

Sabrina BANNANI - sabrinabannanirech@gmail.com

Université d'Aix Marseille

Nawal BOUDECHICHE* - boudechiche-nawal@univ-eltarf.dz

Université Chadli Bendjedid. El-Tarf, Laboratoire Interdisciplinaire de pédagogie et de didactique. UBMA

De la posture enseignante jaillit la parole de l'apprenant

Article reçu le : 01.03.2023 / Accepté le : 13.07.2023 / Publié le : 22.08.2023

Résumé

La prise de parole est un acte fondamental dans l'élaboration de la compétence communicative et actionnelle de l'apprenant, toutefois, elle constitue un objet problématique aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants, ce qui nous a conduit à nous intéresser à la proposition d'un dispositif de modulation de l'agir enseignant sur la prise de parole de collégiens tunisiens et algériens en français langue étrangère. Suite au visionnement de leur agir enseignant filmé consolidé par une rétroaction verbale, les résultats de cette approche qualitative et quantitative nous permettent de noter que ce dispositif améliore l'enseignement de la prise de parole. Nous constatons donc une augmentation du nombre et de la durée de la prise de parole des apprenants et un taux de participation plus élevé, ce qui inscrit ces apprenants dans un apprentissage actif où l'enseignant est un guide.

Mots-clés : Didactique de l'oral, Difficultés, Prise de parole, Apprenant actif, Agir enseignant.

From the teaching posture springs the word of the learner

Abstract

Speaking is a fundamental act in the development of the communicative and action competence of the learner, however, it constitutes a problematic object for both teachers and learners, which led us to take an interest in the proposal of a device for modulating the teaching action on the speaking of Tunisian and Algerian middle school students in French as a foreign language. Following the viewing of their filmed teaching action consolidated by verbal feedback, the results of this qualitative and quantitative approach allow us to note that this device improves the teaching of public speaking. We therefore see an increase in the number and duration of learners' speaking and a higher participation rate, which enrolls these learners in active learning where the teacher is a guide.

Key words : Oral didactics, Difficulties, Speaking, Active learner, Act teacher.

Pour citer cet article :

Bannani Sabrina & Boudechiche Nawal (2023). De la posture enseignante jaillit la parole de l'apprenant *Action Didactique*, [En ligne], 6 (1), 35-54. Url. [Adresse URL de l'article à copier et à insérer ici.](#)

Pour citer le numéro :

FTITA Amel, VECCHIATO Sara et AMMOUDEN M'hand, (dir.), (2023). La didactique du FLE et ses disciplines contributives. *Action Didactique* [En ligne], 6 (1). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>

* Auteur correspondant



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

La compétence langagière orale, dans son volet compréhension et production, est un socle de la compétence communicative de l'apprenant-acteur social, au regard de son rôle dans sa réussite académique, sociale et professionnelle. En contexte académique, de nombreux travaux pointent « le rôle central de l'oral dans les apprentissages scolaires, la nécessité pour l'école d'assurer un réel apprentissage de la prise de parole » (Nonnon, 1999, p.87). Cet intérêt pour l'oral s'est accru avec l'approche communicative et la perspective actionnelle, octroyant à l'apprenant un rôle plus considérable dans la formation didactique, qui désormais ne se centre plus sur la transmission des savoirs mais sur leur co-construction avec l'apprenant, en fonction de ses besoins et des exigences de la société actuelle. Parmi les éléments constituant la didactique de l'oral, nous mettons le focal sur la prise de parole en tant qu'acte d'expression de soi, de manifestation de sa pensée, d'apprentissage d'échanges des idées, de réflexion et d'argumentation de point de vue, de confrontation pacifique et d'adaptation de son langage. Pour certains (Lafontaine, 2004a ; Weber, 2013), elle est une situation stressante, intimidante, d'exposition de soi, de peur de l'échec; situation anxiogène et cognitivement coûteuse face à la nécessité de structurer conjointement *in vivo* sa parole et sa pensée, d'où le repli sur soi et le refus de prendre la parole. Ainsi, dans le cadre de la convention « 5 +5 », ratifiée par les universités frontalières algéro-tunisiennes, spécifiquement les universités d'EL -TARF, d'EL Oued, d'Annaba, de Souk Ahras et de Tebessa, et du côté tunisien, les universités de Jendouba, de Gabès, de Sfax, de Gafsa et du Kairouan ; nous avons réalisé une observation directe à visée exploratoire, au cycle moyen de l'enseignement, conduite en Tunisie et en Algérie, à dessein de saisir l'état initial de l'enseignement de la prise de parole, et par la suite, tester les éventuels effets d'un dispositif didactique élaboré sur la base de l'enregistrement vidéo de l'agir enseignant, complété par une rétroaction verbale réflexive en référence aux travaux de La Fontaine (2004b) et de Bucheton et Soulé (2009). La visée de cette double contextualisation maghrébine s'inscrit dans le cadre d'une étude multi-cas conforme aux travaux de Yin (1994), pour lequel l'étude de cas multiples offre la possibilité d'obtenir un plus grand nombre de données informationnelles par rapport à l'étude de cas, lesquelles données sont prises dans leur contexte «an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the 'case') in depth and within its real-world context » (Yin, 1994, p. 16). Ce choix se justifie au regard de la base de données qu'une telle situation apporte, dans la mesure où chaque cas est estimé comme un vivier d'informations, qui sera par la suite mis en écho avec les autres cas, ce qui contribue à une meilleure compréhension du phénomène et la validité des résultats. Elle a été menée auprès d'apprenants de quatrième année moyenne

lors du dernier projet didactique portant sur la protection de l'environnement ; et versant tunisien, auprès de collégiens de première année concernés par le projet « vivre en ville vivre à la campagne » ; dans deux établissements en zone semi-urbaine (Périphérie du chef lieu de la wilaya d'EL TARF et zone de la périphérie du Grand Tunis). L'observation directe de la première séance d'oral nous a permis de constater la suprématie d'une gestion monodirectionnelle de la parole, reflétant une vue transmissive de l'enseignement-apprentissage, où les apprenants sont très peu sollicités et rarement pourvoyeurs de paroles. Au regard du rôle de la prise de parole dans la formation de l'apprenant où « la parole constitue une médiation vitale entre les espaces cognitifs et culturels » de tous les actants (Alexander, 2009, p. 36), nous avons proposé à huit enseignants un dispositif didactique fondé sur une nouvelle situation didactique à mettre en œuvre afin de reconfigurer leur agir didactique et le moduler, au profit d'un meilleur agir apprenant contribuant à la réussite de l'enseignement-apprentissage de la langue. Ce dispositif, qui sera détaillé *infra*, tente d'amener les enseignants à mettre en œuvre une nouvelle situation didactique, basée sur l'intégration des apports de la perspective actionnelle, du multi-agenda de l'enseignant et de la discussion à visée réflexive pour modifier l'agir enseignant et *de facto* la prise de parole de l'apprenant. En somme, la nouvelle situation didactique reconfigure l'agir enseignant et le rôle de l'apprenant, en octroyant à ce dernier un environnement de travail à visée actionnelle, où il est davantage sollicité pour prendre la parole grâce à de nouveaux gestes professionnels, différents de ceux adoptés par les enseignants lors de la première séance de travail ; modification apportée par le biais du dispositif didactique mis en place. Au regard de la thématique de notre étude, notre question de recherche se présente ainsi : Quelles sont les conditions didactiques favorables qui permettent une meilleure gestion de la prise de parole en classe de FLE ? De ce questionnement découle notre objectif de recherche qui est celui d'amener des collégiens tunisiens et algériens à prendre la parole en classe de FLE. A cet effet, nous formulons l'hypothèse qu'il existerait des liens étroits entre les postures des enseignants et les postures des apprenants, gérées par une situation didactique élaborée selon des fondements et les orientations didactiques de la perspective actionnelle. Cette hypothèse se réfère à l'idée que les gestes professionnels, développés dans le cadre du modèle multi-agenda des préoccupations enchâssées de Bucheton et Soulé (2009), modulent l'agir enseignant en situation, nous permettant ainsi d'analyser les postures enseignantes selon diverses variables « gérer le temps, les interactions, les savoirs, les tâches, le rapport au savoir, les attitudes des élèves, les artefacts, etc. » (Bucheton & Soulé, 2009, p.29). De cette citation, nous extrayons les liens entre l'agir enseignant et les démarches d'apprentissage des apprenants. En effet, ce modèle du multi-agenda dénombre quatre principales facettes de l'agir enseignant : le

pilotage, l'atmosphère, le tissage et l'étayage. Le pilotage renvoie à l'aménagement du déroulement de la séance d'enseignement-apprentissage ; l'atmosphère quant à elle évoque une attitude d'entretien d'un environnement propice à l'installation de stratégies de co-travail dans une optique de développement épistémique. Concernant le tissage, il s'agit de l'attitude de l'enseignant à amener l'apprenant à saisir la signification et l'importance du savoir de la séance de travail à l'exemple d'une carte mentale associant les connaissances antérieures ; enfin, l'étayage clôt ce cercle de gestes professionnels en renvoyant à l'échafaudage mobilisé par l'enseignant pour atteindre les objectifs de la séance et faire agir l'apprenant. Ainsi, l'objet de recherche est donc d'analyser les effets d'une situation didactique sur la prise de parole en classe de FLE.

1. De l'intérêt de la didactique de la prise de parole

La prise de parole est un enjeu majeur en situation didactique puisqu'elle permet à l'apprenant d'apprendre et de développer son comportement verbal, d'exprimer ce qu'il a compris et de demander des éclaircissements au sujet de ce qui peut lui paraître abscons ; assurant ainsi la jonction entre la compréhension et la production d'où l'intérêt de la favoriser en classe de langue. Son absence peut être un facteur de démotivation, voire d'échec et de décrochage scolaire, de même que de malformation sociale, contrecarrant les finalités de tous les systèmes éducatifs qui aspirent à présent à former « des interlocuteurs en action » (Martineau, 2007, p. 1). Les repères théoriques de l'approche communicative et de la perspective actionnelle adoptés par les systèmes éducatifs font que l'usage de la langue est le moyen par lequel les individus scolarisés doivent apprendre la langue, dans son code et dans ses usages. Produire donc des énoncés divers et dans toutes les situations didactiques possibles est l'objectif recherché pour développer la compétence langagière de l'apprenant. Dans cette configuration, la prise de parole paraît être une activité influente et stratégique pour apprendre une langue ; étant une stratégie verbale et une situation pragmatique d'emploi de la langue, de gestion du temps, de l'espace et des statuts socioculturels des interlocuteurs. Désormais, le passage de la méthodologie traditionnelle à l'approche communicative et la perspective actionnelle confère à la prise de parole un statut pragmatique et actif en didactique des langues étrangères, en tant que situation reflétant écoute, compréhension ; gestion de la parole, attention intellectuelle et engagement en apprentissage.

2. Repères méthodologiques

Comme cité *supra*, la prise de parole par les apprenants en classe de langue est peu répandue, voire même quasiment absente sans la sollicitation

insistante des enseignants, d'où notre intérêt pour cette recherche proposant une voie didactique d'amélioration de la prise de parole de l'apprenant, en faveur d'un agir didactique au diapason des exigences communicatives et actionnelles. Dans le but d'investiguer cette thématique, nous avons conduit une étude multi-cas, dans la mesure où Gagnon (2005) note qu'elle est adaptée aux situations dynamiques ; ce qui est le cas de notre recherche visant l'étude des pratiques d'enseignement avant et après un protocole formatif que l'étude de cas n'aurait pas suffisamment permis la mise en exergue des effets des spécificités des postures enseignantes. L'étude tunisienne a été conduite en 2018 alors que celle algérienne en mai 2022, suite à une rencontre scientifique entre les deux auteures de cet article. Le même protocole méthodologique a été appliqué. Il se présente sous la forme d'une recherche exploratoire complétée par une recherche-action.

La recherche exploratoire se scinde en deux phases. La première est une question unique ouverte adressée à l'ensemble des enseignants à la fin d'une journée de formation organisée par Monsieur l'inspecteur de la circonscription de la wilaya d'EL Tarf côté algérien, et Madame l'inspectrice de français lors d'un séminaire à Ariana côté tunisien. La question, à visée d'appréhension de l'entendement des enseignants en matière d'oral, se présente ainsi : « À votre avis, qu'est-ce qui motive l'apprenant à la prise de parole ? ».

La seconde phase a été conduite dans le but d'appréhender l'agir enseignant en matière d'enseignement de l'oral in vivo, et non à partir des propos déclarés. Ainsi, auprès d'un échantillon de huit enseignants, nous avons filmé deux séances d'oral, une avant la mise en place du dispositif, considérée comme observation non participante, et une autre après leur conscientisation, par la verbalisation autoréflexive, aux données de la perspective actionnelle et aux postures de l'agir enseignant.

L'échantillon sélectionné se base sur les critères de variabilité de l'âge et de la durée de l'expérience professionnelle ; ajoutons à cela l'approbation de filmer les deux séances d'oral. Le nombre de huit enseignants s'argumente en référence aux travaux de Gagnon (2005) qui recommande la mobilisation de quatre à dix participants pour une étude multi-cas, laquelle idée est consolidée par Weisser (2006) pour lequel un nombre plus étendu conduit à des résultats déficitaires, en raison d'un égarement en signification profonde des données rassemblées.

La démarche méthodologique se compose donc de quatre phases. La première est une question ouverte pour circonscrire les dires des enseignants au sujet de l'agir apprenant en matière de prise de parole. La seconde est une

recherche exploratoire fondée sur une observation non participante réalisée grâce à l'enregistrement d'une séance d'oral analysée selon une grille comportant les critères du multi-agenda : le pilotage, l'atmosphère, le tissage et l'étayage, nous permettant d'appréhender les postures enseignantes et la prise de parole des apprenants. La troisième phase est la rétroaction verbale avec les enseignants et l'élaboration du dispositif didactique ; et enfin, la dernière phase est l'enregistrement d'une seconde séance d'oral en classe afin d'analyser les éventuels effets du dispositif didactique suggéré.

La première phase élaborée sous la forme d'une question ouverte nous permet d'appréhender les dires des enseignants dans leur globalité.

La deuxième étape est une observation non participante où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et de leurs pratiques, en séjournant sur les lieux mêmes où ils se déroulent (Martineau, 2005). Nous occupons ainsi la position d'observatrices passives (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004) et ne participons pas aux activités du groupe observé. L'observation que nous avons menée dans la présente recherche est non-participante pour ne pas modifier les pratiques observées des enseignants. L'observation de classe représente un moyen pour recueillir des informations sur les pratiques adoptées par les enseignants en contexte scolaire. Pour notre cas, nous avons eu recours à l'observation pour ne pas nous limiter aux pratiques déclarées issues de la phase inaugurale de notre étude, qui ne reflètent pas toujours la réalité du terrain. En effet, seule l'observation directe nous permet de palper le terrain et saisir la réalité. Pour structurer notre observation, nous avons enregistré la séance d'enseignement et utilisé une grille d'observation dont les critères sont les postures enseignantes et la prise de parole des apprenants dans son aspect quantitatif et chronologique.

La troisième station de ce périple didactique est une rétroaction verbale à visée réflexive, conduite avec les enseignants et complétée par une proposition d'un dispositif didactique conçu sur la base de l'analyse des réponses à la question posée et des éléments recueillis grâce à l'observation non participante.

La verbalisation critique à visée réflexive, en outre les références citées ci-dessus, nous mobilisons les travaux de Chabanne et Bucheton (2002) ayant noté l'intérêt du développement de la réflexivité et de la conceptualisation de l'enseignant. Cet échange, que nous avons mis en place avec les enseignants, est un moment de formation ayant comme échafaudage l'auto-confrontation rendue possible grâce à l'enregistrement vidéo analysé à la lumière de l'agenda multi- tâches de l'enseignant.

Concernant la proposition d'un dispositif, cette idée se base sur l'idée

développée par Weber selon lequel «l'action de l'enseignant a besoin de moyens; de connaissances, de dispositifs et d'outils objectivés, qui doivent l'aider à gérer les tensions que provoquent la pluralité des discours et les modalités de coproduction de sens dans l'échange oral. » (Weber, 2013, p.161). Par dispositif, il faut donc comprendre un moyen de médiation pour amener l'apprenant à développer d'efficaces démarches de prise de parole. Nous l'inscrivons dans le cadre de la perspective actionnelle où il est amené à apprendre par des tâches conçues dans un environnement socioconstructiviste favorable aux interactions entre pairs davantage qu'avec l'enseignant.

En définitive, en nous référant aux fondements actuels en matière d'approches communicative et actionnelle, associés aux avancées de la recherche en didactique de l'oral (La Fontaine, 2004b ; Boudjellal, 2012 ; Achab, 2007 ; Bouanani, 2008) et de la formation à la réflexivité par la rétroaction verbale orale (La Fontaine, 2004b et Bucheton et Soulé, 2009), nous avons élaboré ce dispositif didactique.

Enfin, la quatrième et dernière étape est un enregistrement d'une seconde séance d'oral afin de voir les éventuels changements des postures enseignantes.

Cette démarche a été appliquée aussi bien en Algérie qu'en Tunisie, à des fins de mise en correspondance avec d'une part, leurs réponses à la question susposée et d'autre part, les avancées de la recherche dans le domaine.

3. Résultats et interprétations

Nous échelonons la présentation de nos résultats conformément aux quatre étapes de la démarche méthodologique adoptée.

3.1. Les « Déclarations » des enseignants:

Les réponses des enseignants à la question « À votre avis, qu'est-ce qui motive l'apprenant à la prise de parole ? » se présentent comme suit :

Cinq répondants considèrent que l'enseignant joue un rôle important dans l'encouragement à la prise de parole de ses apprenants ;

Extrait 1 : « c'est l'enseignant qui encourage l'apprenant à parler »

Extrait 2 : « Beaucoup d'éléments peuvent favoriser l'expression orale comme le thème et les informations de l'apprenant à ce sujet, mais le rôle majeur reste celui de l'enseignant ».

Et trois enseignants accordent un rôle plus important à la tâche qui paraît

être plus déterminante dans l'appui à la prise de parole des collégiens.

Extrait 1 : « Si le thème de l'oral est intéressant ou trop difficile, l'élève s'ennuie et ne participe pas »

Extrait 2 : « l'activité que l'on propose est très importante dans l'expression orale »

Ces réponses nous permettent de cerner l'entendement de nos interrogés, par leurs dires, au sujet de l'enseignement de la prise de parole par le biais de la motivation, afin de le confronter, par la suite, à leur agir en classe selon deux paramètres importants : l'agir enseignant qu'ils mobilisent et la tâche proposée pour motiver les apprenants à la prise de parole.

3.2. L'observation de la pratique de classe en amont du dispositif didactique :

Comme indiqué plus haut, nous avons filmé les séances d'oral et assisté au fond de la salle pour analyser l'agir enseignant et la prise de parole des apprenants. Pour ce faire, nous avons confectionné une grille critériée comportant les paramètres suivants : l'atmosphère, le pilotage, le tissage, l'étayage, la durée de la prise de parole de l'enseignant ; le nombre de prises de parole des apprenants, la durée de la prise de parole des apprenants et enfin, la co-construction du savoir par les pairs.

Nos résultats nous permettent de synthétiser les données suivantes : concernant la chronogénèse de la leçon, les enseignants annoncent le thème de la séance et questionnent directement les apprenants à ce sujet dans une sorte de brainstorming. La thématique est problématisée afin d'amener les apprenants à s'exprimer ; toutefois, les enseignants enchaînent les questions en une durée extrêmement rapide « 3 à 5 secondes » ce qui conduit à la participation des « bons élèves » sans donner le temps ni engager la sollicitation des autres. L'échange verbal est vertical se déroulant entre les enseignants et les bons apprenants en français, situation accentuée par l'aménagement frontale de l'espace classe. La séance se déroule à la manière d'un cours magistral en l'absence de co-apprentissage entre les apprenants. Le tissage est présent dans la mesure où les enseignants se réfèrent à l'environnement extra-muros pour créer des associations entre le thème de la leçon et les informations antérieures des apprenants dans le but de les faire participer. L'étayage est également présent et se présente sous la forme de réponse donnée par l'enseignant.

Extrait 1 : « Professeur (P): Aujourd'hui, la leçon porte sur « vivre en ville vivre à la campagne » bien alors (l'enseignante écrit au tableau le thème. Elle ne verbalise pas les objectifs de la séance. Elle n'explique pas la tâche à faire, elle

progresses au fur et à mesure et les amène par le biais de questions à répondre, les réponses des apprenants font avancer le cours)

Question n°1

P : alors (elle se retourne vers ses apprenants) (pause) vivre en ville vivre à la campagne ?

P : la ville la campagne

P: la ville et la campagne ce sont deux quoi ?

E1: deux lieux

P : ce sont deux lieux donc

P : la ville c'est un lieu et l'autre lieu c'est la campagne (elle fait deux colonnes ville et campagne dans un tableau) bien alors vous allez maintenant essayer de donner tous les mots qui vous viennent à l'esprit en écoutant le nom de la ville qu'est ce qui vient à votre esprit ?

E1 : les voitures

P: oui les voitures

P : oui tout ce qui vient à votre esprit

E2 : l'air

P: oui l'air comment il est l'air ?

E2 : pollué

P : donc l'air pollué

P: oui quoi encore ?

E1 : maisons hautes

P : de hautes maisons ça veut dire quoi il veut dire quoi votre camarade par maisons hautes ce sont des imm imm

P: Immeubles. les immeubles maisons hautes ça veut dire les immeubles, oui les immeubles (elle écrit à chaque fois les mots)

Extrait 2 :

P. « bien alors, euh la leçon d'aujourd'hui c'est « la protection des zones humides » (elle écrit au tableau). Alors, que signifient la faune et la flore ? eh ??»

E1. Madame, la faune c'est, euh c'est les animaux

P. Bien Leila ! et la flore ? alors ?

E2. La flore madame ! les euh les arbres, les fleurs

P. Oui, les arbres, les fleurs, donc ? (2 sec.) donc les végétaux ! (elle écrit le mot au tableau).

3.3. La rétroaction verbale et l'élaboration du dispositif didactique :

La séquence didactique débute par la séance d'oral que nous avons filmé et analysé. Trois jours après, nous avons programmé une séance de travail avec les enseignants de notre échantillon dans le but de les sensibiliser à leur agir didactique et aux apports de la recherche du domaine. Les principaux points de cet échange verbal se présentent ainsi :

- Valorisation des aspects positifs de leur enseignement.

- Explication des apports de la recherche à la lumière de la perspective actionnelle (amener les apprenants à prendre conscience des intérêts des apprentissages disciplinaires et sociaux en classe pour déployer le même agir en société (discuter avec son camarade, demander son aide ; proposer la tâche d'apprentissage sous la forme d'un jeu de rôle où les apprenants vont jouer le rôle de l'enseignant pour aider les pairs), du socioconstructivisme (en encourageant la transversalité et l'horizontalité des échanges et en réduisant la verticalité communicative enseignant/apprenant ce qui corrobore à la mise en place d'une nature sociale de l'apprentissage (Fisher, 2011 ; Meirieu, 2012 ; Girodon, 1998) et du modèle multi-agenda (focaliser l'étayage sur la sollicitation des pairs, considérer le fait de donner la réponse comme ultime recours ; réduire le leadership des bons apprenants pour encourager les autres à participer, limiter la focalisation sur la norme linguistique en considérant la spontanéité de la prise de parole comme l'attestent Dolz et Schneuwly (1998, p.17) pour lesquels elle est « fondamentalement différente dans sa forme et sa fonction puisqu'elle est le lieu de l'expression spontanée quotidienne de la personne de l'élève » et revoir l'agencement spatial au regard des « liens qui peuvent exister entre les espaces et la qualité des apprentissages » (Mazalto & Paltrinieri, 2013, p. 31). En résumé, nous avons tenté de conscientiser les enseignants à deux éléments clés. Le premier est que la prise de parole peut être une activité à charge anxiogène pour les apprenants, c'est-à-dire provoquant «une réaction émotionnelle négative d'inquiétude se manifestant lors de l'apprentissage ou de l'utilisation d'une langue seconde» (MacIntyre, 1999, p. 27 cité par Kalińska-Łuszczńska, 2015, p. 36), ce qui favorise une forte charge émotionnelle à effet inhibiteur. Cette idée émane des travaux de différents auteurs ayant noté l'anxiété qui accompagne l'enseignement-apprentissage des langues (Shtembari, Forte & Garcia Lozano, 2022; Kalińska-Łuszczńska, 2015 ; Spetz, 2018). Le deuxième élément est le rôle de certains paramètres dans l'amélioration de la situation didactique, notamment le support pédagogique, l'activité proposée aux apprenants et la gestion du temps et de l'espace de la classe (Riquois, 2018). Pour le support pédagogique, les études actuelles visent l'intégration des technologies de l'information et de la

communication comme le précise (Cuq, 2003, p.238) « la didactique des langues, plus que d'autres disciplines, s'est toujours intéressée aux technologies, ne serait-ce que parce que celles-ci permettent de faire entrer le monde extérieur dans la salle de classe [...] ». En effet, la présence de la technologie dans la société impacte les lieux du savoir, l'école doit faire face aux exigences de la société actuelle en intégrant la technologie, afin de répondre aux besoins des apprenants. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont d'une grande importance quant à leurs enjeux, sur le plan éducatif Devauchelle (2019) les considère comme de véritables alliées de l'enseignement, elles modifient la relation pédagogique enseignant-apprenant et changent le rapport au savoir. Klein (2013) précise qu'elles renforcent non seulement la motivation mais sont également des outils d'apprentissage qui modifient « les stratégies des élèves pour apprendre, et des professeurs pour faire apprendre » (Klein, 2013, p.8). Guichon (2012, p. 9) ajoute que les TIC « peuvent apporter une valeur ajoutée pour développer des compétences langagières ».

Nous avons donc synthétisé ces données sous la forme de points à prendre en compte pour améliorer sa formation et son action didactique en tant qu'enseignant. A la lumière de ces facteurs de différenciation de l'agir enseignant, nous avons par conséquent proposé un dispositif didactique, où l'enseignant assure un rôle de guide, d'accompagnateur. Il a été mis en place dans le cadre de l'échange verbal tenu avec les enseignants, suite à l'observation non participante à visée exploratoire où nous avons conclu à l'existence d'un dysfonctionnement de prise de parole en classe, monopolisée par les enseignants, ce qui n'est pas spécifique à nos classes « la prépondérance du discours de l'enseignant est flagrante et il occupe à lui seul 60 % de parole contre 40 % pour tous les élèves » (Marchand, 1971, p.33). Nous avons tenu à expliquer que cette situation n'est pas singulière dans la mesure où elle se manifeste également sur le plan international (IFADEM, 2011-2012) dans les pays comme le Niger et le Madagascar où les chercheurs ont soulevé un manque ou une absence de participation des apprenants en difficulté et d'échange communicatif entre pairs, associés à des blocages de prise de parole à cause de l'intimidation due à la non-maîtrise de la langue française et enfin l'adoption d'une pédagogie défavorable à la prise de parole.

La conception du dispositif didactique pour amener les apprenants à prendre la parole et les enseignants à la leur léguer se base sur un apprentissage plus actif, une simulation de rôles où les apprenants deviennent partenaires de l'échange communicatif (Tricot, 2017), sollicitant l'ensemble des apprenants, la socialisation de l'espace classe et du temps garantissant le droit de chacun à la prise de parole, et instaurer une atmosphère positive et sécurisante face

à l'insécurité linguistique favorisant l'estime de soi et le respect de l'autre. Enfin, l'enseignant devient un guide, un animateur, un stimulateur, un régulateur et un accompagnateur. Cette nouvelle situation didactique a été élaborée selon le modèle didactique de production orale de Schneuwly & Dolz (1998) et Lafontaine (2001) dans le choix des genres discursifs ainsi que le modèle multi-agenda des préoccupations enchâssées de Bucheton & Soulé (2009).

3.4. L'observation de la pratique de classe en aval du dispositif didactique

Suite à cette conscientisation par le biais de l'échange verbal réflexif appuyé par le visionnement de la première séance d'oral et les apports des recherches dans le domaine, nous avons analysé l'agir enseignant et les prises de parole d'une autre séance d'oral post dispositif. Cette démarche nous permet de réaliser une analyse comparative avant et après le changement de situation didactique. L'analyse quantitative et qualitative des deux situations (sans le dispositif et avec le dispositif didactique) nous permet d'aboutir aux principaux résultats qu'avant le dispositif (1) la prise de parole des enseignants domine celle de leurs apprenants, c'est une situation qui montre que les pratiques de ces enseignants accordent plus d'espace temps à l'enseignement qu'à l'apprentissage, (2) le taux de participation est très bas dans une séance d'oral dont l'objectif est de favoriser la prise de parole à tel point que les enseignants désignent automatiquement à chaque fois les apprenants qui ont l'habitude de parler, (3) la durée moyenne de participation des apprenants est faible, (4) la méthode d'enseignement reste traditionnelle (frontale et monopolisation enseignante de la parole) et enfin (5) une représentation normative de l'objet enseigné sous la forme d'un oral parfait se confondant dans une « unité mythique d'une langue idéale » (Dolz et Schneuwly, 1998, p.17). Concernant les séances d'oral après l'adoption du dispositif didactique, la même grille d'analyse nous permet de noter des changements mesurables. En effet, (1) le taux de participation des apprenants a augmenté et tous les apprenants, quel que soit leur niveau en langue, ont été sollicités, soit par l'enseignant soit par les bons apprenants qui ont joué le rôle d'enseignant ; (2) les tâches ont été distribuées par les apprenants qui posaient des questions à leurs pairs ce qui a valorisé leur ethos et une dynamique de groupe ; (3) la chronogénèse de la séance s'est déroulée de manière plus explicite puisque les enseignants ont formulé les objectifs de la séance dès le début et ont adopté un rythme de pilotage plus lent, encourageant la prise de parole; ils accordent également davantage de temps de réflexion, notamment après avoir posé une question ; (4) la classe a été aménagée sous la forme d'un U grâce à l'explication donnée en lien avec les travaux de la psychologie de l'environnement (Fisher & Fousse, 2002); (5) les interventions des enseignants sont ciblées et présentes en situation

d'obstacle épistémique : (6) la durée moyenne des interventions des apprenants est plus élevée par rapport à la précédente séance ; (7) les enseignants tolèrent des écarts par rapport à la norme linguistique et les accompagnent pour corriger les mots (posture d'accompagnement) « EJ : est-ce que tu es heureux de ton vie et ton entourage ? P : répète la question ? EJ : est-ce que tu es heureux de ton vie ? Et de EUH (silence) de ton vie ? E10 : oui, non je n'ai pas heureux » ; (8) les enseignants encouragent vivement les apprenants (tape les mains, aya en arabe veut dire allez, très bien très bien, etc.) et enfin, (9) le tissage et l'étayage sont présents (exemples : vous avez Sidi Boussaid EUH vous avez le musée de Bardo ; Dans la wilaya d'El Tarf, en allant à Annaba, après Bouteldja, qu'est-ce qu'il y a ? Oui ! bravo, le Lac des oiseaux, c'est une zone humide).

En somme, l'analyse comparative des séances ordinaires d'oral et des séances d'oral avec dispositif démontrent l'effet bénéfique de la rétroaction verbale associée au dispositif que nous avons conçu et expliqué aux enseignants. Globalement, ces derniers prennent davantage conscience des paramètres expliqués en amont et ce quels que soient l'âge et l'expérience professionnelle. Ainsi, nos résultats reflètent des prises de parole plus nombreuses des apprenants avec échange entre pairs (l'étayage de Bruner) « E1 : ville sale ; E2 : sale ou polluée » « E1 : zone humide el oued ; E2 : oui el oued, le lac, la rivière » ce qui dénote une certaine avancée de l'autonomisation de l'apprenant. Il en est de même au sujet des postures enseignantes qui deviennent plus complexes (Bucheton, 2015) modifiant la représentation de l'oral (La Fontaine, 2001). Il ne s'agit pas de s'attendre à avoir des énoncés oraux à haut niveau d'expertise linguistique. Il y a aussi une réduction de leurs interventions magistrales (P. ça c'est quand votre camarade dit le transport en commun est une perte de temps est ce qu'elle a parlé du côté positif ou négatif ?) ; nous notons aussi la reformulation (P: c'est un c'est un c'est un endroit (pause) de loisir désir ou bien un endroit de travail de stress ?). Ces changements convergent avec l'idée soutenue par Bucheton et Soulé (2009) pour lesquels l'évolution des représentations et des actions se réalise en considérant le sujet au cœur du dispositif d'enseignement-apprentissage.

Conclusion

L'enseignement de l'oral en tant que pratique spontanée et non des consignes proches de l'écrit (Weber, 2013) est une préoccupation mondiale (De Granpré, 2016). Cet intérêt se justifie par le fait que posséder une compétence d'expression orale concourt à la réussite en situations scolaires et extrascolaires et à la formation d'un apprenant-acteur social capable de tenir une conduite discursive modulée à la situation de communication.

Notre objectif de travail était d'appréhender un état de l'enseignement de la prise de parole et de mettre en exergue les conditions didactiques les plus favorables à une meilleure gestion de la prise de parole en classe de FLE. Pour ce faire, nous formulons l'hypothèse que la posture adoptée par l'enseignant influence celle de ses apprenants. En nous référant aux apports des travaux conduits sur l'agir enseignant, la didactique de l'oral et la réflexivité, nous avons mis en place une démarche didactique conçue selon quatre phases : collecte des représentations des enseignants au sujet de la motivation de l'apprenant à la prise de parole ; observation non participante d'une séance d'oral filmée, échange verbal avec les enseignants pour les amener à une attitude réflexive à la lumière de la perspective actionnelle, du socioconstructivisme et du multi-agenda de l'enseignant, qui constituent également le socle sur lequel nous avons proposé un dispositif didactique d'enseignement-apprentissage de la prise de parole en classe en remplacement de la démarche aléatoire qu'ils adoptent. Enfin, la dernière étape est une comparaison des deux séances d'oral avant et après le dispositif innovant, par rapport à la démarche initialement mise en œuvre par les enseignants où les apprenants sont en situation de passivité mesurable. L'analyse qualitative et quantitative des prises de parole, de leur durée et des attitudes des enseignants nous permet de conclure qu'à travers les résultats obtenus, nous pouvons confirmer notre hypothèse que les apprenants prennent la parole lorsque la situation didactique répond aux critères de la compétence communicative et la perspective actionnelle. A cela vient s'ajouter l'amélioration de l'agir enseignant qui était relativement désuet. Par conséquent, les «postures peuvent générer différentes dynamiques cognitives et relationnelles dans la classe » (Bucheton & Soulé, 2009, p.29)

Ainsi, la prise de parole est un objet didactique riche en potentialités didactico-pédagogiques. Nos résultats s'étant avérés concluants laissent entrevoir l'intérêt de généraliser cette démarche auprès d'un public plus large, voire même au niveau universitaire puisqu'en contexte algérien, Khineche (2016), Boudjellal (2012), Achab (2007), Doulate (2016) et Bouanani (2008) rapportent l'existence de problèmes de prise de parole des étudiants et d'engagement dans une activité langagière orale en classe. Comme l'attestent Schneuwly (2002) et Coletta (2002), des liens étroits existent entre les postures des enseignants et celles des apprenants, ce qui a été démontré par notre recherche ayant validé la pertinence du dispositif élaboré. Toutefois, loin d'une vision normative applicationniste, ce dispositif ne peut résoudre toutes les difficultés de la prise de parole. C'est pourquoi il est absolument nécessaire de s'investir encore plus dans la recherche pour proposer d'autres modèles de dispositifs didactiques innovants qui apporteraient une contribution à la didactique de l'oral. Nous pensons à cet

effet, aux éventuels apports du numérique, de la messagerie instantanée, du podcast, voire même de logiciel de coaching à l'expression orale ou de créateur de fichiers audio ou encore de débat lors de l'élection du représentant de classe pour développer la prise de parole et réfléchir à la gestion des tours de parole dans le respect de l'autre et l'expression démocratique de sa parole. L'intérêt est donc porté aussi bien sur l'apprenant que sur la formation continue des enseignants, par la mise en place d'un dispositif d'accompagnement théorique et pratique au changement de la posture de contrôle par la posture d'accompagnement (Bucheton et Soulé, 2009), sans oublier le non verbal. Au final, l'enseignement-apprentissage de la prise de parole est une situation didactique conjuguant inconfort, insécurité, déstabilisation et difficultés (Lafontaine, 2001, 2003, Perrenoud, 1991, Wirthner, 1991 ; Halté, 1992 ; De Pietro et Wirthner, 1996 ; Weber, 2013), ce qui lui confère de riches perspectives didactiques.

Références bibliographiques

- Achab, D. (2007). Enseignement du français en milieu universitaire algérien. Enjeux et stratégies. *LAROS*, vol. 5, n° 1, p. 77-81. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/104247>
- Alexander, R. (2009). De l'usage de la parole en classe. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 50, p. 35-47. DOI : 10.4000/ries.498
- Bouanani, F. (2008). L'enseignement/apprentissage du français en Algérie : état des lieux. *Synergies Algérie*, n° 3, p. 227-234
- Boudjellal, A. (2012). Réflexion sur la didactique de l'oral en milieu universitaire algérien. *Synergies Algérie* n°15, p. 121-129.
- Bucheton, D. (2015, 5 février 2016). Gestes professionnels, postures d'étayage, postures d'apprentissage: un jeu conjoint [Communication orale] Journée d'étude de la Chaire Unesco sur les gestes professionnels. Lyon http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/bucheton_gestes_professionnels_postures_d_etayage_postures_d_apprentissage.ife_5fev_2016.pdf.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique* vol 3, n° 3. p. 29-48. <http://educationdidactique.revues.org/543>.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. PUF. France
- Colletta, J.-M. (2002). L'oral, c'est quoi ? Oser l'oral, *Cahiers pédagogiques* n°400, p. 38

- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du Français Langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- De Grandpré, M. (2016) *Un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1er cycle du primaire*. Thèse de doctorat Université du Québec. <https://archipel.uqam.ca/9180/1/D3159.pdf>
- De Pietro, J.-F. et Wirthner, M. (1996). Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. *TRANEL* n°25, p.29 - 49. <https://doi.org/10.26034/tranel.1996.2603>
- Devauchelle, B. (2019). *Eduquer avec le numérique*. ESF éditeur. France
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels de l'oral*. Paris : ESF.
- Doulate, H. (2016). Enseignement de l'oral à l'université en Algérie et Cadre Européen Commun de Référence. *Multilinguales*, vol. 4, n°1, p. 220-249 <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/76764>
- Fisher, G-A. (2011). *Psychologie sociale de l'environnement*. Dunod : Paris, France.
- Fischer G.-N. et Fousse, C. (2002). Espaces de travail et communication – Une lecture psychosociale, *Communication et organisation* n°21 ; DOI : <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.2651>
- Gagnon, Y-C (2005). *L'étude cas comme méthode de recherche*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec. https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/L%E2%80%99C3%A9tude%20de%20cas%20comme%20m%C3%A9thode%20de%20recherche_Y%20Gagnon.pdf
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Editions Belin : Paris, France.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier : Paris.
- Halté, J-F. (1992) *La didactique du français*. Presses universitaires de France, Paris.
- IFADEM, livret 1 *le déblocage linguistique des élèves*, édition 2011- 2012. INFP/ AUF <https://www.ifadem.org/en/ressources-educatives/2012/10/30/livret-1-le-deblocage-linguistique-des-eleves>
- Kalińska-Luszczńska, S. (2015). L'acquisition d'une langue étrangère et l'anxiété langagière. *ANNALES*, Vol 33, n° 1, p. 35-47. <https://journals.umcs.pl/ff/article/view/3585>
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Khineche, H. (2016). *Les difficultés de la prise de parole Dans L'enseignement/apprentissage De FLE* (cas Des Étudiants De 1ère Année Français Lmd) Université De Biskra. Mémoire de master. Université Mohamed Khider. Biskra.
- Klein, C. (2013). Les usages du numérique pour l'enseignement du FLE/FLS/FLSCO, *L'école numérique* n° 16, pp. 8-11.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Université du Québec/ Montréal.
- Lafontaine, L. (2003) *L'enseignement- apprentissage des genres oraux à l'école secondaire* Thèse de doctorat inédite, Québec.
- Lafontaine, L. (2004a). L'enseignement-apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise. Actes du 9^e colloque de l'Association internationale de didactique du français (AIRDF). « L'oral comme objet d'enseignement: les enjeux de sa didactique des points de vue historique et actuel » Québec. Université Laval
- Lafontaine, L. (2004b). La discussion : outil de développement des compétences professionnelles et des interactions langagières en formation de maitres. Colloque « La discussion en éducation et en formation: Socialisation, langage, réflexivité, identité, rapport au savoir et citoyenneté ». Université Paul-Valéry Montpellier III et IUFM de Montpellier. France.
- Marchand, F. (1971). *Le français tel qu'on l'enseigne à l'école élémentaire*. Paris : Larousse.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives* – Hors Série – numéro 2. Actes du colloque L'instrumentation dans la collecte des données, UQTR.
- Martineau, S. (2007). *Expérimentation d'une séquence didactique portant sur la gestuelle de régulation impliquée dans l'écoute et la prise de parole en classe de français L2*. Mémoire de Maîtrise en linguistique. Université du Québec à Montréal.
- Mazalto M. et Paltrinieri, L. (2013). Introduction: Espaces scolaires et projets éducatifs, *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n°64, pp. 31-40
DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.3592>
- Meirieu, P. (2015) « *Le climat scolaire et le plaisir d'apprendre* ». Journée académique. Académie de Créteil. <https://cardie.ac-creteil.fr/spip.php?article132>
- Meirieu, P. (2012). Les écoles sont souvent des espaces fourre-tout construits à la va-vite. <http://www.prisme-asso.org/les-ecoles-sont-souvent-des->

espaces-fourre-tout-construits-a-la-va-vite-philippe-meirieu-5063/

- Nonnon, E. (1999). Note de synthèse. L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française, *Revue française de pédagogie* n°129, p.87-131.
- Perrenoud, P. (1991). Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral. In Wirthner, M., Martin, D. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 15-40.
- Riquois E. (2018). Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. 37 n°1 URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5829>
- Schneuwly, B. (2002) Enseigner la parole publique : une approche socio-historique, Acte de Colloque « Didactique de l'oral ». Caen : CRDP Basse Normandie p. 58-66. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34758>
- Shtembari, A., Forte, P. & Garcia Lozano, M. (2022). Managing Foreign Language Classroom Anxiety among French undergraduate students: pedagogical implications and perspectives. *International Journal of Management and Decision Making* 22(1) DOI:10.1504/IJMDM.2023.10048439
- Spetz, H. 2018. *L'anxiété langagière et la production orale Une étude sur les étudiants suédois de français langue étrangère à l'université*. Mémoire. Université de Stockholm. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1222877/FULLTEXT01.pdf>
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Éditions Retz.
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.
- Weisser, M. (2006, avril). Expliquer/comprendre: quel paradigme épistémologique pour les sciences de l'éducation plurielles. Communication présentée à la 8e Biennale de l'éducation et de la formation (APRIEF-INRP), Lyon, France. Récupéré du site de l'INRP : <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/75.pdf>
- Wirthner. M. (1991) « *L'oral comme expérience de soi et rapport à l'autre* » In : M. Wirthner, D. Martin et P. Perrenoud (Dir.), *Parole étouffée, parole libérée*, pp. 195-203. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Yin, Robert K. (1994). *Case study research. Design and methods*. (2e édition). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Annexe 1

Tableau 1 : Analyse quantitative sans dispositif didactique :

Légende : TPE : Taux de Participation des Elèves / DMPE : Durée Moyenne de Participation (intervention) des Elèves / DIE : Durée des Interventions des Elèves

	Karima	LAMIS	Cherifa	IMAD	LASSER	IMAN
Séquence didactique filmée :	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Nombre de prises de parole des élèves	7	8	18	7	4	46
taux de participation des élèves (%) TPE	19	17	48	19	7	77
durée moyenne des interventions des élèves (%) DMPE	3	2	8	3	12	30
nombre des interventions de l'enseignant	27	49	21	27	17	36
durée des interventions de l'enseignant (%) DIE	24	22	42	24	41	11

Annexe n°2

Tableau 2 : Analyse qualitative sans dispositif didactique :

	Analyse	Bilan
LASSER	- le professeur suit un document très planifié pour la séance, - il pose des questions centrées sur les savoirs déjà acquis, - il ne ménage pas de silence de réflexion après avoir posé une question, - il pose des questions sous forme de consignes incompréhensibles, - il pose des questions rhétoriques auxquelles il répond lui-même, - il allonge ses questions en les paraphrasant ou en avançant des éléments de réponses, - les élèves ne respectent pas les sélections pour les tours de parole (pression temporelle), - les élèves ne comprennent pas les consignes, - les élèves ne parlent pas, - les élèves ne voient pas les buts cognitifs à atteindre dans l'activité, - les élèves répondent et travaillent machinalement (posture très scolaire), - échange à sens unique, - l'enseignant entretient un relationnel moyennement bon avec les élèves - pas d'évaluation négative	- Difficulté dans l'enseignement de l'oral - Méthode traditionnelle (monopolisation de la parole) - Oral au service de l'écrit (rapport dominant à l'écrit).
LAMISS		
IMAN		
Karima		
IMAD		
Cherifa		

Annexe n° 3 :

Tableau 3 : Analyse quantitative après dispositif

Légende : TPE : Taux de Participation des Elèves / DMPE : Durée Moyenne de Participation (intervention) des Elèves / DIE : Durée des Interventions des Elèves

	Karima	LAMIS	Cherifa	IMAD	LASSER		IMAN
Séquence didactique filmée :	AD	AD	AD	AD	AD1	AD2	AD
Nombre de prises de parole des élèves	27	45	33	27	16	27	35
taux de participation des élèves (%) TPE	67	100	100	67	100	100	100
durée moyenne des interventions des élèves (%) DMPE	42	21	97	42	64	61	48
nombre des interventions de l'enseignant	28	33	1	28	5	11	15
durée des interventions de l'enseignant (%) DIE	26	8	3	26	4	6	2

Annexe n° 4 :

Tableau 4 : Analyse qualitative après dispositif

	Analyse
LASSER	- l'enseignant formule les objectifs - une forme de liberté de parole accordée aux élèves, - une autonomie dans la réalisation de la tâche, - une dynamique de groupe et conflit sociocognitif, - des échanges entre pairs, - le professeur accepte de s'effacer partiellement, - l'enseignant tolère des écarts par rapport à la norme, - l'enseignant accompagne les élèves (posture d'accompagnement) - l'enseignant accorde des temps de réflexion, notamment après avoir posé une question, - les élèves expriment leurs opinions, - les élèves réfléchissent (posture réflexive) - les élèves simulent des rôles, - le professeur évalue positivement les réponses, - le professeur sollicite des prises de parole, par une pédagogie d'encouragement de l'effort
LAMISS	
IMAN	
Karima	
Cherifa	
IMAD	

AUTEURES

Sabrina BANNANI est maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'issu d'un doctorat obtenu à l'université d'Aix Marseille. Elle focalise sa réflexion scientifique sur les difficultés de compréhension et de production de l'oral en classe de français langue étrangère.

Nawal BOUDECHICHE est professeure en Didactique du français langue étrangère. Elle s'intéresse au développement des activités langagières orales et écrites des apprenants en inscrivant sa réflexion dans un contexte translittéracique.