme élément de développement durable ? ++ OUI ! vous ::
35. *Lotfi* MADEMOISELLE avec tous les sites touristiques qui :: existent à Jijel ?  
il peut être durable
36. *EN* votre camarade *Lotfi* parle de sites touristiques qui+ existent dans la wilaya :  
de Jijel ? qu'en pensez- VOUS :
37. *Mohamed* je trouve que Jijel est une ville touristique ? euh :: les sites touristiques à Jijel  
sont naturels
38. *EN* AH ! naturels ? cela veut dire : quoi /
39. *Mohamed* ce sont **DES richesses**
40. *Radhia* **des potentialités A L'ETAT sauvage et : PUR**
41. *EN* citez- moi des EXEMPLES /
42. *Karima* le littoral jijelien s'étale sur euh : 120KM/

43. EN oui ? oui ?
44. *Nihad* les : les falaises rocheuses connues sous le nom de + CORNICHE jijelienne\  
qui + compte 50 plages ? les GROTTEs merveilleuses euh : les îles + les  
îlots de CAVALO + les criques ++ le grand PHARE /
45. *En* en plus de la mer et:/ et des plages y a t- il D'AUTRES sites naturels ?
46. *Faouzi* les forêts (*ensemble*)
47. *En* oui : vous ::
48. *Djihan* les hautes chaînes euh :: les hautes chaînes montagneuses euh : par exemple  
+celles de Texenna euh : de : Djimla Béni yadjis euh : El Aouana :: Selma /
49. *EN* c'est tout !
50. *Imad* LES LACS
51. *EN* lesquels + donnez- moi des exemples ++
52. *Imad* le lac de Belaid **appelé patrimoine**
53. *Amel* **reconnu patrimoine international + euh fréquenté par 23 espèces  
d'oiseaux**
54. *EN* oui :(DLP)
55. *Zahra* il y a aussi le lac de BNIHAMZA fréquenté par euh :: 32 types d'oiseaux
56. *Mouna* Le parc zoologique national de TAZA qui contient DES: **animaux rares** /
57. *Saleh* **rares (tous ensemble)**
58. *EN* AH ! un parc animalier national ! et quoi d'autres ++
59. *Zahra* dans la ville de Jijel : les forêts couvrent 50% de la : la superficie de la  
wilaya.
60. *EN* Donc la ville de Jijel +est l'une des villes forestières d'Algérie /
61. *Zahra* en effet : euh : il y a des espaces verts et : et des montagnes extrêmement

- pittoresques et : et là où se trouve le : parc animalier + c'est **une endroit**
62. *Amina* **un endroit**
63. *Zahra* oui un endroit montagneux et : et : on a profité de ce site pour créer UN parc où ON TROUVE une : une variété de faune et de flore.
64. *EN* la faune : et la flore y sont donc importantes ! +citez- moi alors des exemples d'espèces animales et végétales.
65. *Karima* parmi les mammifères et les oiseaux rares ? qui existent dans euh : dans ce parc\ je cite le singe Magot et : et la SITTELLE KABYLE
66. *EN* oui : oui : encore
67. *Islam* mademoiselle actuellement ce parc euh : ce parc compte également 435 ESPECES végétales dont 147 plantes médicinales :
68. *EN* très bien : OUI
69. *Abdelkader* le chêne liège ? il : y a euh : le chêne liège
70. *EN* oui : pourquoi le liège
71. *Abdelkader* il représente une matière CHERE et RARE dans le monde xxx
72. *EN* UNE MATIERE RARE dans le monde :: + vas- y \
73. *Abdelkader* rappelons +également que l'Algérie est le deuxième :: pays exportateur ARRES le Brésil et le JAMAÏQUE :
74. *EN* d'accord +d'accord : euh : vous avez parlé des sites paradisiaques qui caractérisent la ville de Jijel MAIS :: est - ce que cela suffit pour ATTIRER les touristes venant des autres régions ou encore de l'étranger
75. *Radhia* non ::+
76. *EN* le touriste ? est- ce qu'il veut seulement la mer : les forêts : verdoyantes l'air PUR hein :: oui ::

77. *Imène* il veut AUSSI la sécurité et le CONFORT
78. *EN* oui :: encore
79. *Djihan* LES INFRASTRUCTURES
80. *EN* **AH ! les infrastructures**
81. *Djihan* **les infrastructures hôtelières**
82. *EN* pourquoi faire :: +
83. *Mouna* pour satisfaire **le touriste**
84. *Zineb* **Le touriste**
85. *EN* d'accord ?+ le satisfaire par rapport à quoi :
86. *Faouzi* par rapport euh : euh :
87. *EN* oui ? oui ?
88. *Faouzi* par rapport euh : li : linawiyat el Khadamat  
(à la qualité des services)
89. *EN* vous voulez dire : par rapport à la QUALITE des services \
90. *Faouzi* oui :: à la qualité des services ++
91. *EN* si on parle : des infrastructures hôtelières ? qu'est- ce qu'on peut citer COMM  
exemples \
92. *Imad* les hôtels euh : les chalets euh :: les complexes touristiques XXX
93. *EN* et qu'est- ce qu'on veut avoir comme : échange ::vous
94. *Nihad* **l'argent**
95. *Nora* **LA DEVISE**
96. *Nihad* la devise voilà
97. *EN* LA DEVISE L'ARGENT euh:: dans ce cas LE:: le tourisme devient quoi?+
98. *Imène* une source économique euh :++

99. EN comment le tourisme devient- il une source ECONOMIQUE ++ oui : **Farid**
100. **Farid** C'EST-A-DIRE une source de devises et une industrie capitale pour l'économie régionale et euh : nationale \
101. EN oui :: (DLP)
102. **Aissa** il devient euh : une source de richesse **nationale**
103. **Amira** **ET INTERNATIONALE**
104. EN vous dites ! une source de richesse internationale ! pour ce faire que faut-il:  
faire ::
105. **Amira** il faut euh : il faut établir des infrastructures hôtelières à l'échelle mondiale euh / :: et non seulement à euh : l'échelle nationale pour : pour satisfaire également le touriste étranger /
106. EN le : le tourisme ? occupe donc une place de plus en plus grande ? tant au niveau national Q'UINTERNATIONAL+ euh : et il est sûr que la ville de Jijel reste UNE des destinations touristiques les plus choisies MAIS le nombre croissant de touristes qu'elle devrait accueillir et les offres qu'elle devrait aussi proposer lui pose un défi à relever : lequel ++
107. **Chérifa** à mon avis la ville de Jijel devrait être elle-même durable à travers le comportement de ses habitants euh : le respect de l'environnement euh : el : el mouhafada à la : euh:/  
*( la conservation )*
108. En la conservation de quoi ::
109. **Chérifa** de : de l'esprit culturel et : et artistique de la ville \ ce qui lui donnera  
**un image**
110. **Nora** donnera **UNE IMAGE**
111. **Chérifa** oui ce qui lui donnera une image durable envers l'extérieur **appuyée par une stratégie** marketing efficace
112. **Lamine** **SOUTENUE par une stratégie** marketing efficace

- 113. Chérifa** oui soutenue par une stratégie marketing efficace
- 114. EN** très bien :: + les touristes qui viennent à Jijel euh :: n'ont pas toujours la même mentalité + les mêmes habitudes euh : les mêmes traditions que celles de ses : habitants euh : surtout lorsqu'il s'agit de touristes ayant une prédisposition à passer un séjour respectueux de la nature de la culture ou des spécificités locales de la destination choisie : euh :: que faut-il donc faire pour les mettre à l'aise et répondre à leurs attentes lors de leur séjour à Jijel ++ oui :: oui /
- 115. Amina** faire connaître les coutumes jijeliennes à savoir l'artisanat et poteries euh : tenues euh :: et plats traditionnels
- 116. EN** donnez-moi ? des exemples de tenues traditionnelles / (DLP)
- 117. Lotfi** les tenues traditionnelles comme :: LAMHARMA  
( *le foulard* )
- 118. Karima** EL HAIK  
( *grand voile blanc porté par les femmes* )
- 119. Imad** KECHABIYA  
( *manteau en laine long ayant une capuche porté par les hommes* )
- 120. Saleh** BERNOUS  
( *manteau en laine long ayant une capuche porté par les hommes et parfois par les femmes* )
- 121. EN** ET LES plats traditionnels ?
- 122. Mouna** Seksou echeir belhout : euh :  
( *le couscous d'orge au poisson* )
- 123. Farid** BOUICHA  
( *amalgame de grosse semoule aux dattes sèches dénoyautées pour fêter la fête religieuse Achoura* )
- 124. EN** vous voulez dire quelque : chose :: oui : oui
- 125. Islam** les danses et les chants jijeliens
- 126. EN** AH! comment appelle-t-on les danses et les: chants: oui: traditionnels hein :

127. *Amel* le folklore
128. *EN* et les autres ? vous !
129. *Radhia* A CELA nous pouvons ajouter : euh : l'importance ::
130. *EN* oui ::
131. *Radhia* « silence »
132. *EN* l'importance de quoi + vas- y \
133. *Radhia* A TOUT cela s'ajoutent les productions artisanales euh :: +
134. *EN* les productions artisanales s'avèrent donc :: importantes + pourquoi \
135. *Radhia* parce que euh : + « silence »
136. *EN* avant son départ: le touriste voudrait euh: emmener avec lui: des photos: des cartes postales des objets:/ce sont quoi ++
137. *Radhia* ce sont un ::euh : un + « silence »
138. *EN* ce sont UN :: + oui :: vous
139. *Zineb* un moyen publicitaire pour faire connaître + les euh : ressources naturelles et culturelles de Jijel à l'échelle nationale et surtout **internationale**
140. *Nora* **INTERNATIONALE**
141. *EN* en effet ? LA PUBLICITE : est un + travail par excellence pour attirer les touristes ++ cela dit que : peut- on donc dire du tourisme à Jijel : OUI /
142. *Mohamed* on peut dire que euh : le : tourisme à Jijel /peut être un moyen de euh :: richesse et de développement durable euh :++
143. *EN* oui : oui ::
144. *Amira* comme l'a dit *Mohamed* le tourisme à Jijel euh : est une richesse et une source vitale euh ::il faut bien savoir seulement : en profiter /
145. *EN* cette image SEDUISANTE d'un potentiel touristique encore : vierge sur ? l'ensemble de la région de Jijel suffit- elle pour assurer la durabilité du tourisme hein : dans cette wilaya

146. *Mouna* mademoiselle !
147. *EN* oui
148. *Mouna* il est vrai que : la wilaya de Jijel euh : présente un potentiel touristique divers tant grâce à son passé historique euh : qu'à :: son climat et : géographie \ cependant ce potentiel euh : s'avère largement inexploité +euh :++
149. *EN* quels sont donc les problèmes qui freinent l'évolution du euh : tourisme à ?  
Jijel + oui /
150. *Mouna* ce : ce qui freine l'évolution du tourisme euh : à Jijel c'est le manque flagrant d'unités touristiques + et celles : qui existent déjà ne répondent euh : plus aux exigences internationales
151. *EN* quoi D'AUTRES + OUI : vous ::
152. *Lotfi* le tourisme à Jijel souffre D'UN déficit en MARKETING et en euh : termes de : de capacité d'accueil de : structures hôtelières de :: restauration de qualité et euh : euh : de qualification de personnels du secteur ainsi que d'une INSSUFISANCE dans euh : la production du produit touristique euh + +  
« silence »
153. *EN* plus encore + oui :
154. *Lotfi* euh :: en effet il y a un manque flagrant + de : de : structures d'écoles hôtelières : pouvant former des cadres de gestions et de : + personnels euh : qualifiés dans ce :ce ::+++ « silence »
155. *Afrah* **domaine**
156. *Amina* **secteur**
157. *EN* VAS- Y
158. *Karima* je pense que les:: sites touristiques et culturels ne sont pas vraiment mis en valeur d'où :: logiquement une mauvaise attractivité
159. *EN* une mauvaise attractivité ++ c'est - à- dire ?



160. *Karima* ils sont abandonnés aux ravages des HOMMES et LES métiers ancestraux dévalorisés risquent de : disparaître euh ::
161. *EN* oui : ENCORE
162. *Saleh* euh :: oui euh ::
163. *EN* vous vouliez dire quoi++
164. *Saleh* Je veux parler de l'importance euh : des tic **dans la modernisation du secteur de tourisme à Jijel /**
165. *Zineb* **OUI il y a un problème de médiatisation !**
166. *Farid* mademoiselle !
167. *EN* écoutons ce que va dire *Farid*
168. *Farid* les tic sont LE MOYEN le plus efficace pour : pour que la ville de Jijel commercialise son offre touristique et augmente sa clientèle euh ::
169. *EN* comment \
170. *Farid* euh : « silence »
171. *EN* oui ? comment ?
172. *Aissa* garantir PAR EXEMPLE au touriste la rapidité des démarches de : de : réservation à l'hôtel depuis son domicile euh: euh: connaître la multitude d'offres sur la toile les horaires euh : les tarifs euh: euh: de euh:: richesse et de développement durable euh:++
173. *EN* très bien ! les Tic permettent DONC aux agences touristiques d'offrir directement des services et des produits touristiques à + un grand ? nombre de consommateurs pour un coût bas ? et de : euh : dialoguer avec eux et avec d'autres producteurs : de services touristiques ++
174. *Abdelkader* MADEMOISELLE
175. *EN* oui
176. *Abdelkader* 50% des réservations des produits touristiques DANS LE MONDE se font aujourd'hui PAR internet /

177. **EN** euh :: à quoi vous pensez oui ::vous
178. **Aissa** J'AIMERAIS bien revenir euh : sur LA NOTION de : médiatisation DANS LA MESURE OU + LE TOURISTE notamment étranger doit AVOIR une idée préalable sur la MENTALITE jijelienne ? sachant que les GENS de Jijel sont conservateurs !
179. **Imad** ne pensez-vous pas que cela entrave le développement du secteur touristique euh ::+
180. **Lamine** nous N'ALLONS pas délaissier nos coutumes et habitudes pour avoir l'argent des touristes euh :
181. **EN** vas - y
182. **Karima** à mon avis c'est **une perte pour le développement économique !**
183. **Islam** **UN OBSTACLE**
184. **Abdelkader** **OUI un obstacle**
185. **EN** d'accord ! oui : oui ::
186. **Amel** moi je trouve que les : les : gens de Jijel n'acceptent pas qu'un étranger vienne chez eux ?
187. **EN** oui :: vous +
188. **Afrah** euh : la radio fm de Jijel peut fort bien faire euh : euh : connaître les coutumes des gens de Jijel et révéler leur mentalité ! ++ « silence »
189. **Lamine** cela ne suffit pas :
190. **EN** pourquoi \
191. **Lamine** parce que la radio de Jijel est REGIONALE alors que : que : le tourisme à Jijel est censé ETRE connu à l'échelle INTERNATIONALE
192. **EN** AH ! êtes- vous d'accord avec votre camarade **Lamine**
193. **Zineb** sommes - nous vraiment obligés de changer de mentalité DES qu'on voit un touriste étranger à Jijel ::

194. *Djihan* mais NON :: NE SOYONS pas xénophobes xxx
195. *EN* vous ::
196. *Imène* écoutez ?+ écoutez : nous n'avons pas le droit d'imposer nos coutumes à un touriste!
197. *EN* d'accord oui ::
198. *Zineb* c'est A LUI de : de :: s'adapter à nos habitudes
199. *EN* vas- y ! oui :
200. *Amel* moi je crois qu'il faut : instaurer une culture du tourisme à Jijel pour mettre fin aux préjugés et s'ouvrir euh : euh : sur l'autre euh : **l'étranger:/**
201. *Islam* **oui : oui ::**
202. *EN* ALORS ! vous pensez que : euh : le secteur touristique touche la société car il : il élargit : le champ du dialogue entre les euh : les cultures + et ouvre de nouvelles perspectives à LA COOPERATION entre les : hommes \ CELA DIT :: qu'en est- il du rôle des pouvoirs euh :: publics dans le développement du tourisme A JIJEL ++
203. *Mouna* mademoiselle
204. *EN* oui
205. *Mouna* personnellement euh : euh : je trouve que : + l'environnement politique économique et social ne sont pas : euh : ENCORE viabilisés pour le développement du tourisme \ ++
206. *EN* oui : oui : continue ?
207. *Mouna* euh : je voudrais dire :: yaani euh :++ awlawiyat edawla  
*(c'est -à- dire) (la priorité de l'état)*
208. *EN* oui ! C'EST- à- dire :: LA priorité de l'état ++
209. *Mouna* oui :: la priorité de l'état au : au : euh : tourisme n'est pas visible euh :sur le terrain ::

210. *EN* euh : oui : encore ::
211. *Lamine* je vois qu'il y a ? une absence de stratégies et de : plans : d'actions parce que + la : la contribution du tourisme à l'économie algérienne euh : n'est pas + réellement recherchée par l'état ++
212. *EN* pourquoi \
213. *Lamine* A CAUSE des revenus du pétrole /
214. *EN* cela veut dire quoi ++
215. *Lamine* cela veut dire : que les pouvoirs publics n'ont pas ? oui : une volonté de ::
216. *EN* oui :: continue ::
217. *Lamine* de diversification euh : de l'économie et : et la nécessité de promouvoir des ACTIVITES HORS HYDROCARBURES.
218. *EN* alors : oui ::
219. *Islam* l'absence d'une + d'une : telle volonté s'explique aussi par la situationsécuritaire et l'instabilité politique :: des années quatre - vingt - dix qui empêchaient les touristes de venir / en Algérie en général et à + Jijel en particulier ++
220. *EN* euh ++ oui ::
221. *Nihad* le fait de viser des touristes, des hôtels, des moyens de transport, des grands rassemblements culturels et sportifs euh:: des lieux où circulent les gens de toutes nationalités CELA FAIT en effet perdre à l'état son prestige euh ++ « silence »
222. *EN* c'est-à- dire \
223. *Lamine* l'état victime de cette instabilité euh :: politique SERA CONSIDERE comme un état incapable de :garantir des touristes souvent issus de nations riches et : influentes
224. *EN* d'accord +oui ::
225. *Djihan* moi euh : je trouve que le tourisme florissant a besoin de stabilité politique de paix ++ de l'aptitude à gérer le dialogue avec :: diverses communautés

226. **EN** évidemment LA NOTION de durabilité va sans : : doute mettre du temps à+ s'appliquer correctement euh : au tourisme en général et à celui de Jijel en particulier +euh + cela nous amène à : à réfléchir sur : quelles stratégies pour un véritable tourisme soutenable à Jijel euh : autrement dit /quelles sont les solutions qui : qui ::puissent RENDRE le tourisme un élément de développement durable + à Jijel + + (DLP)
227. **Mouna** le tourisme peut : devenir un : un véritable témoin de développement durable + si ++ tous les moyens sont mis :: en application \
228. **EN** MIS EN APPLICATION + comment :: /
229. **Mouna** par exemple ++ introduisant les tic
230. **EN** oui répète
231. **Mouna** introduisant les tic
232. **EN** EN introduisant les tic ++ oui : continue ::
233. **Mouna** oui en introduisant les TIC dans le secteur euh : du : tourisme euh + cela permettra aux agences de : voyager de rentrer dans le + marché international.
234. **EN** oui :: répète
235. **Mouna** de rentrer dans le : marché international
236. **EN** DE S'INTEGRER au marché international
237. **Mouna** oui :: de s'intégrer au marché international
238. **EN** cela VEUT DIRE : qu'une + mise en œuvre d'une politique euh : durable du tourisme doit : **donc S'IMPOSER ::**
239. **Amina** **basée sur des plans D' ACTIONS**
240. **EN** des plans d'actions ! oui vous ::
241. **Zineb** c'est - à - dire :: accorder une attention ::
242. **EN** une ATTENTION :: ?

243. *Zineb* une attention particulière à l'environnement + lors de euh : l'élaboration euh : la planification ++ la construction et euh : euh :: le choix des : sites d'implantation de projets
244. *EN* oui : d'accord + oui ::
245. *Afrah* il faut aussi : respecter + euh respecter : ++
246. *EN* oui : respecter :: quoi /
247. *Afrah* respecter : euh : les objets et euh : les objets et sites : sites :: touristiques et + religieux
248. *EN* et lorsque l'étranger arrive à Jijel :: qu'est - ce qu'il euh : doit surtout respecter+
249. *Faouzi* l'étranger doit surtout + respecter euh : l'authenticité socioculturelle euh : de la communauté : d'accueil ++
250. *EN* vous \
251. *Nihad* oui + l'étranger qui vient à : Jijel doit respecter euh : nos traditions ++
252. *EN* oui (DPL)
253. *Lamine* moi euh : je suis d'accord avec *Nihad* euh :: l'étranger doit respecter nos coutumes
254. *Zineb* OUI c'est AU TOURISTE de s'adapter à nos traditions
255. *EN* encore : +
256. *Amel* pour ma PART: le touriste doit se sentir à l'aise à : à Jijel
257. *EN* c'est - à - dire :: oui
258. *Amel* il faut : il faut être hospitalier et : **tolérant**
259. *Abdelkader* gentil : et accueillant : oui +
260. *EN* encore ++
261. *Islam* moi + euh : je pense que la ville de Jijel + possède toutes euh : les ressources nécessaires pour : euh : assurer un bon : accueil des touristes ++/

262. *EN* par exemple \
263. *Islam* en développant les hôtels + et en assurant le transport + pour : faciliter la mobilité des touristes ++
264. *EN* très bien +encore \
265. *Saleh* il faudrait aussi contrôler euh : l'évacuation et le traitement des eaux usées et euh : euh :: réduire les déchets
266. *EN* vous voulez : dire quelque chose +
267. *Zahra* personnellement euh : je trouve que :: Jijel est une ville merveilleuse grâce à ses potentialités touristiques euh : le mariage entre la mer et la montagne + avec une harmonie euh + exceptionnelle entre le bleu et le vert ++
268. *EN* vous voulez encore ajouter quelque chose \+
269. *Lotfi* je voudrais dire que euh : que l'application des principes du tourisme durable + est tout à fait possible à : à Jijel MAIS elle nécessite une prise de conscience ++ par l'état + les opérateurs du tourisme pour : euh mieux réagir en conséquence +
270. *EN* ainsi euh : la condition essentielle + du tourisme durable est euh de répondre aux : besoins de détente et de plaisir euh : des touristes car si le touriste n'est pas satisfait il ne revient pas ce qui : impliquerait + **des problèmes financiers**
271. *Faouzi* **tout à : fait**
272. *EN* eh ben :: si personne n'a plus rien à dire : + rangez vos affaires et + au revoir