

République Algérienne Démocratique et Populaire

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Université Mouloud MAMMARI de Tizi-Ouzou

FACULTE DES LETTRES ET LANGUES

Département de Français

Thèse de doctorat

-Ecole doctorale-

Spécialité : Français

Option : Sciences du langage

Présentée par :

M^{lle} SAIL SIHAM

Sujet:

Evaluation de la performance orale en français langue étrangère
de lycéens kabylophones

Devant le jury composé de :

M. Tahar ZABOOT ; Professeur ; UMMTO ; Président.

M. Mohand Akli HADDADOU; Professeur; UMMTO; Rapporteur.

Mme Safia RAHAL; Professeure; Université d'Alger II; Examinatrice.

Mme Saliha AMOKRANE; Professeure; Université d'Alger II; Examinatrice.

M. Mohand Ouali DJEBLI; M.C. A. Université d'Alger II ; Examineur.

M. Salah AIT CHALLAL; M. C. A; UMMTO; Examineur.

Soutenue le : 22/11/2016

Sommaire

Introduction (problématique, hypothèses, objectifs visés, objet social, objet scientifique)...	04
Aperçu géographique, historique et linguistique de la ville de Tizi-Ouzou.....	10
PARTIE I : Cadre théorique et conceptuel de la recherche.....	22
Chapitre I : Enseigner et apprendre une langue, le cas du français en Algérie.....	22
1. Qu'est-ce qu'apprendre ?.....	22
2. Enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.....	25
3. Le français langue étrangère (FLE).....	28
4. Aperçu historique sur l'enseignement de la langue française en Algérie	30
5. Attitudes linguistiques vis-à-vis des langues en présence.....	35
Conclusion partielle.....	39
Chapitre II : Conception de l'oral et principes de base	40
1. Considération linguistique de l'oral.....	40
2. Particularités de l'oral.....	42
3. Phonétique-phonologie et description de systèmes phonologiques.....	48
4. L'oral dans la classe.....	57
5. La norme du français oral.....	67
Conclusion partielle.....	70
Chapitre III : L'évaluation de l'oral.....	71
1. A propos de l'évaluation.....	71
2. Evaluer l'oral.....	74
3. Evaluer la performance.....	80
4. Compétence et performance.....	82
5. Fonctions de l'évaluation.....	88

6. Critères de l'évaluation.....	94
Conclusion partielle	102
PARTIE II : Analyse des données de l'enquête.....	103
1. Méthodologie.....	103
1.1. Autorisation d'entrevue.....	103
1.2. Participants et participantes.....	104
1.3. Réalisation des entrevues.....	104
1.4. Les instruments.....	105
1.5. Procédure.....	105
2. Présentation et interprétation des résultats.....	106
Chapitre IV : Analyse de l'aspect linguistique de l'oral.....	107
1. Analyse des données au niveau linguistique.....	107
1.1. Analyse de la composante phonétique-phonologique.....	107
1.2. Analyse de la composante lexico-sémantique.....	118
1.3. Analyse de la composante grammaticale.....	140
2. Compétence linguistique attendue de l'apprenant.....	159
3. Commentaire.....	161
Conclusion partielle.....	163
Chapitre V : Analyse de l'aspect sociolinguistique de l'oral.....	165
1. Analyse des données au niveau sociolinguistique.....	165
2. Compétence sociolinguistique attendue de l'apprenant.....	209
3. Commentaire.....	213
Conclusion partielle.....	218

Chapitre VI : Analyse de l'aspect pragmatique de l'oral.....	220
1. Analyse des données au niveau pragmatique.....	220
1.1. Analyse de la composante discursive.....	223
1.2. Analyse de la composante fonctionnelle	267
2. Compétence pragmatique attendue de l'apprenant.....	294
3. Commentaire.....	302
Conclusion partielle.....	307
PARTIE III : Mesures à prendre.....	309
Chapitre VII : Tentatives de remédiation.....	309
1. Apprendre avec les nouvelles technologies.....	310
2. Apprendre avec les médias.....	320
3. Apprendre avec les laboratoires de langues.....	331
Conclusion partielle	337
Conclusion générale.....	339
Table des matières.....	347
Bibliographie	351
Annexe.....	360

Introduction

Le nombre d'élèves scolarisés dans l'école algérienne ne s'exprimant pas correctement et couramment en français langue étrangère est important, et tout porte à croire qu'il le restera pendant les années à venir. Or, la connaissance du français est un facteur d'intégration sociale et professionnelle important, y compris dans le marché du travail. Pendant leur scolarité, les élèves sont évalués de façon régulière par leurs enseignants, sur le mode écrit de la langue. En effet, lors des évaluations et contrôles permanents de leurs apprenants sur leur niveau de maîtrise en langue, les enseignants portent leur attention sur la forme essentiellement écrite de la langue, négligeant le côté le plus vif de celle-ci : l'oral.

Même si, comme nous le savons tous, c'est du besoin d'échange entre les individus d'une même communauté, voire de communautés différentes, qu'est né ce moyen de communication qu'est la langue (MARTINEZ, 1996). C'est à travers son aspect oral, seul, que se sont développées la plupart des cultures humaines en vue de transmettre leurs messages et d'exprimer leurs idées. Ce phénomène de l'oralité comme le souligne Hans SCHWEIZERT (1988), est un domaine très vaste qui englobe de nombreuses disciplines, à savoir l'histoire, l'ethnologie et la linguistique quoique les hypothèses que proposent chacune d'elles soient souvent différentes et incompatibles. Les historiens, eux, considèrent le document oral comme étant « *plus intéressant ou pertinent, qu'on peut le supposer exact, transmis à l'identique à travers les générations* » (SCHWEIZERT, 1988).

En linguistique, il faut signaler, pour être plus exhaustif, la contribution essentielle de Ferdinand de SAUSSURE qui a redonné à l'oral sa place prépondérante. En effet, dans le Cours de linguistique générale (1916), SAUSSURE accorde la primauté à la langue parlée à l'aide de deux arguments majeurs : l'enfant apprend d'abord à parler avant d'écrire et il existe des sociétés sans écriture. La parole, à elle seule, ne constitue pas la langue : « *les langues qui ne subsistent que par l'écriture étant dites mortes, mais celles qui ne sont que parlées étant, elles, bien vivantes* » (LEEMAN-BOUIX, 1994).

Nous nous apercevons dès lors, que l'importance de l'oral est décisive dans le monde de la communication et l'établissement des contacts avec autrui. Cependant, il a fallu encore attendre les années 70 avec le développement de la sociolinguistique et de la pragmatique pour qu'une nouvelle considération de l'oral apparaisse. C'est grâce à l'invention du magnétophone en 1930 que les études sur l'oral prennent de l'ampleur, mais les analyses

portant sur des enregistrements notamment du français parlé n'ont vu le jour que bien plus tard (BLANCHE-BENVENISTE, 1997).

Il convient d'ajouter les méthodes élaborées à travers des époques différentes pour l'enseignement et apprentissage des langues étrangères qui procurent à l'oral une priorité sans conteste. Il y a d'abord, la méthode directe, connue au début du XX^{ème} siècle, et qui a pour principe fondamental « *la langue orale sans passer par l'intermédiaire de la forme écrite* » (BOYER, BUTZBACH et PENDANX, 1990 : 10). Elles atteignent leur sommet dans les années 50 (MARTINEZ, 1996) et sont centrées sur l'oral et la mise en situation des contenus lors de l'apprentissage. Les méthodes structuro-globales audio-visuelles (SGAV) apparaissent à la fin. Nous pouvons situer leur apogée au cours des années 70, comme le précise BOYER, BUTZBACH et PENDANX (1990 : 11). Elles « *accordent la priorité des priorités à l'oral et s'attachent à procurer à l'apprenant une langue de communication fondamentale à travers des dialogues élaborés à partir d'un contenu linguistique* ».

Malgré ce rôle capital que tient l'oral dans plusieurs domaines d'études linguistiques, didactiques, historiques, ethnographiques et de manière globale, dans la transmission de l'information, il reste tout de même moins exploité, et il n'existe que fort peu de travaux à ce sujet.

A vrai dire, les travaux actuels en linguistique et didactique ayant trait à l'évaluation des performances linguistiques dans une classe de langue insistent en grande partie sur le caractère graphique et erroné de la langue ; elles « *portent parfois sur l'expression orale mais le plus souvent sur l'écrit à partir de rédactions, de récits sur image, de dictées, de traductions ou tests divers, ou encore sur des corpus mixtes* » (PORQUIER, 1977 :24). Prenons, à titre d'exemple, la fameuse grammaire des fautes d'Henri FREI publiée en 1929 qui analyse les lettres écrites des soldats à leurs familles.

Lorsque le chercheur est amené à évaluer la performance linguistique des élèves, c'est toujours à une analyse des erreurs qu'il se réfère en mettant de côté l'analyse des réussites. En d'autres termes, les erreurs sont vues comme des ratés de l'apprentissage qu'il faut sanctionner (corriger), ce qui n'échappe pas d'ailleurs au devoir de l'enseignant qui ne peut pas laisser passer les fautes de ses élèves (ASTOLFI,1997), et en même temps n'hésite pas à louer et apprécier, à chaque fois que l'occasion se présente, les réussites ou les acquis linguistiques qui semblent bien assimilés, y compris à l'oral.

Ces derniers points seront abordés et développés dans le présent travail. En effet, nous nous intéressons dans cette étude à l'évaluation de la connaissance du français, plus précisément de la capacité à le parler. Nous voulons savoir comment les évaluateurs s'y prennent pour évaluer la connaissance du français oral de leurs apprenants. Cela constitue l'un des traits connexes de la problématique que nous présenterons dans ce qui va suivre. Une fois notre problématique clarifiée, nous présenterons les différentes sections de notre travail. Celui-ci comporte, en fait, sept chapitres regroupés dans trois parties. La première rappelle succinctement, dans un premier chapitre, quelques considérations théoriques de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère dans sa forme orale. Dans un deuxième chapitre, nous abordons la conception de l'oral, y compris dans le milieu scolaire, et quelques notions de base ainsi que leurs principes fondamentaux. Le troisième examine les diverses modalités de l'évaluation. Viendra ensuite la partie consacrée dans son introduction à la méthodologie, envisagée pour mener notre expérimentation ; expérimentation qui vise à découvrir le niveau réel des élèves en français. Dans ce point, nous parlerons de nos instruments de collecte de données et de la façon dont nous avons traité ces données. A travers les chapitres de cette partie, nous proposons une recherche empirique sur la langue orale dans le secondaire algérien. La dernière partie tente de suggérer quelques mesures à prendre afin de permettre aux apprenants de progresser et développer leur niveau de performance orale.

Problématique envisagée

A l'écoute des conversations orales entre les élèves ou entre ces derniers et les enseignants, dans une classe de langue, nous avons relevé un emploi intensif des erreurs à tous les niveaux linguistiques, en l'occurrence, phonétique-phonologique, lexico-sémantique et morphosyntaxique. En parallèle, nous avons remarqué chez les mêmes élèves des pratiques correctes de la langue parlée.

Peut-on apprendre une langue seconde, y compris dans sa forme orale, sans erreurs? Est-ce que toutes les composantes de la langue orale sont transgressées et bafouées? Quels sont les points forts et les points faibles, susceptibles de déterminer le niveau de performance, des élèves à l'oral? Quelles sont les raisons qui poussent les élèves à produire des énoncés erronés (points faibles) à l'oral? Peut-on corriger toutes les erreurs (points faibles) qui se produisent à l'oral? Comment?

Hypothèses retenues

Les points faibles ou les déviances des élèves à l'oral peuvent être d'ordre linguistique, c'est-à-dire un vocabulaire insuffisant, une grammaire erronée et un système phonologique approximatif. Ils sont inéluctables dans le domaine de l'apprentissage et l'acquisition des langues.

L'influence de la langue de départ et les difficultés intrinsèques du français langue seconde peuvent être les causes majeures qui poussent les élèves à transgresser le système de la langue cible dans ses composantes les plus importantes.

La langue parlée en classe peut poser plus de problèmes du moment que le français est moins parlé au quotidien des élèves, y compris dans un milieu sociolinguistique plurilingue.

Les points forts des élèves ou les acquis réussis à l'oral peuvent relever de l'organisation, l'enchaînement, la cohérence et la fluidité de la parole, et ce, dans un climat harmonieux de coopération interpersonnelle (politesse).

Nous pouvons remédier ou du moins améliorer les points faibles des élèves, et ce, grâce à divers procédés, activités et techniques.

Objectifs visés

Cette recherche a pour fonction essentielle de mettre les apprenants d'une langue étrangère sur la voie d'une communication orale. Il s'agit de connaître et de contrôler le niveau de performance du français oral atteint par les élèves dans une situation de production. Autrement dit, nous cherchons à identifier les points forts et les points faibles des élèves de français langue étrangère dans son aspect oral.

En fait, cette étude vise :

- à définir ce qu'est la performance orale. C'est à partir d'une telle définition que l'on parvient à identifier les paramètres d'évaluation nécessaire à une appréciation fiable et qui permettrait aux élèves de progresser, car ils sont plus lisibles et transparents ;
- à explorer les différentes façons existantes d'évaluer l'expression orale et à mettre en évidence le moyen d'évaluation qui sera le mieux adapté aux différentes situations d'apprentissage, en particulier sur la notion de l'évaluation de la performance ;

- à recourir à des grilles-types d'évaluation de la production orale ;
- à proposer des activités pour développer la performance orale des apprenants.

Par ailleurs, nous tâcherons à travers ces objectifs précisés :

- d'approfondir la connaissance des pratiques actuelles en français oral et l'utilisation de l'oral en contexte d'enseignement et apprentissage dans les classes ;
- de planifier des travaux de développement qui permettent aux apprenants d'ajuster leur pratique.

Objet social

« L'injonction à réussir à l'école est plus forte pour la génération actuelle qu'elle n'a jamais été auparavant, et la demande sociale se fait pressante vis-à-vis de l'institution scolaire [...] A contrario, la crainte de la difficulté scolaire hante les parents et les élèves et constitue un défi majeur pour le monde enseignant » (HALTE, RISPAIL, 2005 : 205).

Tout travail, quel qu'il soit, exprime une demande sociale, une tension explicite ou implicite. Autrement dit, il existe des lacunes, des déviances, des manques dans la langue ou des écarts par rapport à une règle quelconque qu'il faut prendre en considération, en vue de l'améliorer, de lui donner une image tout à fait différente loin du banal, du dénigrement et de toute forme de dévalorisation (MARTINEZ, 1996 :91) : *« on voyait se renforcer, dans l'enseignement des langues et surtout dans la classe, une attitude de dévalorisation d'un oral authentique ».*

En effet, la langue se trouve banalisée notamment dans sa forme orale et dans toutes ses composantes, à savoir morphosyntaxique, phonétique-phonologique et lexicale. Ce qui est le plus étonnant, c'est que les élèves assimilent et saisissent bien certaines règles et ont des acquis. De ce fait, un travail de perfection linguistique s'impose aux maîtres, de façon à redonner à la pratique erronée de la langue parlée, un emploi plus correct.

Objet scientifique

Notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre d'une analyse des erreurs et analyse contrastive. Cette dernière, appelée parfois référentielle (Robert, 2002), se consacre à établir des comparaisons entre deux langues dont les structures sont plus ou moins éloignées. Selon

Jean-Pierre ROBERT (2002 :40), elle est « *la branche de la linguistique appliquée ou de la didactique qui s'intéresse à la comparaison systématique des langues, pour en faire ressortir les ressemblances et les contrastes, en fonction principalement de l'enseignement des langues étrangères* ».

L'analyse contrastive a pour tâche (PERROT, 1977), de mettre en exergue des analogies que la grammaire présente, et bien évidemment à démontrer des phénomènes d'ordre linguistique (lexico-sémantique, phonétique-phonologique et morphosyntaxique) plus ou moins similaires, de façon à dégager des oppositions de langue à langue.

Par ailleurs, la linguistique contrastive prétend que les langues sont différentes mais la théorie du langage est universelle ou unique. C'est une théorie qui tente d'élaborer dans le cadre des analyses contrastives, une grille universelle (Robert, 2002) qui sert de référence pour comparer deux systèmes phonologiques ou deux morphosyntaxes différentes.

En didactique, l'un des centres d'intérêt de l'analyse contrastive est de se focaliser sur les difficultés rencontrées par des apprenants, sur la nature des erreurs qu'ils commettent, dues à l'influence de leur langue première. Ces erreurs et difficultés sont nommées interférences (Robert, 2002).

En résumé, nous nous intéresserons, dans notre travail, à une analyse contrastive entre la langue de départ (composée du kabyle : langue maternelle et de l'arabe : langue de l'école) et la langue cible. Cette analyse nous permettra de montrer l'influence que peut exercer la langue première sur la langue seconde au cours de l'apprentissage.

De plus, nous centrerons notre étude sur une analyse des réussites et des erreurs. Cette analyse permettra d'un côté de décrire, expliquer et corriger les erreurs, d'un autre côté de mieux comprendre les processus et les stratégies d'apprentissage des langues étrangères (PORQUIER, 1977). L'analyse des erreurs développée à partir des années 60 porte sur plusieurs catégories, en l'occurrence, la phonétique, le lexique, la grammaire et souvent l'ensemble ; comme elle utilise des typologies d'erreurs et leur classement diversifié : relative/absolue ; omission / addition / déplacement/ substitution (PORQUIER, 1991).

L'analyse des erreurs est considérée comme un complément aux analyses contrastives. Son mérite, comme le rappellent HAMERS et BLANC (1983), est d'avoir montré que la plupart des erreurs n'ont pas leur origine dans la langue maternelle, mais surtout dans le processus d'apprentissage lui-même ; c'est- à-dire qu'une bonne partie des erreurs sont

imputables à une exposition partielle de l'apprenant à la langue étrangère, et non pas seulement à l'influence de la langue première, comme le prédisaient auparavant les analyses contrastives.

Dans le domaine de l'évaluation, nous ne nous limitons pas uniquement à décrire ce que l'élève ne peut pas faire, mais aussi à montrer ce que l'élève peut faire.

En 1977, PORQUIER a fait allusion à un autre type d'analyse, en parlant bien évidemment d'erreur et de non-erreur. Ce qui veut dire que l'enseignement de la langue en classe ne se limite pas uniquement à évaluer les écarts, mais aussi les non-écarts, d'où va jaillir une nouvelle analyse surnommée analyse des réussites ; *« nous avons besoin d'un échantillon "authentique" du langage parlé, lequel est évalué et noté par un processus commun et accepté, et qui représente ou simule un comportement également "authentique" ». McNamara fait une distinction entre une acception forte, laquelle se focalise sur le degré de réussite dans la réalisation de la tâche, et une acception faible, laquelle se focalise sur le langage utilisé »* (HORNER, 2010 : 43). Ce type d'analyse fera également partie de notre étude.

Aperçu historique, géographique et linguistique de la ville de Tizi-Ouzou

L'étude que nous entreprenons sera réalisée auprès des élèves du secondaire de la ville de Tizi-Ouzou. C'est pourquoi, il nous semble important, voire nécessaire de décrire de manière brève la localisation géographique, l'aspect historique ainsi que la situation linguistique de la ville en question. Nous considérons que ce processus nous permettra de mieux comprendre les multiples interpénétrations linguistiques, dans un milieu urbain, qui peuvent être à l'origine des anomalies de type linguistique qui se produisent lors de l'apprentissage d'une langue seconde, et en même temps favorisent la richesse des échanges socio-affectifs des apprenants.

En fait, celui qui aborde une quelconque étude sur la ville de Tizi-Ouzou ne peut l'écarter, comme le fait remarquer DAHMANI (1993), du cadre géo-historique auquel elle appartenait. Ce dernier, s'est diversifié progressivement à travers l'histoire mouvementée de l'Algérie et du Maghreb, et de l'espace physique délimité par sa base géographique.

I- Aspect physique

Sur les cartes de l'Atlas, Tizi-Ouzou est une wilaya du centre du pays, bordée géographiquement : au nord par la mer méditerranéenne : 115 km de côte (*Annuaire*

statistique de la wilaya de Tizi-Ouzou, 1990), au sud par la wilaya de Bouira, à l'est par la wilaya de Béjaïa et à l'ouest par la wilaya de Boumerdès. Tizi-Ouzou est décrite par Georges MARÇAIS (1935) comme une silhouette, large en son milieu, amincie à ses deux bouts, d'un fuseau posé le long du littoral algérien, celui qui la contemple au sud voit, un vaste massif montagneux : la chaîne du Djurdjura.

L'annuaire statistique de la wilaya de Tizi-Ouzou (1990) dénombre 67 communes regroupées dans vingt et une daïras. Tizi-Ouzou n'est qu'une commune directement rattachée à la wilaya de Tizi-Ouzou, dont elle est le chef lieu. Elle est, en fait, située à une centaine de kilomètres à l'est de la capitale (Alger), à plus d'une centaine de kilomètres à l'ouest de Bejaïa et à une trentaine de kilomètres des côtes méditerranéennes au nord (DAHMANI, DOUMANE, OUALIKENE, 1993). Elle est, donc, sise au cœur de la Kabylie, non loin de plusieurs villes côtières telles que : Dellys, Boumerdès au nord-ouest, Tizirt au nord et Azefoun à l'est.

La population de Tizi-Ouzou est en forte croissance, sa densité est d'environ 325 habitants/km². Elle a atteint 92 412 habitants en 1987 et 100 268 habitants en 1990 (*Annuaire statistique de la wilaya de Tizi-Ouzou*, 1990). Pour les années 2000, elle a pu atteindre le chiffre de 135 088 habitants d'une densité de 1 320 habitants / km² sur une superficie de 102,36 km² (<http://www.tizi-ouzou-dz.com/découpage>).

Le toponyme : Tizi-Ouzou signifie en kabyle 'col des genêts'. C'est, en fait, la présence en grande quantité de cet arbrisseau sauvage et épineux toute l'année, à fleurs jaunes, verte au printemps et sèche durant le reste de l'année, sur le col et ses environs, que la ville doit son nom. Cette ville des genêts se situe à 200 m au dessus du niveau de la mer (FEREDJ, 1999). Elle est limitée au nord par le mont Belloua qui culmine à « 700 m d'altitude » (FEREDJ, 1999 :15). Une partie de la ville de Tizi-Ouzou, dite la haute-ville, est adossée aux flancs de cette montagne. Au sud, elle est limitée par un monticule sur lequel a été édifié le bordj turc dont les Français avaient fait une caserne qui subsiste à nos jours. D'est en ouest, le col fait communiquer les plaines de Sikh-ou-Meddour et de Drâa Ben Khedda (FEREDJ, 1999).

Le territoire de la ville ou commune de Tizi-Ouzou comprend trois principaux quartiers, à savoir le centre-ville, la haute-ville et la nouvelle-ville. Cette dernière, est sise au sud de la ville. Tout comme son nom l'indique, cette nouvelle partie de la ville est construite majoritairement après l'indépendance de l'Algérie, soit après 1962. La nouvelle ville est réputée comme zone résidentielle ; c'est dans cette tranche de la ville que se trouve la plupart

des infrastructures de l'université Mouloud MAMMARI de Tizi-Ouzou. « *La nouvelle- ville pousse ses tentacules vers le vieux massif des Mâatkas, au sud culminant à 900 m d'altitude* » (DAHMANI, DOUMANE, OUALIKENE, 1993 :163).

La haute-ville appelée également la casbah de Tizi-Ouzou, se trouve localisée au nord de la ville. Elle constitue la partie la plus ancienne et la plus vieille de ladite ville. « *Elle s'adosse au massif ancien du Belloua au nord* » (DAHMANI, DOUMANE, OUALIKENE, 1993 :163).

Quant au centre-ville où se trouve le lycée AMIROUCHE (nommé polyvalent) qui fera l'objet de notre cadre d'étude, demeure le cœur de toute l'activité commerciale et marchande de la ville de Tizi-Ouzou. Il comprend également des quartiers dont les noms suscitent toute une histoire tels que : les Genêts, le Djurdjura, la cité du 20 Août, le quartier du marché, etc. A ce sujet, DAHMANI, DOUMANE et OUALIKENE (1993:163) soulignent que « *le mamelon central occupé par une caserne de l'A.N.P, ancien Bordj turc, destiné à un vaste programme d'aménagement et de rénovation : parc d'attraction, musée, services commerciaux, etc. Tout autour de cette butte poussent des lotissements collectifs ou individuels* ».

II- Quelques repères historiques

Une ville est une unité urbaine fortement peuplée dans laquelle se concentrent et se développent la plupart des activités humaines, en l'occurrence, économique, politique, culturelle et éducative.

Selon DAHMANI, DOUMANE et OUALIKENE (1993 :11) une ville est, à la fois, « *un monument historique, un moyen politique et militaire de contrôle de la population, un refuge pour les victimes de conflits, les minorités ethniques ou religieuses, un débouché pour les produits agricoles et industriels, un déversoir pour les campagnes surchargées et sous-développées, un barrage pour l'exode rural, un pôle de développement et de progrès social* ».

Tizi-Ouzou, comme ville ou lieu urbain, est de création récente. C'est dans ce sillage que Georges MARÇAIS écrivait en 1935 (P.44) dans sa description des villes et campagnes d'Algérie que « *la civilisation a besoin de villes pour germer et fleurir, et la grande Kabylie n'a que des villages* ».

Pour mieux comprendre cette création récente de la ville des genêts, nous retracerons brièvement son histoire qui est indissociable de celle de la Kabylie, voire de l'Algérie entière. Tizi-Ouzou vit trois colonies s'installer et se succéder sur son territoire : romaine, ottomane et française.

En effet, il est avéré que dans l'antiquité, la région a vu passer des colons romains, qui ne l'ont pas vraiment entamé profondément (DONZEL, LEWIS, PELLAT, 1978), du moment que la région offre peu de ruines romaines. Les quelques exceptions notables sont : une voie routière reliant Dellys (Boumerdès) à Bejaïa, en passant par Djemaâ Saharidj et Hasnaoua (Tizi-Ouzou) où des vestiges sont découverts (FEREDJ, 1999) ; à la même époque, mais cette fois-ci un peu loin de la ville, c'est-à-dire aux alentours de Tizi-Ouzou, des forteresses, aujourd'hui tombées en ruines, ont été érigées par les Romains pour protéger leur passage des attaques kabyles.

Ces idées se trouvent bien résumées dans ces lignes de DAHMANI, DOUMANE et OUALIKENE (1993 :23) : « nous avons constaté : l'absence de vestiges romains à l'intérieur de Tizi-Ouzou. L'absence de ville romaine à l'intérieur de la Kabylie, sinon des bourgs ou des municipes : comme celui de Bida (Djemaâ Saharidj). La présence de ruines romaines sur la côte kabyle qui s'apparentent à des cités dont le rayonnement s'avère limité ».

De ce point de vue, nous pouvons déduire que le peuple kabyle est partisan de la liberté et de l'indépendance. De ce fait, il est hostile à l'occupation romaine. « Défendue par son relief et l'humeur indépendante de ses habitants contre l'intrusion des étrangers et les influences extérieures » (MARÇAIS, 1935 :46).

Après la période romaine dans la vallée du Sébaou, vient l'époque musulmane (moyen âge). Pendant cette période de l'histoire, la vallée du Sébaou était encore inhabitée. Cependant, ses terres fertiles étaient cultivées durant la journée par les montagnards des environs qui regagnaient leurs foyers le soir (FEREDJ, 1999).

La conquête de l'Algérie a empêché les Kabyles d'habiter les plaines. Ils préférèrent se replier dans les montagnes et même dans le désert pour être à l'abri des pressions fiscales surtout lorsqu'il s'agit des populations non musulmanes (DAHMANI, DOUMANE, OUALIKENE, 1993). Au cours de l'implantation turque entre le XVI^e et XIX^e siècle en Algérie, la vallée n'a pu être soumise qu'à partir du XVIII^e siècle après de longues résistances de ses gouverneurs (dynasties des BELKADI et BOUKTOUCHEN qui régnaient sur la

Grande Kabylie), soit un siècle et demi après leur pénétration dans le pays. A ce titre, George MARÇAIS (1935 :46) prédisait que la Kabylie, « *a traversé les millénaires, ne subissant que de loin en loin et avec de longs retards les remous des grands courants qui déferlaient sur l'Afrique du Nord* ».

Par ailleurs, les premiers noyaux d'habitation dans la vallée du Sébaou remontèrent au XVI^e siècle sous le règne des BELKADI en Kabylie, et des Turcs en Algérie. La plupart des nouveaux venus étaient les paysans des alentours qui travaillaient la journée dans la vallée, comme nous l'avons déjà souligné plus haut, mais cette fois-ci s'installèrent définitivement dans ces vallées (DAHMANI, DOUMANE, OUALIKENE, 1993). Ils constituèrent alors la tribu des Amraoua qui signifie en français : peupler le pays (FEREDJ, 1999).

L'arrivée des Français en 1830 a considérablement modifié l'aspect de la vallée, restée insoumise à l'instar de tout le pays colonisé, après « *la fondation d'un village colonial à Tizi-Ouzou* » (DAHMANI, DOUMANE, OUALIKENE, 1993:36), qui a connu un essor administratif sans précédent. C'est au courant de cette époque coloniale que Tizi-Ouzou fut devenue une petite ville régionale grâce à sa valeur stratégique : la localisation routière, les terres agricoles, les sources des montagnes, le bois de chauffage, les forts, etc. De ce fait, elle abrita comme le constataient DAHMANI, DOUMANE et OUALIKENE (1993), quelques services publics ou infrastructures de base, en vue de contrôler la population, entre autre, les activités portuaires, les voies routières, les chemins de fer, l'état civil, la justice de paix, un presbytère et une église, une école de filles, une école arabo-française, un lavoir public, une fontaine, un café-restaurant, un hôtel, un bureau de poste, un petit hôpital, une école communale, une gendarmerie, les journaux : « *Sémaphore de l'Algérie en 1873, Echo de Tizi-Ouzou en 1877, Le Djurdjura en 1884, Le Petit Kabyle en 1885* » (FEREDJ, 1999 : 178), etc.

C'est ainsi que le simple village colonial de Tizi-Ouzou est agrandi et est devenu « *en 1872 un chef-lieu de commune de plein exercice* » (DAHMANI, DOUMANE, OUALIKENE, 1993 : 55).

A l'heure actuelle, Tizi-Ouzou fait partie des villes les plus importantes d'Algérie. Elle est mieux équipée en matière d'infrastructures notamment administrative, hospitalière et universitaire.

III- Situation sociolinguistique

Comme nous l'avons souligné, au préalable, notre recherche prend pour public des élèves kabyles de Tizi-Ouzou qui, dans leur vécu quotidien, sont en contact permanent avec plusieurs langues de statuts différents à l'école et hors de l'école. Ces langues sont le kabyle, le français, l'arabe algérien, l'arabe standard et classique ; nous avons également l'anglais, l'allemand et l'italien qui restent limités à l'école.

Nous considérons que cette cohabitation des variétés linguistiques peut avoir des incidences sur les pratiques langagières des élèves à l'école. C'est pourquoi, il nous paraît important d'établir une description de la situation sociolinguistique de la Kabylie (Tizi-Ouzou).

Tizi-Ouzou, au même titre que le reste de l'Algérie, comme nous l'avons vu, a connu plusieurs conquêtes (romaine, arabe, turque et française). Les différentes variétés linguistiques qui en résultent se sont superposées au dialecte local, le kabyle. Cette région est devenue ainsi un carrefour civilisationnel où règne une pluralité linguistique. Ces faits historiques conditionnent le paysage linguistique actuel. En effet, aujourd'hui à Tizi-Ouzou (comme en Algérie), il y a présence de plusieurs langues, en cohabitation. Ce croisement et enchevêtrement des langues se manifestent dans les discours des locuteurs qui naviguent entre les différentes langues : kabyle, arabe (classique, standard et algérien) et français.

III. 1. Le kabyle

La langue berbère fait partie du groupe de langues afro-asiatiques ou chamito-sémitiques, au côté de l'arabe et de l'égyptien ancien. André PICARD a montré en 1957 que le berbère est l'idiome le plus anciennement connu en Afrique du Nord ; il remonte, en fait, à l'antiquité où il est déjà parlé.

Les parlers berbères d'Algérie sont foisonnants, au point qu'il « *est actuellement impossible de dénombrer avec précision les différents parlers berbères d'Algérie et surtout d'en donner une représentation figurée délimitant leurs domaines propres à l'intérieur des différentes zones connues* » (PICARD, 1957 :206). A la faveur des appellations régionales dont usent les Berbères eux-mêmes, nous pouvons distinguer un certain nombre de dialectes, le chaoui, le mzab, le touareg, le kabyle, etc.

Hans SCHWEIZERT (1988) précise davantage que chaque tribu, chaque village a le sien. Dans ce contexte, GIBB, KRAMERS et LEVI-PROVENÇAL (1975) dénombrent quatre à cinq mille parlers éparpillés sur une aire géographique immense. Il existe tout de même quelques groupes plus larges et plus nombreux que d'autres comme les Chleuhs, les Touaregs et les Kabyles.

Le kabyle est donc le dialecte berbère le plus connu et le plus parlé en Algérie. Il est placé deuxième au Maghreb après le chleuh au Maroc, en matière de nombre de locuteurs qui l'utilisent (SCHWEIZERT, 1988). « *Ceux-ci peuvent avoisiner le chiffre de quelque 1.200.000 avec une densité atteignant et dépassant souvent 300 au kilomètre carré* » (PICARD, 1957 : 202).

Le kabyle n'est pas uniquement parlé en grande, petite et basse Kabylie, en l'occurrence, Tizi-Ouzou, Bejaïa et Boumerdès, mais également « *Alger, Constantine, Sétif et Annaba, peuplées pour moitié de Kabyle, elle est employée au foyer et accessoirement dans la rue. Mais elle n'est ni écrite ni enseignée* » (SCHWEIZERT, 1988 :760).

En effet, le kabyle est essentiellement oral ; il véhicule une littérature orale très riche, représentée par deux genres majeurs : le conte et la poésie. « *Les Kabyles ont gardé leur dialecte berbère, et cette langue subsistera longtemps encore, mais on peut douter qu'elle se maintienne comme instrument poétique* » (MARÇAIS, 1935 :49). A vrai dire, le berbère est une langue qui n'était pas enseignée avant 1995, année de la grève du cartable (année blanche de 1994); quand bien même, son enseignement reste à nos jours facultatif, notamment dans les examens nationaux. A la suite des émeutes du "printemps noir" de 2001, le berbère a été promu au rang de langue nationale, une chaîne de télévision d'expression berbère a été créée.

Toutes ces informations se trouvent bien expliquées et résumées dans ce passage de QUEFFELEC, DERRADJI et DEBOV (2002 :32) : « *la pression du mouvement culturel berbère sur le pouvoir s'accroît et ses militants exigent la reconnaissance institutionnelle du statut officiel et national de la culture berbère ainsi que l'enseignement obligatoire de cette langue dans les établissements scolaires des zones berbérophones. Un boycott de l'école est engagé par le M.C.B en septembre 1994 et ne prend fin qu'en février 1995 avec la reconnaissance par les autorités du statut de la langue berbère* ».

III. 2. L'arabe

La langue arabe est une langue sémitique, qui fait partie d'une famille chamito-sémitique plus large comprenant, entre autre, l'akkadien et l'araméen.

La remarquable et soudaine expansion de l'arabe n'est, en fait, relative qu'à la naissance en Arabie, au début du VII^e siècle, d'une religion qui allait se révéler dynamique : l'islam. La diffusion de l'islam porté par une conquête militaire a permis à la langue arabe de s'installer dans plusieurs pays du monde, comme langue de culture ou au moins comme langue religieuse, à l'exemple de l'Indonésie, le Pakistan, la Turquie et le Maghreb. Le prestige de la langue arabe est porté, également par son écriture. A vrai dire, l'arabe est une langue pré-islamique dont les premières inscriptions peuvent remonter jusqu'au VII^e siècle avant J-C (SCHWEIZERT, 1988).

Dans le contexte algérien, trois variantes de l'arabe sont à distinguer : l'arabe classique, l'arabe moderne ou la koinè et l'arabe dialectal ou algérien.

III. 2. 1. L'arabe classique

Le point de départ de l'arabe classique provient d'un texte authentique : le coran qui se caractérise comme « *le livre arabe clair, recensé, enregistré et publié officiellement au I^{er}/VII^e siècle* » (GIBB, KRAMERS, LEVI-PROVENÇAL, 1975 :585). La diffusion et le développement de l'arabe littéraire dit classique commence avec l'avènement de l'islam. En fait, dès le début de la révélation coranique, les croyants et les adeptes de la nouvelle religion, se mirent à apprendre le coran par cœur, mais surtout à le comprendre. C'est ainsi qu'ils apprécièrent sa perfection littéraire et la beauté de son style. Le calife Ali ordonne de préserver la pureté linguistique du texte sacré de toute corruption, comme le confirme à ce sujet Hans SCHWEIZERT(1988), que lui font encourir les nouveaux convertis de souche non arabe.

En Afrique du Nord, la pénétration de l'islam se heurte à des langues autochtones qui lui résistèrent longuement, comme le rapportent à ce titre GIBB, KRAMERS et LEVI-PROVENÇAL (1975 :587) « *l'arabe devint la langue dominante des villes grâce à l'extension de la nouvelle religion et à l'arrivée des colons arabes, par vagues successives. La langue berbère, toutefois, résista à l'invasion de l'arabe dans ses bastions de l'intérieur* ».

Les conquêtes arabes ont pu parvenir à imposer la langue arabe dans différents pays du monde, notamment du Maghreb, tant comme langue littéraire, religieuse que comme langue vulgaire. En effet, « *au Maghreb jusqu'à l'indépendance, l'arabe est essentiellement ressenti comme la langue de l'islam* » (GRANDGUILLAUME, 1983 : 23).

La parole divine est apprise à l'école, dans les mosquées et les zaouïas; l'une des principales motivations pour apprendre l'arabe est de pouvoir lire le livre sacré. « *Le fait d'apprendre l'arabe constitue durant des siècles un acte essentiellement religieux, et ressenti comme tel* » (GRANDGUILLAUME, 1983 : 24). Cette forme d'arabe n'est donc la langue parlée d'aucun Algérien dans la vie courante comme le confirment à cet égard QEFFELEC, DERRADJI et DEBOV (2002 :33) « *la langue arabe classique, châtifiée, très éloignée de la population* ».

III. 2. 2. L'arabe littéraire moderne ou la koinè arabe

Au XIX^e siècle, la langue arabe a évolué sous l'influence de la vie moderne. C'est, en fait, à la suite des contacts avec les civilisations occidentales que commençait à se former un autre niveau de langue qui allait aboutir à l'arabe moderne. Ces influences affectèrent le langage écrit, comme le montre GRANDGUILLAUME (1983 : 11), « *tout en restant formellement la même langue que l'arabe classique, cette langue, dite moderne, a vu ses structures grammaticales s'assouplir, son vocabulaire se diversifier. Ces changements ont rendu cette langue mieux à même d'exprimer les réalités du monde moderne et de répondre à des usages sociaux plus large que ceux de la langue classique* ».

L'arabe s'est enrichi de nombreuses sciences occidentales telles que la médecine, la philosophie, les mathématiques et autres sciences grecques (GIBB, KRAMERS, LEVI-PROVENÇAL, 1975) ; ceci a favorisé l'introduction d'innombrables termes scientifiques et techniques, destinés à exprimer des réalités nouvelles. D'après GIBB, KRAMERS et LEVI-PROVENÇAL (1975), deux académies sont fondées en vue de contrôler ce flux de vocabulaire étranger. L'une créée en 1919 à Damas; l'autre en 1932, appelée Académie Royale Egyptienne de Langue Arabe.

La langue arabe moderne est employée à la radio, la télévision, la presse écrite, l'administration et l'enseignement. Elle a donc une double fonction : orale et écrite. C'est cette variété de langue arabe qui est perçue comme langue nationale, officielle et langue de

l'arabisation (GRANDGUILLAUME, 1983). Elle n'est d'ailleurs la langue parlée d'aucun individu dans la vie quotidienne.

III. 2. 3. L'arabe algérien

L'arabe algérien est une variété de l'arabe dialectal occidental par opposition aux dialectes arabes orientaux, parlé par une frange de la société au quotidien. Elle est essentiellement orale et elle se distingue « *de l'arabe classique par la grammaire et par le vocabulaire* » (GRANDGUILLAUME, 1983 :13). Effectivement, le vocabulaire, la grammaire et la prononciation de l'arabe algérien se sont enrichis grâce aux emprunts à des langues qui demeuraient vivantes sur le même sol, à l'instar, du berbère, du français, de l'arabe classique et littéraire. Le dialecte « *comprend le fonds arabe apporté par des envahisseurs et les mots reçus des langues des peuples soumis et arabisés (substrat)* » (GIBB, KRAMERS, LEVI-PROVENÇAL, 1975 :596).

Par ailleurs, l'arabe dialectal se trouve éloigné et rejeté des institutions officielles ; il est écarté de l'enseignement ; il est perçu alors, « *comme échappant au pouvoir linguistique de l'écrit au premier chef* » (GRANDGUILLAUME, 1983 : 27). C'est donc le caractère oral de l'arabe dialectal qui le relègue dans le rang de l'infériorité et de l'anormalité. Une conférence animée à Tripoli en Libye du 25 janvier au 02 février 1975 sous le thème d'arabisation a ordonné « *la lutte contre l'utilisation des dialectes arabes en matière de culture des masses. La conférence a adressé une recommandation aux Etats arabes pour qu'ils donnent des instructions aux maisons d'éditions, afin qu'elles cessent de publier des romans, nouvelles, pièces de théâtre en arabe dialectal, et qu'ils s'opposent à l'utilisation des dialectes dans les films* » (GRANDGUILLAUME, 1983 : 27).

A Tizi-Ouzou où la population urbaine traditionnelle (haute-ville) était majoritairement arabophone, l'exode rural qui a suivi l'indépendance a généralisé la diffusion du kabyle. A cet effet, GIBB, KRAMERS et LEVI-PROVENÇAL (1975) précisent que l'arabe Maghrébin est fortement influencé par un substrat berbère, dans certaines régions et dans certains domaines de l'expression : celui de la vie rurale en particulier.

III. 3. Le français

Le français est une langue d'origine romane ; ses premières manifestations remontent à une période qui s'étale du IX^e au XII^e siècle en tant que langue religieuse; puis comme parler régional de l'Île-de-France (région parisienne) du XII^e au XIII^e siècle, mais c'est

principalement, en tant que langue écrite, d'une grande littérature, d'une élite intellectuelle et politique que le français a pu poser ses prémices. « *Paris, centre politique dont le rayonnement intellectuel ne cessera de s'accroître aux XII^e et XIII^e siècles. C'est là que se confirme l'élaboration d'une langue commune* » (CHAURAND, 1969 : 31).

Pour le contexte algérien, la langue française est introduite dans la première moitié du XIX^e siècle, soit en 1830, avec l'embarcation des troupes françaises sur le sol algérien.

Durant la période coloniale qui s'étend de 1830 à 1962, la langue française fut l'unique langue officielle sur tout le territoire algérien. C'est dans cette langue que se sont exprimés l'administration, l'enseignement (écoles coloniales), la presse écrite, et « *qu'ont été mises en place toutes les institutions qui ouvraient le pays à la vie occidentale. Le français occupait une place quasi-exclusive lors de l'avènement de ce pays à l'indépendance* » (GRANDGUILLAUME, 1983 :12).

Bien après l'indépendance de l'Algérie, le processus d'arabisation a pu parvenir à ses fins par le recrutement de coopérants orientaux, notamment dans le secteur de l'enseignement. « *Ces enseignants orientaux, majoritairement égyptiens à l'origine, avaient l'habitude, dans leur pays, de recourir à leur propre dialecte comme langue orale d'enseignement. Or ces dialectes étaient incompréhensibles pour les enfants maghrébins, qui de plus avaient tendance à identifier cette langue avec l'arabe classique* » (GRANDGUILLAUME, 1983 :21).

Cela conduit à une expansion progressive de la langue arabe et par voie de conséquence une restriction du français. Il faut entendre par là que « *les progrès de l'arabisation ont pour conséquence une réduction, mais non une exclusion totale de la langue française en Algérie* » (MORSLY, 1984 : 23).

A vrai dire, la langue française est employée dans le monde de la science et de la technique. Elle se trouve présente dans les médias ; la télévision nationale est composée de cinq chaînes dont l'une diffuse la totalité de ses programmes en français, en l'occurrence, Canal Algérie. La radio nationale est également formée de nombreuses chaînes dont l'une, à l'exemple de la chaîne III, diffuse ses programmes en langue française. Celle-ci est présente, aussi, dans le cursus scolaire et universitaire. Elle intervient dans la période actuelle dès la troisième année primaire, jusqu'au secondaire. Dans l'enseignement supérieur, elle sert de langue fonctionnelle dans le domaine des sciences humaines, comme elle peut servir de

langue instrumentale dans certaines filières : sciences médicales, sciences exactes et dans les domaines technologiques (MORSLY, 1984).

En dépit, de ce statut un peu privilégié dont jouit le français en Algérie, il reste tout de même « *défini sur le plan institutionnel comme une langue étrangère* » (QUEFFELEC, DERRADJI, DEBOV, 2002 : 36). En effet, le français en Algérie est une langue d'origine étrangère qui possède un statut particulier par rapport aux autres langues en présence.

La langue française est parlée au quotidien par un nombre important de locuteurs algériens. QUEFFELEC, DERRADJI et DEBOV (2002) avancent le chiffre de 8 millions de locuteurs maîtrisant plus ou moins correctement la langue française. En d'autres termes, la langue française est toujours présente dans la pratique linguistique des interlocuteurs, du fait de la scolarisation et des médias. « *Cette langue est toujours susceptible d'influencer l'arabe et les dialectes* » (GRANGUILLAUME, 1983 :16).

La présence simultanée de ces trois langues : kabyle, arabe et français, au sein d'un même environnement social, conduit à une influence réciproque, quoi que leurs aires d'utilisation, comme le démontre de manière claire et précise Gilbert GRANDGUILLAUME (1983), sont nettement différentes, mais elles tendent à se chevaucher et à se croiser. Autrement dit, de la pratique et l'utilisation alternée de ces codes en présence, dans une même communauté, résultent des interférences et des emprunts de l'une à l'autre.

PARTIE I : Cadre conceptuel et théorique de la recherche

CHAPITRE I : Enseigner et apprendre une langue, le cas du français en Algérie

Tout travail s'inscrivant dans l'optique de l'évaluation suscite automatiquement la conception de l'enseignement /apprentissage des langues ; en fait, nous ne pouvons évaluer, juger et contrôler que ce qui est appris, enseigné et acquis. C'est pourquoi, il nous paraît nécessaire, voire fondamental d'aborder succinctement la notion de l'enseignement et/ ou apprentissage des langues, notamment étrangères, en prenant comme exemple le français sur lequel est basé, bien évidemment, le présent travail.

1. Qu'est-ce qu'apprendre ?

Apprendre, c'est mettre en œuvre une théorisation d'un univers limité, qu'il s'agisse, d'en faire apparaître la structure cachée (approche herméneutique) ou d'en conduire un simulacre explicatif. En didactique, la connaissance visée est présentée comme une propriété de l'objet, incluse en lui sous la forme d'une structure dissimulée. Tout apprenant réagit à l'objet d'apprentissage et aux nombreux paramètres de la situation : il s'agit d'une interaction et d'un mode d'accès à l'objet d'apprentissage, lui-même, représenté, cadré de façon spécifique par un individu ou un groupe.

Dans cette optique, les contraintes institutionnelles imposent au sujet tout à la fois tel objet d'apprentissage, tel mode d'accès, telle méthode d'apprentissage. Les conditions mêmes de l'interaction confortent ou contrarient les acquis (c'est-à-dire les habitudes, structurées, réglant les relations, les styles et manières de concevoir une idée, de manifester son affectivité) et agissent sur le degré d'adhésion à l'activité proposée, et sur le degré de participation, ainsi que sur le degré d'engagement (COÏANIZ, 1996). « *Nous privilégions une voie de communication plutôt qu'une autre : certains d'entre nous sont plus sensibles à une information véhiculée oralement, par remémoration de la parole magistrale, ou par relecture personnelle ; d'autres exigent un support visuel, qu'il s'agisse d'images, de schémas ; d'autres encore exerceront une compétence partielle, mal assurée, afin de la perfectionner par l'essai* » (COÏANIZ, 1996 :4).

Ce sont des idiolectes de prédilection qui ont été mis en exergue, beaucoup plus, par des pédagogues tels qu'Antoine de la Garanderie que par des spécialistes de la communication tels que Bandler et Grinder ; la prédominance de l'un de ces idiolectes n'est

pas exclusive des autres. L'enseignement doit alors développer la compétence de l'élève dans chacun de ces idiolectes. En effet, apprendre c'est construire peu à peu une compétence ; c'est ainsi que le statut de la faute prend une valeur de premier plan. Intégrer la faute dans une démarche pédagogique ne consiste pas à l'accepter comme un mal inévitable, mais à l'attendre, à la cerner et à la traiter. Dédramatiser la faute ne veut pas dire l'ignorer, mais la scinder en l'expliquant et en la situant différemment selon les activités dominantes de la classe.

Apprendre, c'est également mettre en œuvre un mode de construction même de l'objet à apprendre : il est important de sensibiliser les enseignants, par quelques cas concrets, à trois comportements de base : apprendre par l'automatisme ; apprendre par la réflexion ; apprendre par l'essai/erreur.

La pratique de l'apprentissage en milieu scolaire reste insuffisante du moment que l'école privilégie l'apprentissage verbal (COÏANIZ, 1996). Apprendre grâce à la langue suppose un statut positivement reconnu du désir de savoir, de la curiosité de la recherche d'information. Or, la place culturellement reconnue à ce désir est variable (tout comme les conditions psychologiques du sujet) et le mode d'apprentissage vient s'ancrer sur un axe qui va du Savoir dispensé ———au ———→savoir construit.

De ce fait, apprendre c'est risquer ; risquer ses repères, risquer ses références et ses certitudes. Ceci peut constituer un barrage pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, l'une des solutions qu'adopte l'élève est le refus de participation ou la participation minima tels que l'utilisation de phrases courtes, contenu « pauvre », en vue de limiter les risques de fautes, ce qui garantit un minimum de sécurité, c'est ce qu'on appelle un « faux bon élève ».

Selon Alain COÏANIZ (1996), la pratique d'apprentissage passe par différentes étapes. Apprendre c'est :

a/ Repérer l'objet d'apprentissage : l'enseignant doit diriger l'attention des élèves vers l'objet d'apprentissage, et le maintenir durablement. Ce repérage dépend soit de l'enseignement (son attente, son intérêt, ses guidances), soit des idiolectes de prédilections (certains élèves repéreront difficilement des objets présentés sous forme visuelle, d'autres seront réticents à une saisie par la pratique, d'autres réclameront un support oral, etc.).

b / Saisir l'objet après l'avoir repéré, c'est l'insérer dans des schèmes comportementaux et idéo-affectifs.

c/ Identifier, comprendre : l'activité de connaissance scolaire utilise de manière générale le travail verbal :

nommer l'objet ;

décomposer ;

identifier les relations ;

identifier le dynamisme (comment cela fonctionne) ;

recomposer.

d/ Comparer avec l'acquis : cette étape assure l'intégration du nouveau au connu, et tente d'éviter la stratification et l'isolement des connaissances.

e/ Classer, intégrer les informations nouvelles : la comparaison ne représentait qu'une étape préparatoire à l'intégration complète. Il s'agit de restructurer cet acquis, ce qui représente toujours un risque pour l'apprenant (risque de perdre ses repères, risque de remise en cause...). De là, apparaissent des stratégies psycholinguistiques de généralisation, morcellement et isolement des connaissances. Il est nécessaire d'inciter l'apprenant à la reformulation, qui permet de rendre le nouveau familier et de relier le connu au nouveau.

f/ Mémorisation : il s'agit de mémoriser la compréhension de l'objet. La méthode de mémorisation intègre la compréhension des relations entre les différentes parties d'un objet d'apprentissage. L'ordre donné : « apprenez vos leçons » ne sert à rien s'il n'est pas accompagné de conseils concernant la méthode d'apprentissage et de travail.

La mémorisation doit toujours s'accompagner d'une vérification non seulement de cette mémorisation, mais aussi de la compréhension et de l'adaptabilité de la connaissance acquise.

g/ Mobiliser les connaissances nouvelles : elle va de la simple répétition à la créativité qui respecte des règles (la création, elle, change les règles), en passant par l'application, l'usage analogique. Cette mobilisation des connaissances peut s'exercer dans le domaine de la pratique expressive ou dans celle de la résolution de difficultés. Elle suppose toujours un climat relationnel de confiance et de sécurité qui permet l'essai (et donc l'erreur).

h/ Vérifier/ évaluer : les connaissances acquises, non seulement dans leur compréhension et leur mémorisation, mais également dans leur capacité à produire du langage, et à expliquer

des productions, en particulier des performances déviantes, en vue de relier la règle, outil d'aide et de remédiation, à celles-ci, et d'assurer son triple statut (explicatif, productif, correctif).

En conclusion

Apprendre est une praxis qui s'exerce dans une situation interactionnelle donnée, faite de relations entre des objets sémiotiques conduits par les interactants. Nous ne nous engageons pas dans une praxis qu'à certaines conditions personnelles qui tiennent à nos axiologies, nos systèmes symboliques, nos représentations et notre affectivité.

Apprendre n'est pas à assimiler à la seule mémorisation. Une connaissance demande à être réanimée périodiquement, à prouver son utilité et son efficacité.

Apprendre n'est pas un acte gratuit. Il s'insère dans une structure sémiotique dont il évalue les risques et les bénéfices. Tout objet d'apprentissage se positionne dans une relation qui le justifie :

Travail —→ Questions + Savoir utile + Retour au travail

Besoins

Enfin, apprendre c'est oublier en partie et « créer de l'inconscient » ; nous apprenons (en partie) par la réflexion et (en partie) par la pratique et l'automatisation, mais le travail de compréhension, d'analyse des relations s'efface peu à peu : le SAVOIR, lorsqu'il assure le SAVOIR-FAIRE, tend vers la passivation : un locuteur français-moyen produit des textes d'orthographe correcte mais serait en peine de formuler clairement les règles qui la gouvernent...

Il semble donc nécessaire de dynamiser régulièrement les connaissances réflexives, mais en les reliant toujours à une pratique, tant que celle-ci n'est pas acquise.

2. Enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère

A l'heure actuelle, des échanges touristiques et commerciaux entre pays, ainsi que des migrations de population, sont nés les besoins de communications entre individus qui ne parlent pas la même langue. *« Dans le monde d'aujourd'hui, les gens cultivés et les spécialistes de tous ordres sont amenés à apprendre à lire, sinon à parler, plusieurs langues. Nous comprenons qu'une langue étrangère qui est apprise et pratiquée par les classes les*

plus influentes d'une nation puisse cesser d'être une langue étrangère et devenir une langue commune » (MARTINET, 1965 :167).

Le renouvellement méthodologique, à la fin de la deuxième guerre mondiale, qui marqua l'enseignement des langues étrangères se basait sur la fonction de communication du langage, « *il fallait favoriser les échanges linguistiques oraux entre les peuples, les nations, les communautés, les individus de langues maternelles différentes* » (MOIRAND, 1990 :08). Il s'agit donc d'échanger des idées, d'exprimer des émotions, de transmettre de l'information lors des relations interpersonnelles.

Pourquoi enseigner une langue ?

Les objectifs d'un cours de langue sont généralement définis par rapport aux capacités de comprendre le discours oral, parler, lire et écrire la langue en tant qu'objet d'apprentissage ; c'est-à-dire apprendre un ensemble listé de mots d'un dictionnaire, combinés à des structures syntaxiques. Nous pourrions entendre qu'« *enseigner une langue met en jeu le développement de la capacité à produire des phrases correctes* » (WIDDOWSON, 1978 :11). Même si, la capacité à produire des phrases est un élément essentiel dans l'apprentissage d'une langue. Cependant, il est important d'admettre que ce n'est pas la seule aptitude à acquérir par les apprenants. Connaître une langue ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases. C'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication (WIDDOWSON, 1978). Autrement dit, savoir interpréter des séquences/des énoncés de cette langue en contexte.

Pour Sophie MOIRAND (1990), c'est à partir des années 60 que les projets didactiques envisageaient aux apprenants à communiquer en langue étrangère. Les modèles linguistiques qui servent de référence, en l'occurrence, la linguistique structurale et distributionnelle, puis générative et transformationnelle, s'attachent à décrire le fonctionnement des énoncés linguistiques soit à construire un modèle théorique de production des énoncés du point de vue de leur grammaticalité et parfois de leur capacité de transmission de la communication.

C'est ainsi que la langue est utilisée et employée en tant qu'aspect de la performance, comme le faisait constater WIDDOWSON (1978), l'apprentissage d'une langue implique nécessairement l'acquisition de la capacité à former des phrases correctes, qui dépend de la connaissance des règles grammaticales de la langue étudiée, afin de communiquer.

A vrai dire, apprendre une langue ne renvoie pas uniquement à la connaissance abstraite de règles linguistiques, connue sous le terme de compétence, mais cette connaissance doit être actualisée en comportement communicatif signifiant, qui se révèle à travers la performance.

En fait, ce couple de notion (compétence/ performance) est apparue dans le domaine nord-américain, de la théorie générative transformationnelle de Chomsky (1965) « *théorie qui postulant un locuteur idéal, cherche à expliciter les règles linguistiques permettant d'engendrer toutes les phrases grammaticales d'une langue* » (MOIRAND, 1990: 15).

Lorsque l'apprenant est amené à converser et échanger avec autrui, l'attention porte parfois sur des phénomènes d'usage tels que les irrégularités grammaticales qui peuvent être fréquentes dans le discours de l'interlocuteur et qui peuvent faire obstacle à la communication (WIDDOWSON, 1978): hésitations, répétitions, caractéristiques de la prononciation.

Il semble donc difficile, comme l'a noté MOIRAND (1990), de distinguer une compétence de communication et une compétence linguistique ; la tendance est de voir dans la compétence linguistique une composante indispensable et indissociable, d'une compétence plus générale, la compétence de communication. « *Si l'on cherche à expliquer les écarts de pratiques langagières que l'on observe...on est amené à poser l'existence de plusieurs types de compétences de communication en langue, pluralité de compétence que l'on maîtrise plus ou moins bien* » (MOIRAND, 1990 :17).

Ainsi MOIRAND (1990) distingue d'abord, une compétence linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation ou la capacité d'utiliser des modèles phonologiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ; ensuite, une compétence discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ; en plus, une compétence référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ; enfin, une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Notre attention dans ce présent travail portera sur l'ensemble de ces composantes. « *Lors de l'actualisation de cette compétence de communication dans la production et l'interprétation des discours, ces différentes composantes semblent toujours toutes intervenir mais à des degrés divers* » (MOIRAND, 1990 :20).

Enseigner à communiquer en langue maternelle ou en langue étrangère amènera à s'interroger sur le rôle des différentes composantes de la compétence de communication dans la production et l'interprétation des énoncés.

En 2005, Jean-aimé Pambou (cité par HALTÉ, J. F. RISPAIL, M. 2005 :269) rattache l'enseignement du français à des fins qualitatives. « *L'un des principes fondamentaux de l'enseignement du français est la correction linguistique* ». A vrai dire, apprendre une langue, c'est développer un souci d'une langue de qualité et de son enseignement systématique sur tous les plans.

3. Le français langue étrangère (FLE)

« *Le sigle FLE désigne le français langue étrangère, c'est-à-dire la langue française enseignée à des apprenants dont la langue maternelle n'est pas le français* » (ROBERT, 2002 :76). L'enseignement est l'outil le plus adéquat pour le développement et la diffusion d'une langue à l'étranger. Ceci est assuré, en ce qui concerne la langue française (PORCHER, 1995) par le biais, bien évidemment, du ministère des affaires étrangères dans sa direction générale chargée des affaires culturelles.

« *Le français reste une des grandes langues de diffusion internationale et le réseau des enseignants constitue encore aujourd'hui, à l'époque des médias, le plus efficace des instruments de cette puissance [...] Le ministère des affaires étrangères forme la plus grande multinationale culturelle du monde et la France demeure le pays qui consacre le plus d'efforts à la promotion de sa langue et de sa culture* » (PORCHER, 1995 :5).

Le français langue étrangère est un champ disciplinaire qui s'est formé lentement depuis plusieurs années, rassemblé par un enjeu commun : la diffusion de la langue et de la culture, avec ses acteurs qui luttent pour leurs positions, et ses instruments d'action, à savoir les manuels d'enseignement du français aux étrangers, matériels pédagogiques de toutes sortes, etc. « *Le concept de FLE est vaste. Il inclut le français enseigné dans nombre de pays étrangers dans des institutions officielles françaises (comme les centres culturels dépendant des ambassades de France) ou locales (comme les établissements primaires, secondaires et supérieurs où son étude -facultative ou obligatoire- est inscrite au programme, en tant que première, deuxième ou troisième langue vivante)* » (ROBERT, 2002 :76).

La diffusion d'une langue constitue l'un des facteurs de la puissance mondiale d'un pays, et la maîtrise langagière fait partie des équipements intellectuels nécessaires à une bonne

insertion professionnelle. A vrai dire, la langue française s'est largement répandue à l'étranger, comme le faisait remarquer Louis PORCHER (1995), en tant que langue d'enseignement grâce à ses alliances ; ses colonies ; son statut de langue écrite et diplomatique ; ses associations à caractère militant au départ, tels que le Crédif qui vise l'enseignement supérieur (1960), le Belc pour l'enseignement secondaire et des affaires étrangères (1960) qui mettent leurs travaux au service du corps enseignant ; naissance également d'une revue spécialisée qui paraît six fois par an : le français dans le monde (1960) qui ne s'occupe que de l'enseignement du français à l'étranger. Elle est dirigée par le Belc (Bureau d'études pour la langue et la civilisation françaises à l'étranger) et le Crédif (Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français) et des éditions Hachette, Larousse, Nathan et Didier. Ce qui contribue à la promotion, sans conteste, de la langue française dans tous les continents et l'intervention du Conseil de l'Europe qui a instauré un projet qui s'assigne comme objectif principal, l'enseignement des langues en général. A cela, il faut ajouter l'intégration du français langue étrangère (FLE), de filières universitaires, tout en décernant des diplômes nationaux à partir de 1982, contrairement au Belc et Crédif qui se consacrent à la formation professionnelle et continue. « *le FLE n'a conquis, ses lettres de noblesse qu'à partir du célèbre rapport Auba – établi à la demande du ministère de l'éducation nationale- qui date de 1982 et recommande, pour le FLE, la création de filières universitaires spécifiques de formation d'enseignants, de diplômes adaptés et de postes d'inspecteurs généraux* » (ROBERT, 2002 :76).

Cette légitimité du français langue étrangère se résume d'abord, par la création de la licence ès lettres (avec mention FLE), de deux postes d'inspecteurs généraux en 1983. Ensuite, la création, par arrêté ministériel, du DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française) et du DALF (diplôme Approfondi de Langue Française) en 1985. Enfin, par la création en 1988 d'un décret qui dispense les titulaires du DALF du test linguistique exigé des étudiants étrangers qui désirent s'inscrire dans une université française.

Par ailleurs, l'enseignement du français langue étrangère a développé des choix et des stratégies totalement distincts de ceux de l'enseignement du français langue maternelle (FLM). Citons, à titre d'exemple la sélection de notions et d'actes de parole ciblés sur les besoins spécifiques des apprenants ; priorité accordée à l'oral et à l'étude de la phonétique ; mise en scène de situations de communication simulées ; prise en compte des phénomènes d'interférences entre le français et la langue source ; respect des spécificités culturelles locales ; et l'enseignement des comportements des usages de la langue cible, etc.

L'enseignement de la langue parlée en français langue étrangère prenait pour modèle la langue écrite des grands écrivains « *on parlait comme des livres* » (PORCHER, 1995 :10). C'est la seule manière de l'apprendre et de l'enseigner pendant plusieurs années. Il n'y avait pas de méthodes précises pour enseigner le français à l'étranger. Au début des années soixante, la décolonisation s'achève, mais c'est au tour du commerce et de la technologie de prendre la relève avec la dialectique du local et de l'international. Les demandes volontaires de connaissances en matière de langue sont plus fortes, pour se rapprocher de la langue de l'emploi. « *Avec deux cent cinquante mille enseignants sur l'ensemble de la planète et plus d'un million d'apprenants adultes par an, le français langue étrangère est une discipline qui se porte bien [...] l'avenir du français langue étrangère est largement prometteur, à l'étranger [...] mais aussi en France même, où les étrangers seront de plus en plus nombreux, compte tenu de l'internationalisation de tous les marchés* » (PORCHER, 1995 :05-06).

4. Aperçu historique sur l'enseignement du français en Algérie

Le système éducatif de l'Algérie précoloniale, est basé sur des fondements religieux de l'islam. Il est considéré comme la base de la société algérienne en régulant les aspects religieux, culturels, économiques, politiques et sociaux. Son importance était capitale pour le bon fonctionnement de la société ; c'est pourquoi il fut la première cible de l'armée française qui élimine tous les établissements scolaires (écoles coraniques, médersas) et édifices religieux (Zaouïas, mosquées). L'enseignement de l'arabe fut réduit à la plus simple expression et cela en suivant des directives de militaires comme le général Ducrot : « *Entravons autant que possible le développement des écoles musulmanes, des médersas [...] tendons, en un mot, au désarmement moral et matériel du peuple indigène [...] la langue arabe, considérée comme le dernier rempart dressé par le peuple colonisé, dut céder la place, non sans résistance, à la langue française, avant d'être considérée à son tour comme une langue étrangère, ennemie* » (cité par QUEFFÉLEC, DERRADJI, DEBOV, 2002 : 20).

Le colonisateur tend alors à désagréger les fondements de la société algérienne et de mener une guerre intensive à la culture et à la langue, en détruisant toutes les formes de résistances populaires, interdisant et entravant toute tentative d'opposition à l'idéologie coloniale, symbolisée par la puissance armée, le pouvoir politique, le pouvoir judiciaire et notamment l'imposition de la langue française, par différents moyens telle que la scolarisation : « *la troisième conquête se fera par l'école* » (QUEFFÉLEC, DERRADJI, DEBOV, 2002 : 20).

L'enseignement du français en Kabylie fut introduit pendant la période coloniale. C'est en 1881 que le gouvernement français, présidé par Jules Ferry, décida de créer quatre écoles : à Tamazirt, Djemaâ Saharidj, Tizi-Rached et Taourirt Mimoun (FEREDJ, 1999). L'objectif principal dans l'adoption de ce plan de scolarisation est de franciser la grande Kabylie avec l'abolition des écoles coraniques et des zaouïas pour faire place absolue à l'enseignement du français ; « *les militaires et les missionnaires étaient favorables à une politique scolaire susceptible d'assurer la pérennité de la France* » (FEREDJ, 1999 : 189).

En outre, cette politique de francisation de la Kabylie mise en place par la troisième république varia, comme le faisaient constater QUEFFÉLEC, DERRADJI et DEBOV (2002), entre deux points de vue différents : l'un était pour une école coloniale fondée sur l'assimilation, loin de toute discrimination, linguistique ou raciale. L'autre insistait sur des intérêts coloniaux ciblant la formation de fonctionnaires algériens pouvant servir d'intermédiaires entre l'administration coloniale et la population locale.

En somme, l'école coloniale fut rejetée par les autochtones, qui la considéraient comme une action de dépersonnalisation, de déculturation. Elle servirait d'« *entreprise d'évangélisation visant aux enlèvements des enfants* » (QUEFFÉLEC, DERRADJI, DEBOV, 2002 : 21). L'attitude de la population a été donc nourrie par les sentiments d'hostilité et de rejet à l'égard de la langue française. Des sentiments qui se traduisent par l'attachement du peuple à sa culture, à sa religion, à sa langue et à ses idées. Pendant toute la période coloniale, le peuple manifeste une attitude variable qui se caractérise à la fois par un rejet catégorique et une acceptation progressiste. De leur création jusqu'en 1920, les écoles coloniales furent considérées par la majorité de la population comme inutiles. « *L'instruction française était perçue comme une menace pour les valeurs culturelles arabo-musulmanes et comme une perte de temps pour les travaux de champs. La population des villes, de son côté, oppose une résistance passive qui se traduisait par un fort taux d'absentéisme pour les rares enfants de citadins qui avaient pu accéder à l'instruction* » (QUEFFÉLEC, DERRADJI, DEBOV, 2002 : 23).

Cependant à partir de la même période soit à la fin de la première guerre mondiale, les Algériens accordèrent quelques intérêts à l'instruction coloniale, du fait de leur enrôlement dans l'armée française au sein de la société française. « *En dépit de tous les obstacles rencontrés, le peuple algérien consentit, à partir de cette période, beaucoup d'efforts et de*

sacrifices dans ce domaine : si la lutte pour l'indépendance du pays a porté ses fruits, c'est grâce aux efforts développés, surtout sur le plan de la formation intellectuelle et dans la façon dont l'enseignement en général et plus particulièrement celui de la langue française furent perçus à partir de 1920 » (QUEFFÉLEC, DERRADJI, DEBOV, 2002 : 23).

L'apprentissage de la langue française s'effectue, donc, par le biais de l'école pour la population musulmane. *« Cette francisation de la population a comme corollaire l'enrichissement des langues vernaculaires (l'arabe dialectal surtout, et dans une certaine mesure, le berbère grâce à l'action des missionnaires dans la grande Kabylie) » (QUEFFÉLEC, DERRADJI, DEBOV, 2002 : 27).* Dès 1880, des textes écrits en langue française par des Algériens apparaissent. Cette littérature algérienne d'expression française est le fruit du français utilisé comme langue de travail par des sujets algériens musulmans, formés par les écoles françaises, largement intégrés dans les institutions coloniales, mais très attachés à leur identité. Ces premiers textes de langue française écrits par des Algériens sont considérés comme les premières productions d'une élite algérienne maîtrisant parfaitement la langue française académique (Abdallâh Mohamed, *De la justice en Algérie*, Alger, Fontana, 1880 ; Ben Mohamed Tounsi Ahmed, *L'insécurité en Algérie, ses causes, les moyens de rétablir la sécurité d'autrefois*, Marie, 1880 ; etc.). En 1920, un premier roman de langue française écrit par un algérien a vu le jour : Ben Chérif Mohamed, *Ahmed Ben Ahmed Mustapha*, Goumier, Paris, Payot. Les essais politiques sont également une forme d'expression privilégiée par les Algériens (écrivains, journalistes) ; Emir Khaled, *la situation des musulmans d'Algérie*, Alger, Imprimerie du Prolétariat, 1924. *« Le français colonial en Algérie est une réalité linguistique mais aussi culturelle, qui tire son originalité de l'interpénétration socioculturelle et de la situation de contact des langues de groupes qui prévalaient après la conquête militaire mais aussi des différentes politiques de francisation menées par la puissance coloniale jusqu'à l'indépendance » (QUEFFÉLEC, DERRADJI, DEBOV, 2002 : 28).*

Dès l'aube de l'indépendance, la langue française commence à enregistrer un léger recul en raison des sentiments, longuement défendus par le peuple, du nationalisme et de l'algérianisme qui se traduisent par la culture de l'arabisation. *« A l'indépendance tous les enseignants ou presque étaient francophones ; de plus un grand nombre d'entre eux étaient des étrangers, français pour la plupart, pour lesquels fut conçu un statut de coopérants » (GRANGUILLAUME, 1983 :21).*

Dans notre pays, le statut de la langue française a sensiblement évolué depuis 1962, à mesure que la langue nationale a pris en charge des secteurs importants, y compris dans le domaine de la culture et l'enseignement. C'est ainsi que « *la langue française s'oriente progressivement vers un statut de langue étrangère* » (Université d'Alger, 1980 :1). Cependant, « *elle garde encore de nos jours une situation privilégiée, étant donné que son enseignement commence dès le primaire* » (Université d'Alger, 1980 :1).

A vrai dire, l'Algérie comme pays nouvellement indépendant ayant opéré la rupture avec une ancienne puissance coloniale, en pleine mutation socio-économique, n'échappe pas à l'obligation de choisir, entre les réalisations nécessaires à la satisfaction des besoins immédiats des populations et la mise en place d'une société nouvelle. « *L'Algérie est en effet engagée dans l'édification des bases matérielles et spirituelles du socialisme par un développement économique, social et culturel, planifié, harmonieux et puisant ses sources dans les valeurs de l'arabo-islamisme..., l'édification d'un socialisme dont les finalités extérieures demeurent la libération de l'homme de toutes les formes d'exploitation et la promotion globale de sa personnalité* » (DUFOUR, 1977 :33).

Le système éducatif algérien se réfère au principe de l'arabisation ; né du mouvement de transformation de la société algérienne où ce système éducatif a la charge de répondre aux trois objectifs que visent les trois révolutions industrielle, agraire et culturelle de 1971 (DUFOUR, 1977).

La politique d'arabisation de l'enseignement est programmée dès l'indépendance, et appliquée de manière progressive. « *La restauration de la langue arabe représente un objectif qui n'est plus guère contesté. Le problème est de l'atteindre sans nuire à d'autres objectifs tous aussi essentiels, tels que la qualité de l'enseignement et son articulation sur la vie réelle du pays* » (GRANDGUILLAUME, 1978 :55).

L'arabisation de l'enseignement primaire a vu sa première année en 1964 avec un schéma consistant à arabiser les quatre premières années, et une initiation au français dans les deux dernières années : filière arabisée. Pour la filière dite bilingue, ce sont les deux premières années qui sont en arabe, tandis que les quatre dernières sont bilingues. L'arabisation de l'enseignement secondaire (premier et second cycle) a été appliquée entre 1971 et 1973 préconisant la totalité de l'enseignement en arabe, mais il comporte un enseignement de français comme langue étrangère. Dans les classes bilingues, les matières littéraires sont enseignées en arabe, tandis que les disciplines mathématiques et scientifiques

le sont en français.

L'enseignement supérieur a été arabisé à partir de 1967, par la création à Alger de sections arabisées en faculté de droit ; imposition d'une épreuve de langue arabe à tous les examens de la faculté de lettres et sciences humaines ; ainsi que les départements d'histoire, de philosophie, de géographie, de sociologie et de pédagogie. La coexistence de ces doubles sections, en français et en arabe, favorise, petit à petit, la suppression de l'enseignement en langue française, dans certaines sections telles que l'histoire et la philosophie. En revanche, les sections scientifique et mathématique, ainsi que la médecine ne sont pas touchées par l'arabisation, sauf l'adjonction aux programmes de cours de langue ou de terminologie arabes. « *La coexistence de deux réseaux linguistiques dans l'enseignement se retrouve dans les activités socio-économiques et socio-culturelles : un réseau francisant prépondérant dans les échanges économiques, scientifiques et techniques, un réseau arabisant important dans les échanges idéologiques et culturels* » (DUFOUR, 1977 :45). Parmi les difficultés rencontrées lors de l'application du processus d'arabisation, il y a le déficit d'enseignants et les instruments pédagogiques ; c'est pourquoi l'Algérie a fait appel aux coopérants orientaux. « *Ces coopérants qu'ils veulent bien nous envoyer, parce que, après tout, nous en avons le plus grand besoin dans le cadre de l'arabisation à tout prix, malgré leurs insuffisances, c'est auprès de nos bilingues à nous qu'ils reçoivent leur formation pédagogique, et ne manquent pas de nous en remercier avec une vive reconnaissance* » (MOSTEFA LACHERAF, 1977, cité par DUFOUR, 1977 : 48).

Dans l'une de ses déclarations au journal « El Moujahid » (9, 10 et 11 août 1977), Mostefa LACHERAF, alors ministre de l'éducation, persiste sur l'application du procédé d'arabisation en tant que patrimoine culturel algérien, arabe et africain : « *ce qui est en jeu, ce n'est pas seulement le fait de récupérer un patrimoine aussi vénérable, soit-il, c'est, en même temps, celui de rendre à l'héritage perdu et retrouvé, sa fonction pédagogique, sa fonction socio-culturelle la plus conforme aux besoins d'un peuple engagé dans la voie du progrès, soucieux de donner à ses enfants un enseignement concret, substantiel, solide, anti-obscurantisme, capable d'exprimer notre univers algérien, arabe, africain et le monde tout court avec ses conquêtes techniques, ses découvertes, ses expériences, ensemble de valeurs auxquelles nous avons nous-mêmes participé par le travail créateur dans un lointain passé* » (cité par DUFOUR, 1977 :47).

A propos de la prédominance de la langue française sur la langue arabe, malgré tous les efforts d'arabisation, Mostefa LACHERAF déclarait : « *ce n'est pas le français en tant que tel*

et par l'effet d'une prédestination de nature qui donne son niveau à l'enseignement, c'est l'abondante information scolaire et universitaire qu'il diffuse à grand renfort d'ouvrages scientifiques, de revues spécialisées, de travaux de recherche, de mise à jour constante des connaissances humaines et du savoir moderne dans son acception la plus large et la plus actualisée » (Mostefa LACHERAF, 1977, DUFFOUR, 1977 :48).

En résumé, bien après l'indépendance de l'Algérie, la langue française est devenue une langue étrangère possédant un statut privilégié par rapport à toutes les autres langues en présence, y compris l'arabe moderne (QUEFFÉLEC, DERRADJI, DEBOV, 2002 : 36) ; elle a marqué profondément l'inconscient de plusieurs générations d'Algériens parce que sa diffusion a été le prolongement logique d'une longue domination coloniale et des multiples politiques linguistiques et culturelles mise en place à partir de 1830 en substitution à la langue et à la culture arabes.

5. Attitudes linguistiques vis-à-vis du français et des autres langues en présence

« Les attitudes sont les dispositions intérieures d'un individu à l'égard d'objets, situations, événements et êtres (y compris à l'égard de soi-même) dont elles sont l'appréciation en termes de valeur. Elles sont acquises et non fortuites. Leur formation toujours inachevée relève de l'interaction de différentes composantes, parmi lesquelles se trouvent des éléments constitutionnels, puis éducatifs, puis culturels et personnels » (CRUCHON, 1963, cité par GALISSON, COSTE, 1976 :54).

Les attitudes sont donc les dispositions ou les prises de position habituelles et par anticipation d'un individu à l'encontre d'un élément du milieu externe. En ce qui concerne la linguistique, les locuteurs ou les apprenants se forgent une représentation des phénomènes linguistiques qu'ils jugent, hiérarchisent, acceptent ou rejettent comme incorrects, vulgaires, familiers, etc. *« Ainsi les locuteurs algériens qui intériorisent la péjoration de leur dialecte arabe ou berbère s'efforceront dans les situations formelles de n'utiliser que l'arabe prestigieux (dit « classique » ou « moderne ») » (MOSLY, 1990 :77).*

Les études qui sont effectuées dans ce domaine des attitudes se présentent comme un moyen de mettre en valeur, d'approcher ou d'appréhender la variation linguistique dans toute son extension, c'est-à-dire sur le plan des productions linguistiques elles-mêmes et sur le plan des attitudes et représentations, ce qui permet, en plus, de rendre compte de la variété des

énonciations linguistiques. « *De nombreux exemples, dans différentes langues, montrent, en effet, que les phénomènes de prestige ou de non-prestige d'un usage linguistique jouent un rôle important dans le maintien, l'extension, le recul ou la disparition de cet usage* » (MORSLY, 1990 :79). L'étude des attitudes et des représentations présente, en effet, un double intérêt pour la sociolinguistique : d'un côté, la description des variations sociolinguistiques, de l'autre, une théorie du changement linguistique. Véronique CASTELLOTTI et Hocine CHALABI (2006) ajoutent que les attitudes et représentations sociales qui concernent la place des langues, leur fonctionnalité et leur appropriation tendent à bouger et à évoluer ; ceci se produit surtout par une prise en compte accrue de la part des langues dans les systèmes éducatifs et d'un début de diversification de leurs modes d'apprentissage, par exemple, l'enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère, l'éveil aux langues, l'intercompréhension de langues voisines, etc. A vrai dire, les attitudes et les représentations deviennent l'une des pistes les plus explorées tentant de comprendre et d'expliquer la norme des liens sociaux qui unissent les individus, et les pratiques sociales qu'ils développent, en particulier en situation d'apprentissage. « *On ne saurait trop souligner l'importance des attitudes des élèves, de leur famille, de leur milieu, dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Attitudes non seulement à l'égard de cet apprentissage, mais aussi envers le pays où cette langue est parlée et envers ceux qui l'habitent. Il y a presque toujours corrélation entre le caractère plus ou moins favorable de ces attitudes et les progrès des élèves* » (GALISSON, COSTE, 1976 :54). Par conséquent, toutes les recherches et enquêtes universitaires effectuées dans le domaine des attitudes envers le français, de lycéens kabyles de Tizi-Ouzou, démontrent que la langue française est positivement représentée par nos élèves. Ils sont en faveur de l'usage du français comme langue de culture, d'études supérieures. Elle est donc valorisée.

A vrai dire, pour le contexte tizi-ouzéen, il existe une prolifération de travaux récents, notamment universitaires, concernant les attitudes et les motivations des élèves kabylophones à l'égard des langues en présence dans leur environnement scolaire, en l'occurrence, l'arabe et le français. Quelles sont les attitudes que les jeunes apprenants adoptent-ils vis-à-vis des langues en présence, à savoir l'arabe et le français ? Autrement dit, comment les jeunes apprenants kabylophones considèrent-ils les langues présentes à l'école ?

L'opinion de nos élèves se résume dans l'idée que la langue française est la langue la plus importante pour eux, en vue d'une insertion sociale, économique, et donc professionnelle à l'issue des études universitaires, comme le confirme à ce sujet des enquêtes récentes, menées

dans différents lycées de la ville de Tizi-Ouzou : « *les sujets sont fiers dans une grande mesure de parler français. Le français, langue de la communication scientifique et d'ouverture sur le monde occidental est une idée approuvée dans différentes mesures par les sujets. Concernant la transmission du français entre les générations, les sujets approuvent, dans une grande mesure l'idée selon laquelle leurs parents les encouragent à apprendre cette langue. Et de leur part ils sont entièrement d'accord sur le fait d'encourager leurs enfants à apprendre cette langue. De plus, la plupart de nos sujets veulent faire une expérience d'étude universitaire en langue française. L'image est que les sujets ont des attitudes très positives vis-à-vis de la langue française* » (CHIBANE, 2009 :127).

Ce sentiment est largement partagé par les élèves ainsi que leurs parents qui considèrent le français comme une langue nécessaire, d'abord, pour la réussite estudiantine, et puis professionnelle : pouvoir trouver, à la suite des études, un poste de travail partout à l'intérieur du pays ou dans n'importe quel autre pays francophone. D'emblée, pour nos élèves, la langue française en tant que « *première langue étrangère* » (QUEFFÉLEC, DERRADJI, DEBOV, 2002: 36) du pays, apparaît comme indispensable à un cursus scolaire de qualité, elle revêt une importance plus grande pour la poursuite des études à l'étranger ou pour effectuer des études plus avancées dans le domaine de la recherche. Il se dégage de la lecture des directives de l'éducation nationale, toutes disciplines confondues, que la langue française possède un coefficient plus élevé que l'anglais (seconde langue étrangère) et moins élevé que l'arabe. La langue française est classée deuxième par les directives ministérielles ; par contre, elle est classée en première position par les élèves qui préfèrent lui accorder la primauté en raison des avantages qu'elle présente à leurs yeux.

Selon CASTELLOTTI et CHALABI (2006 :46) : « *le choix des Algériens à propos de la première langue étrangère à enseigner à leur progéniture a été et sera toujours un choix fondé sur son profond ancrage dans la réalité sociolinguistique du pays* ». L'attrait et la fascination de la langue française ont favorisé un engouement particulier à son égard. Les recherches universitaires montrent que le kabyle est la langue la plus utilisée par nos élèves, y compris avec les amis, généralement hors du lycée, les proches, les membres de la famille et les commerçants. L'arabe dialectal est moins utilisé par rapport au français notamment dans les discussions avec les proches, la famille, voire entre amis au lycée et des personnes instruites (l'enseignant de français, l'administration, le médecin, etc.). « *L'arabe littéraire ne joue aucun rôle dans la communication orale... les sujets aiment bien assister au cours de français, ils aiment les leçons de français et le professeur de la langue française, en*

même temps ils critiquent l'arabisation des autres programmes car pour eux l'arabe ne les aidera pas dans leurs études supérieures » (CHIBANE, 2009 :125).

Mis à part le kabyle qui est donc la langue la plus parlée et la plus utilisée dans l'entourage familial de l'élève, l'arabe littéraire et même dialectal se trouvent dominés par la langue française dans différents domaines de la vie courante (administration, hôpital, etc.). La langue française est une langue très utilisée dans les médias algériens (Radio, journaux, télévision), en lecture et même parfois dans quelques activités de loisirs comme le cinéma et la musique ; *« en ce qui concerne la lecture, les sujets montrent une grande préférence pour le français aux dépens de l'arabe littéraire. Aussi les sujets utilisent largement la langue française sur Internet et suivent plus fréquemment les programmes de la télévision et de la radio en français plutôt qu'en d'autres langues, comme ils écoutent plus de musique dans cette langue qu'en d'autres... l'arabe dialectal et le kabyle ne fonctionnent guère comme langues de lecture » (CHIBANE, 2009, 127).* Ceci dénote que nos élèves désirent, à l'avenir, utiliser le français en tant que langue de formation et d'études supérieures au même titre que leur milieu professionnel.

En somme, l'intérêt accordé par les linguistes aux phénomènes d'attitudes et de représentations, s'est beaucoup accru et diversifié avec le développement des études sur la variation linguistique, et la réflexion autour du rapport langue et société. Trois directions de recherches qui correspondent à trois aspects de l'activité métalinguistique, peuvent être dégagés autour de cette réflexion :

- évaluer, juger ses propres productions ou celles des autres ;
- tenir un discours sur les langues ;
- nommer les langues, les usages linguistiques, et les dénominations qu'ils attribuent sont révélatrices des attitudes. Dalila MORSLY (1990) souligne que le discours qui favorisait la péjoration des langues des colonisés nourrissait les attitudes à adopter vis-à-vis de ces langues en présence et détournait de l'apprentissage de ces langues (les Français d'Algérie n'ont appris ni l'arabe, ni le berbère) et plaçait les colonisés en situation d'insécurité linguistique. En imposant ces valeurs linguistiques, ces discours construisent et façonnent l'imaginaire linguistique des deux communautés antagoniques :- position du colonisateur : valorisation de soi —→ péjoration de l'autre ; - position du colonisé : péjoration de soi —→ valorisation de l'autre.

Conclusion partielle

Nous venons de présenter brièvement les différentes acceptions octroyées au concept de l'enseignement et/ou apprentissage d'une langue, et l'utilité de l'enseignement de toute langue, y compris étrangère. Nous avons pris comme exemple notre langue de travail, à savoir le français langue étrangère, tout en retraçant son historique de ses débuts à nos jours, en Algérie, notamment en Kabylie qui constitue le lieu de notre enquête. Nous avons terminé ce chapitre par les diverses dispositions et attitudes que les élèves de cette région de Kabylie (Tizi-Ouzou) ont pu manifester, à l'égard du français et de l'arabe (en tant que langues d'apprentissage scolaire), et même du kabyle (en tant que langue maternelle).

CHAPITRE II : Conception de l'oral et principes de base

Tout travail portant sur l'oral, nécessite un moment de réflexion sur la nature de ce phénomène, en vue d'abord de connaître et comprendre son acception véritable, y compris au niveau linguistique tout en s'informant des différents traits qui le singularisent des autres modes d'expression (l'écrit). Ensuite, nous nous interrogerons sur les modalités de son fonctionnement en salle de classe ; et en dernier, afin de distinguer la production correcte de cette forme d'expression (orale) dans ce milieu scolaire, nous ferons appel à un autre phénomène linguistique, incontournable au contexte du correct et de l'incorrect : la norme. A vrai dire, pour s'éloigner de tout type de jugement sur l'acceptabilité et l'inacceptabilité d'un énoncé oral, nous devons automatiquement nous référer à une norme linguistique de la langue orale, que nous tenterons d'aborder et d'explicitier à la fin de ce chapitre.

1- Considération linguistique de l'oral

La linguistique moderne a accordé la primauté à la langue parlée (caractère vocal du langage) avant la langue écrite (caractère graphique), en utilisant deux arguments majeurs :

- La parole est plus ancienne et plus répandue que l'écriture ; il y a des sociétés sans écritures.
- L'enfant apprend à parler avant d'écrire. Autrement dit, Les systèmes d'écritures connus sont fondés sur les unités de la langue parlée : les systèmes alphabétiques reposent sur les sons, les systèmes syllabiques sur les syllabes, les systèmes idéographiques sur les mots (SAUSSURE, 1916). « *Les signes du langage humain sont en priorité vocaux, que, pendant des centaines de milliers d'années, ces signes ont été exclusivement vocaux, et qu'aujourd'hui encore les êtres humains en majorité savent parler sans savoir lire. On apprend à parler avant d'apprendre à lire : la lecture vient doubler la parole, jamais l'inverse. L'étude de l'écriture représente une discipline distincte de la linguistique, encore que, pratiquement, une de ses annexes. Le linguiste fait donc par principe abstraction des faits de graphie. Il ne les considère que dans la mesure, au total restreinte, où les faits de graphie influencent la forme des signes vocaux* » (MARTINET, 1965 :8).

Les systèmes d'écritures qui nous sont parvenus sont manifestement basés sur des éléments de la langue orale. Leur système alphabétique repose sur les sons et leur système syllabique repose sur l'ensemble de voyelles et de consonnes. Cette priorité accordée à la langue parlée confère à l'écriture un rôle second et représentatif. En fait, l'étude de l'écriture (utilisation de signes picturaux ou graphiques correspondant aux signes vocaux du langage) ne représente qu'une des annexes de la linguistique. Par principe, le linguiste fait abstraction

des faits de graphie, contrairement à la grammaire normative fondée le plus souvent sur l'orthographe. *« En diachronie, la question de la priorité du langage oral sur le langage écrit ne se pose même pas. Il existe des civilisations orales sans traces écrites ; tout homme sait parler, mais non écrire ; l'écriture a été jusqu'à une époque récente le privilège d'une minorité ; l'enfant commence à parler trois à quatre ans avant d'écrire ses premières lettres, etc. Il ne s'agit donc jamais d'oublier que l'organe du langage est la voix humaine, son unité fondamentale le phonème. La Physiologie, la pédagogie, l'histoire des langues, la linguistique, toutes les sciences de l'homme concordent sur ce point »* (CATACH, N. 1986 :20).

Les travaux des chercheurs ont pendant longtemps porté sur la langue écrite. A la fin du XIX^{ème} siècle, les adeptes de la linguistique moderne se sont tournés vers l'étude de l'oral et de la langue parlée. Par ailleurs, en se constituant comme discipline autonome, la linguistique s'est démarquée de la tradition philologique selon laquelle la grammaire avait pour lien d'application les textes littéraires : l'objet d'étude s'est déplacé du produit de l'activité de langage que sont les textes d'auteurs vers le système abstrait des règles de la langue.

La philologie est à placer dans le domaine de l'interprétation, du commentaire des textes mais la langue en elle-même ne constitue pas l'objet d'étude principal, car la philologie débouche sur l'histoire littéraire, l'histoire des mœurs ou des institutions. La philologie, en s'attachant au texte écrit, oublie la langue vivante, la langue parlée par une communauté linguistique et concourt à la dépréciation de l'oral. Dans son chapitre (VI : 50), Ferdinand de SAUSSURE aborde la tyrannie de la lettre : *« [...] la tyrannie de la lettre va plus loin encore : à force de s'imposer à la masse, elle influe sur la langue et la modifie. Cela n'arrive que dans les idiomes très littéraires, où le document écrit joue un rôle considérable [...] La langue littéraire accroît encore l'importance imméritée de l'écriture. Elle a ses dictionnaires, ses grammaires ; c'est d'après le livre et par le livre qu'on enseigne à l'école ; la langue apparaît réglée par un code, ce code est lui-même une règle écrite, soumise à un usage rigoureux : l'orthographe, et voilà ce qui confère à l'écriture une importance primordiale. On finit par oublier qu'on apprend à parler avant d'apprendre à écrire, et le rapport naturel est renversé ».*

Le code oral et le code écrit sont deux formes d'expression différentes, pour Saussure, l'oral est le plus important, il faut lui accorder la primauté. L'écriture, dans cette conception de la priorité de l'oral a un rôle second, purement représentatif même si elle conserve tout son

prestige (au travers de la littérature, de l'apprentissage de la langue à l'école, de l'orthographe).

2- Particularités de l'oral

Dans la communication, l'oral a toujours précédé l'écrit et occupe une place prépondérante dans les relations humaines. L'enfant parle dans sa langue maternelle bien avant de savoir tracer ses premières lettres. L'étranger par exemple qui foule un sol francophone se trouve immédiatement confronté à la langue orale : questions du douanier à la descente de l'avion, recherche d'un moyen de transport pour se rendre à son hôtel, etc. (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005). C'est pourquoi l'apprenant de FLE éprouve le besoin d'être rapidement capable de communiquer oralement, ce qui suppose l'acquisition de compétences de compréhension et d'expression. Ces deux aspects de la compétence de communication sont en interaction incessante et continue.

Dans le cadre des approches communicatives, nous distinguons actuellement le système oral de la langue comme un système autonome régi par ses propres lois, distinctes de celles de la langue écrite (BOYER, BUTZBACH, PENDAN, 1990), ce qui nous amène à parler des particularités de l'oral. *« Si l'on établit un parallèle avec l'écrit, la première particularité de l'oral est son caractère éphémère. En effet, lorsqu'on est devant un texte, on a toujours la possibilité de le relire que ce soit pour le comprendre ou pour le modifier si l'on est en phase de production. Rien de tel à l'oral »* (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 :20). Dans une situation de la vie courante, nous pouvons faire répéter l'interlocuteur mais il n'est guère envisageable de le faire trop souvent ou systématiquement. En revanche, s'il s'agit de comprendre une information radiophonique, télévisée ou diffusée par un haut parleur dans le métro, une gare ou un aéroport, impossible de procéder à la répétition. De même, quand nous nous exprimons, il est difficile de reformuler et de reprendre son énoncé jusqu'à ce que qu'il soit correct.

Pour Henri BOYER, Michèle BUTZBACH et Michèle PENDAN (1990), parler de système oral veut dire tenir compte à la fois de plusieurs facteurs issus tant du discours émis que de la situation de communication dans laquelle il est émis, c'est-à-dire : - des conditions d'émissions et de réceptions spécifiques incluant les composantes physiques et visuelles de la situation de communication ; - un discours syntaxique propre organisé avec des répétitions, des ruptures de constructions, des raccourcis, des hésitations, etc. - un découpage en unités significatives linguistiques et extra-linguistiques (groupes de souffle,

phonèmes, mais aussi intonations, accents, rythmes et pauses, etc.) difficiles à transcrire ;
- l'existence de facteurs sonores porteurs de sens quant aux intentions communicatives ou indicateurs de la situation, comme les qualités de la voix (tendues, agressives, accélérées, ou posées, douces, décontractées, etc.), les bruits externes et situationnels, les silences, la respiration, mais aussi des brouillages ou des interférences.

Nous pouvons regrouper ces différents facteurs en trois catégories.

A. Les traits de l'oralité

Dans la majorité des documents sonores, nous pouvons relever des traits communs qui permettent de les différencier des productions écrites similaires, et que BOYER, BUTZBACH et PENDAN (1990) appellent « traits de l'oralité ».

a- Les traits prosodiques

C'est tout ce qui se rattache aux pauses, aux accents d'insistance, aux modifications de la courbe intonative, le débit. « *Si l'on prend comme exemple les pauses, M. LEYBRE PEYTARD et J. L. MALANDAIN leur accordent quatre fonctions : une fonction « syntaxico-sémantique » car les pauses opèrent des segmentations dans le discours, soulignant ainsi, parfois, son organisation syntaxique ; une fonction « sémantique et argumentative », car elles peuvent produire des effets d'emphase sur certaines unités ; une fonction « modalisante », car elles peuvent aider à comprendre l'attitude et l'état d'esprit du locuteur ; une fonction « sémiologique », en contribuant à la reconnaissance d'une situation de communication donnée » (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 :21).*

Les liaisons et les enchaînements

Plusieurs apprenants n'arrivent pas à différencier entre deux ou plusieurs phonèmes. Par exemple, pour certains étrangers en France, notamment les hispanophones, il leur est difficile de percevoir la différence entre deux énoncés tels que: « Ils ont peut-être envie » et « Ils sont peut être en vie » (confusion [S] vs [z]).

b- Les contractions

Ce genre de traits spécifiques à l'oral se trouve généralement occulté dans l'apprentissage et enseignement des langues, dans la mesure où les enseignants s'attachent à enseigner une langue grammaticalement correcte. Or, « *dans toute conversation avec des francophones, les raccourcis sont nombreux « Y a qu'à y aller » ; « T'as compris ? » ; « J'sais pas » ; « Y vient*

pas ? ». On peut également ajouter les tronctions (ne pas donner le mot en entier) : « *Le prof est absent* » ; ou « *ce soir, on dîne au resto* » » (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 :22).

c- Les hésitations, ruptures, etc.

Il s'agit des hésitations, ruptures de constructions, constructions inachevées, reprises et reformulations relatives à la linéarité de la chaîne parlée. « *Les hésitations et les réponses erronées, loin d'être des déchets dont il faudrait se débarrasser, sont les voies d'accès à ces fonctionnements : tout est comme moléculaire dans la pensée, petites masses. Un schème apparaît, disparaît, réapparaît avec un léger ou grand mais toujours net changement* » (BLANCHE-BENVENISTE, 1997 :23). Il est fréquent de commencer une phrase, de s'interrompre puis de la reprendre différemment. Par exemple : je pense que si... enfin nous pourrions dire que... (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005). Ainsi, Claire BLANCHE-BENVENISTE (1997 :24) considère la phrase comme « *un principe administrateur, qui sans cesse synthétise, permet de revenir en arrière et de faire un montage amélioré : arriver à faire tenir successivement ou ensemble ces éléments, à en tenir compte, à les varier, à les changer, à les reprendre, garder assez de maîtrise pour mettre fin aux raisonnements, pour juger, pour décider, quelle merveille ! Tout ce que ça suppose !* ».

Concernant « les phrases inachevées », certains linguistes les considèrent comme des choses aussi banales que les réponses à des questions, lorsque le verbe de la question n'est pas répété.

D'autres, parlent d'inachèvement lorsqu'un locuteur cherche, ou fait semblant de chercher un terme, intentionnellement ou non. Par exemple : « *Alors que, dans votre livre, euh, c'est beaucoup euh... ça parle pas tellement de la société actuelle* » (BLANCHE-BENVENISTE, 1997 :46).

D'autres encore, insistent sur les échecs, qui obligeraient à changer de construction. Ainsi un locuteur abandonne sa tentative de définition, *le droit d'entrée c'est ...*, pour procéder par des exemples, tu achètes, tu paies: « *- Alors, le droit d'entrée, c'est... Tu achètes. Tu paies dix, dix briques de droit d'entrée. Puis, après, tous les mois, tu donnes un pourcentage* » (BLANCHE-BENVENISTE, 1997 :46).

d- Les interjections et mots de discours

Ce sont des mots qui ont un caractère propre à la plupart des échanges oraux comme « *ben, hein, euh, quoi, bof, ah* » (BOYER, BUTZBACH, PENDAN, 1990 :92).

e- Les parasitages (bruits de fond)

Dans un discours, nous n'avons pas toujours la possibilité de pouvoir s'entretenir dans une atmosphère calme, propice à la bonne réception de la parole ou à la concentration sur le discours de l'autre. Plusieurs conversations ont lieu dans la rue, dans un café, dans un restaurant ; il faut donc tendre l'oreille et faire abstraction des bruits environnants. La majorité des méthodes FLE (français langue étrangère) tiennent compte de cet aspect de la situation de communication et proposent des exercices d'écoute et de compréhension de type « micro-trottoir » (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 :23).

f- Les interruptions de parole et les conversations croisées

Ce sont des phénomènes très fréquents entre les locuteurs. Claire BLANCHE-BENVENISTE (1997) montre comment les locuteurs peuvent interrompre le fil de leur discours, mettre en mémoire la partie déjà dite, placer des incidentes, et reprendre le fil. Les incidentes sont rares dans les conversations, et plus fréquentes dans les monologues. Elles portent souvent sur le choix d'un mot, comme dans l'exemple ci-dessous où une dame âgée glose sur le nom d'un cinéma (l'incidente est placée entre parenthèses) : « *Il y avait, sur la plaine, le Majestic, (il me semble qu'il s'appelait le Majestic), et le Mondain sur le boulevard Chave* » (BLANCHE-BENVENISTE, 1997 :22). Les incidentes peuvent, également, venir se brancher sur du discours direct, par exemple : « *Il me montre son pantalon, qui avait des pièces au fond, et il me dit : « Si vous étiez moins élégant », (parce que moi, j'usais mes affaires de jeune, quoi), « eh bien vous arriveriez à la fin du mois* » (BLANCHE-BENVENISTE, 1997 :22).

L'usage massif d'incidentes donne l'impression que le locuteur peut mener de front plusieurs énoncés qui s'entrecroisent comme autant d'instruments différents. Le discours n'est plus alors une construction linéaire.

B. Le jeu social

Il s'agit des accents régionaux, sociaux, registres de langue et implicites culturels.

a/ Les accents régionaux

Le français est varié d'une région à une autre ; un « *étranger qui arrive en France n'entendra pas exactement le même français selon qu'il séjournera à Marseille, Toulouse, Clermont-Ferrand, Lille, Strasbourg ou Paris* » (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 :23). En effet, l'étranger peut percevoir une langue soit chantante, soit gutturale, « pointue » ou encore chuintante. Par exemple en Bourgogne, le français sera guttural ou roulé ; le « e » final sera muet ou prononcé (dans le sud par exemple). La région parisienne connaît une multitude d'accents : l'accent des Français d'Algérie ou « pied-noir » ; l'accent « beur », c'est-à-dire celui de certains jeunes français de souche maghrébine ; et tous les accents régionaux du moment qu'un bon nombre de parisiens sont originaires de province.

b/ les accents sociaux

« *Les recherches sociolinguistiques des années 1980 ont cherché des corrélations plus raffinées entre faits linguistiques et catégories sociales. Une terminologie nouvelle, née des recherches sur les créoles et les pidgins, a systématisé certaines distinctions : dia-topiques (selon le lieu) dia-chroniques (selon le temps) dia-stratiques (selon les différences sociales) dia-phasiques (selon les registres)* » (BLANCHE-BENVENISTE, 1997 :51). La société française comporte plusieurs accents qui divergent d'une couche sociale à une autre ; « *on peut distinguer l'accent « BC-BG » (bon chic-bon genre) des classes sociales aisées du 16^{ème} arrondissement de Paris ou de Neuilly et l'accent des jeunes des quartiers populaires de certaines banlieues* » (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 :23).

c/ les registres de langue

Nous nous exprimons de façon différente selon que l'on s'adresse à un membre de sa famille, à un enfant, à une personne âgée, à un ami, à un auditoire ou à un supérieur hiérarchique. En effet, une même personne modulera son niveau de langue en fonction des situations et des interlocuteurs auxquels elle s'adresse. « *La situation de communication déterminera le choix du registre de langue : entretien d'embauche, intervention dans une réunion, exposé face à un public, conversation à bâtons rompus dans un café ou dispute avec un voisin* » (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 :23). Le français distingue quatre principaux niveaux de langue : soutenu, courant, familier et argotique. « *Chacun est marqué à la fois sur le plan syntaxique et lexical. Dans le premier cas, on peut mentionner l'altération des tournures interrogatives et négatives : « Vous habitez où ? », « Tu fais quoi*

ce week-end ? », « Je crois pas », « J'ai pas d'argents ». Certains pronoms personnels sont tronqués de leur phonème vocalique comme la chute du « u » [Y] dans « T'es content ? En ce qui concerne le lexique la langue française dispose d'une grande richesse de vocabulaire. Ainsi on peut dire « ça ne me fait rien » ou « ça m'est égal » (français courant) ; « je m'en moque pas mal » ou « ça me fait ni chaud ni froid » (langue familière) ; « je m'en fiche » (langue argotique) ou « je m'en fous » (vulgaire) » (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 : 24). Même les jeunes possèdent leur propre langue qui est une marque d'appartenance à un même groupe et comme un emblème de solidarité. C'est une langue qui évolue très vite avec des expressions à la mode qui comporte dans la majorité des cas des termes courants auxquels est attribué un sens nouveau : « C'est trop », « Tu m'étonnes ! » (En fait celui qui parle n'est pas du tout étonné), « Ça craint ! », « Il est grave ! ». Le verlan, c'est-à-dire le français à l'envers, est très utilisé depuis plusieurs années : « c'est ouf » pour « c'est fou » ou « une teuf » pour « une fête » (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005).

d/ Les implicites culturels

Ce sont des références culturelles difficiles à percevoir pour un étranger mais tout à fait claires pour un locuteur français natif. Parmi ces références nous pouvons citer : les slogans publicitaires, phrases de personnalités, répliques de films, citations littéraires, etc. Citons, par exemple la fameuse phrase « Je vous ai compris » dite d'un ton solennel faisant ainsi référence aux propos du Général de Gaulle. « C'est votre dernier mot ? » est une question répétée de l'animateur d'un jeu télévisé ; « l'enfer c'est les autres » (Jean-Paul SARTRE, Huis clos) (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005).

C. Le corps

La communication orale n'est pas réalisée par le fait de parler qui par définition est strictement verbal, mais par le fait de dire qui a recours à d'autres procédés tels que le geste, l'expression faciale ou la mimique, etc. C'est-à-dire des éléments visuels (WIDDOWSON, 1978). Mary-Annick MOREL (2005) considère la mimique-gestuelle comme partie intégrante de la langue -et plus précisément d'une langue particulière- et qu'on ne saurait parler du geste en tant que phénomène « paraverbal » ou « co-verbal », ni parler d'invariants qui transcenderaient la diversité des langues et des cultures. Les mimiques-gestuelles doivent être étudiées comme partie intégrante d'une langue dans son usage oral.

La gestuelle

« *La plupart du temps le geste anticipe légèrement sur la séquence sonore* » (MOREL, 2005 :11). Il est donc important de sensibiliser les apprenants à cette composante de la communication orale pour leur permettre d'interpréter de façon correcte les gestes de leurs interlocuteurs et leur éviter d'avoir eux-mêmes des gestes déplacés ou non compris. Fabienne DESMONS, Françoise FERCHAUD et Dominique GODIN (2005) montrent qu'en France, un haussement d'épaules peut exprimer le doute, l'agacement ou encore le désintérêt. Or, un même geste peut avoir une signification différente selon les cultures.

Les mimiques

Des émotions et des sentiments peuvent transparaître facilement sur le visage des apprenants d'une langue lorsqu'ils sont amenés à communiquer oralement. « *Un froncement de sourcils, une moue de dépit, un sourire ironique, des yeux agrandis, peuvent aisément se substituer à un énoncé* ». (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 :25).

La proxémie

Les contacts physiques entre les locuteurs, la distance entre les personnes, jouent un rôle considérable dans la communication orale.

3. La phonétique-phonologie et la description de trois systèmes phonologiques

Dans la communication orale, tout comme dans la communication écrite, plusieurs composantes d'ordre linguistique sont à distinguer, en l'occurrence, phonétique-phonologique, lexico-sémantique et morphosyntaxique. Nous nous limitons dans le présent travail, à la première composante dans la mesure où elle constitue l'aspect prioritaire de l'oral et d'en proposer une définition succincte, que nous développons par une description des trois systèmes phonologiques en présence dans l'environnement linguistique de nos apprenants.

a. La phonétique

La phonétique est une partie de la linguistique, mais une partie qui, à la différence des autres, ne s'intéresse qu'au langage articulé et non pas aux autres formes de communication organisée, tels que le langage écrit, signes des sourds-muets, etc. La phonétique ne s'occupe alors que de l'expression linguistique et non pas du contenu, dont l'étude relève de la grammaire et du vocabulaire (MALMBERG, 1954). « *La phonétique est l'étude scientifique*

de l'émission et de la réception des sons composant le langage humain » (ROBERT, 2002 :128). La phonétique s'intéresse donc à l'étude des sons du langage, qui sont définis comme « *la réalisation d'un ou de plusieurs phonèmes ; le phonème étant une unité abstraite, la plus petite unité distinctive du langage parlé dépourvue de sens que l'on peut isoler sur la chaîne parlée, terme qui désigne la succession des combinaisons de phonèmes dans l'énoncé oral* » (ROBERT, 2002 :128).

La langue française comporte 36 phonèmes : 20 phonèmes consonantiques ou consonnes, et 16 phonèmes vocaliques ou voyelles. En fait, « *le phonème est l'unité de base, la prononciation est en conséquence : l'acte qui reproduit l'agencement des phonèmes, d'une langue* » (ROBERT, 2002 :128). Bertil MALMBERG (1954) explique que tout contact linguistique entre les hommes suppose l'existence d'un système, formé d'un nombre limité d'éléments distingués les uns des autres par des caractères précis. Les distinctions constantes entre les unités sont valables pour qu'un tel système puisse fonctionner comme moyen de communication. Les unités utilisées comme signes dans le langage parlé sont des sons et des groupements de sons, qui doivent donc être distingués de telle sorte que l'oreille humaine puisse, sans se tromper, identifier et interpréter les différences, et que notre appareil phonatoire puisse les produire de manière reconnaissable. Pour savoir parler, l'homme doit apprendre à opposer certains sons à certains autres.

Tout acte langagier nécessite la présence d'au moins deux personnes : celle qui parle et celle qui écoute. L'une produit des sons, l'autre les entend et les interprète. « *L'enseignant et l'apprenant d'une langue étrangère jouent alternativement ces deux rôles d' 'écouteur' et de 'locuteur' dans la classe. Ce qui les relie, c'est la chaîne sonore, champ d'application de la phonétique* » (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 :33). L'écrit a toujours été considéré dans la culture française comme plus prestigieux que l'oral, mais il n'en demeure pas moins que dans la vie courante nous parlons plus que nous n'écrivons. Nous communiquons plus oralement qu'à l'écrit.

Avant la seconde guerre mondiale, la phonétique ne tient qu'une petite place dans l'enseignement du français langue étrangère, puisque l'apprentissage du français s'opère par la fréquentation des grands auteurs. « *Les élèves ne s'intéressent guère à la pratique de l'oral. Ils sont beaucoup plus orientés vers la maîtrise de la lecture et de l'écriture [...] on passe naturellement des compétences écrites aux compétences orales : on a tendance à pratiquer oralement la langue comme elle est écrite, et, même à la parler comme on devrait l'écrire.*

L'enseignement du français à l'étranger est alors aux mains des professeurs de littérature » (PORCHER, 1995 :32). A l'oral, l'apprenant n'est plus dans la situation de sécurité offerte par l'écrit, qui par sa permanence permet à l'apprenant de procéder à des vérifications autant de fois que nécessaire (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005).

Le tournant de la guerre accorde à la langue orale de nouvelles préoccupations. Désormais, une langue est considérée d'abord, conformément au modèle saussurien, comme une réalité orale. Or, c'est également l'époque où le français langue étrangère, commence à se constituer en champ propre, doté de propriétés spécifiques. *« L'internationalisation se développe alors rapidement, et avec elle le besoin de compétences orales, instrumentales, directement utilisables dans les échanges interpersonnels et commerciaux »* (PORCHER, 1995 :32). La phonétique dans une telle perspective prend une place considérable *« puisqu'elle est le premier constituant de la langue orale [...] La phonétique acoustico-articulatoire, occupe le premier rang dans les préoccupations des pédagogues qui sont en train de bouleverser l'enseignement du français »* (PORCHER, 1995 :32).

Selon Bertil MALMBERG (1954), la phonétique comporte quatre branches. En premier lieu, la phonétique générale s'intéresse à étudier les possibilités acoustiques de l'homme et du fonctionnement de son appareil phonatoire. En deuxième lieu, la phonétique descriptive se focalise sur l'étude des particularités phonétiques d'une langue (ou d'un dialecte) donnée. En troisième lieu, la phonétique évolutive (ou historique) a pour objet l'étude des changements phonétiques subis par une langue au cours de son histoire ; celle-ci peut également avoir un aspect général en ce sens que l'on peut étudier les facteurs généraux qui déterminent l'évolution phonétique. En dernier lieu, la phonétique normative (ou l'orthoépie) est l'ensemble des règles qui déterminent la bonne prononciation d'une langue. L'orthoépie suppose l'existence d'une norme de prononciation, valable à l'intérieur d'un groupement linguistique (état, province, unité culturelle, groupe social).

b. La phonologie

Pour prononcer correctement un énoncé, *« la maîtrise de l'agencement des seuls phonèmes ne suffit pas, il faut également respecter sa courbe mélodique (appelée aussi mélodie ou intonation) »* (ROBERT, 2002 :128). Cette courbe mélodique constitue un élément de la prosodie.

Cette dernière, se caractérise par un ensemble de traits qui se superposent dans la chaîne parlée, aux phonèmes ou à des segments plus grands que le phonème: ce sont les traits prosodiques ou suprasegmentaux (MAHMOUDIAN, 1976).

- Les accents : comme l'accent tonique toujours placé sur la dernière voyelle prononcée ;
- Les variations de hauteur : courbe « montante » par exemple de la phrase interrogative ;
- Les groupes rythmiques et des pauses («*cette année /à cause de la grêle/la récolte est perdue* ») (ROBERT, 2002 :128). Ces phénomènes linguistiques font partie de la prosodie qui a pour objet l'étude de la musicalité de la phrase. « *La prosodie est une branche de la phonologie, science indépendante de la phonétique. En effet, si la phonétique étudie les sons indépendamment de la chaîne parlée, la phonologie, elle, les étudie au regard de la même chaîne* » (ROBERT, 2002 :128).

En somme, l'appareil phonatoire permet de produire une infinie de sons. Ces sons peuvent exister dans d'autres langues qui peuvent en présenter d'autres. Ces sons n'ont pas tous la même fonction dans une langue donnée. A des différences de son ne correspond pas toujours une différence de sens. Si l'analyse phonétique peut être générale (c'est-à-dire décrire toutes les possibilités articulatoires ou acoustiques) ou particulière (c'est-à-dire décrire les sons possibles dans une langue, indépendamment de leur fonction), l'analyse phonologique, elle, ne peut être que la description des sons d'une langue particulière du point de vue de leur fonction (MAHMOUDIAN, 1976).

c. Description des trois systèmes phonologiques : français, arabe et berbère

Pendant l'apprentissage du français, nous avons constaté des difficultés à percevoir et à prononcer des sons ; c'est la raison pour laquelle nous avons envisagé de décrire les trois systèmes phonologiques.

1.1. Le système phonologique du français

Le système consonantique du français

MODE D'ARTICULATION		LIEU D'ARTICULATION										
		Bilabiale	Labio-dentale	Dentale	Alvéolaire	Prépalatale	Palatale	Vélaire	Uvulaire			
Occlusive	Médiane	P		t				K		Sourd	Orale	MODE D'ARTICULATION
		B		d				G		Sonore		
		M		n			ɲ			Nasale		
	Latérale		F		S	ʃ				Sourd	Orale	
			V		Z	ʒ	J		R	Sonore		
		Médiane	(ʒ, w)					ɥ	W			

MAHMOUDIAN, Mortéza (1976).

Les traits pertinents retenus pour la présentation du système consonantique sont :

- mode d'articulation : occlusif, constrictif ou fricatif ;
- présence ou non de la voix ;
- présence ou non de la résonance nasale.

Le système vocalique du français :

	Non-arrondies		Arrondies				
	Antérieure			Postérieure			
Haute	I		Y		U		Fermée
mi- haute	E		Ø		O		mi-fermée
mi-basse	ε	ẽ	œ	œ̃	ɔ	õ	mi-ouverte
Basse	A				ɑ	ã	Ouverte
	Orale	Nasale	Orale	Nasale	Orale	Nasale	

MAHMOUDIAN, Mortéza (1976).

Les traits pertinents retenus pour la présentation du système vocalique sont :

- Le degré d'ouverture de certaines voyelles.

Des locuteurs distinguent dans certaines positions entre /e/ de allé et /ɛ/ de allait (position finale de monèmes) ; entre /o/ de mot et /ɔ/ de fort (position couverte) ; entre /ø/ de jeûne et /œ/ de jeune (position couverte). Dans les autres positions, ces oppositions sont neutralisées ; nous trouvons toujours /ɛ/ en position couverte comme dans belle, /o/ en finale ou position non couverte comme dans poteau, /ø/ en finale ou en position non couverte comme dans pneu, peureux. Dans ces positions, nous avons donc la réalisation des archiphonèmes /e/, /o/, /ø/ (MAHMOUDIAN, Mortéza, 1976).

Certains locuteurs ne possèdent qu'un phonème avec deux variantes : ouverte en position couverte, fermée en position ouverte (midi de la France). D'autres locuteurs peuvent n'avoir qu'une réalisation : les francophones d'Afrique du Nord ont un phonème /e/ /bel/ belle fermé, un phonème /ɔ/ ouvert/ ʒɔn/ jaune (MAHMOUDIAN, Mortéza, 1976).

Le « e caduc », [ə], le plus souvent réalisé /ø/ ou /œ/, n'est pas un phonème. Son apparition ne fait pas l'objet d'un choix. Nous le trouvons généralement dans les successions consonantiques complexes, exemple : dans *je me le demande* peu de gens peuvent émettre [ʒmldmãd] sans un ou plusieurs soutiens vocaliques. Selon les locuteurs le « e caduc » viendra s'insérer après /ʒ/ ou /m/ ou /l/ ou /d/.

- L'opposition antérieur-postérieur de /a/ de patte, et /^a/ de pâte. Cette distinction est en voie de disparition.
- L'opposition arrondi-non arrondi /œ/-/ɛ/ comme dans brun et brin.

1.2. Le système phonologique de l'arabe

L'arabe possède un système consonantique riche et un système vocalique pauvre. En d'autres termes, le nombre de voyelles est bien inférieur à celui du français, mais le nombre de consonnes est plus élevé. Parmi ces consonnes beaucoup sont articulées à l'arrière de l'appareil phonatoire.

Le système consonantique de l'arabe

	Labiales	Dentales	Interdentales	Sifflantes	Chuintantes	Vélares	Uvulaires	Pharyngales	Laryngales
Non emphatiques Sonores	B	D	ð	Z	ʒ	G	R	ʕ	ʔ
Sourdes	f	t	θ	s	ʃ	K	X	ħ	h
Emphatiques		ḏ		ṣ					
Sonores		ḏ							
Sourdes		t							
Nasales	m	n				Q			
Latérales		l							
Vibrantes		r							

Tableau emprunté à MAHMOUDIAN, Mortéza (1976 :66).

Ce tableau montre des consonnes que l'on trouve en français, en anglais comme /θ/ dans *thing* et /ð/ dans *this*, et des consonnes spécifiques de l'arabe comme les uvulaires, les pharyngales, les laryngales et les emphatiques.

Les emphatiques sont des articulations qui combinent une articulation de type dentale : /ṭ/ comme dans [ṭa :ra] voler et /ḏ/ comme dans [ḏaraba] frapper ; sifflante : /ṣ/ comme dans [ṣaut] voix ; vélaire : /q/ comme dans [qalam] crayon.

Les non emphatiques de l'arabe sont des articulations de type interdentale : /ð/ comme dans [ðanab] queue et /θ/ comme dans [θum] ail; uvélaire /R/ comme dans [Ra :li]cher et /x/ comme dans [xa :lun] oncle ; pharyngale : /ʕ/ comme dans [ʕaqrab] scorpion et /ħ/ comme dans [ħa :r] chaud ; laryngale : /ʔ/ comme dans [ʔab] père et /h/ comme dans [haraba] fuir.

Le système vocalique de l'arabe

Le système vocalique de l'arabe se présente sous la forme de trois voyelles brèves et de trois voyelles longues :

	Antérieures	Postérieures
Fermées	i/i :	u/u :
Ouvertes		a/a :

Ce système se caractérise par trois oppositions

- Longue/ brève

Voyelles brèves : /i/ /u/ /a/.

Voyelles longues : /i:/ /u:/ /a:/.

- Antérieure/ postérieure

Voyelle antérieure : /i/.

Voyelle postérieure : /u/.

(/a/ est une voyelle médiane).

- Fermée/ouverte

Voyelles fermées : /i/ /u/.

Voyelle ouverte : /a/.

« Dans les dialectes actuellement parlés (c'est-à-dire dans les variétés d'arabe) soit dans les pays orientaux, soit dans les pays maghrébins, le nombre de voyelles, celui des brèves essentiellement, varie beaucoup d'une région à l'autre » (MAHMOUDIAN, Mortéza, 1976 : 67).

1.3. Le système phonologique du berbère (kabyle)

Le système phonologique fondamental du berbère a été dégagé par André BASSET en 1946. Selon Salem CHAKER (2003), il ne s'agit que d'un système « minimum » qui consiste à comparer les dialectes entre eux afin d'établir un système commun et primitif à tous les dialectes particuliers attestés. Les systèmes phonologiques effectifs peuvent être beaucoup plus riches et divers.

Le système consonantique du kabyle

Le système consonantique du kabyle comprend des phonèmes empruntés à l'arabe : principalement les consonnes pharyngales /ʕ/ /ħ/, certaines emphatiques /ʕ/ /ṭ/ /ḍ/ et une tendance à la spirantisation, les phénomènes de palatalisation et de labio-vélarisation, plus ou moins étendus, contribuent à donner à tout parler une identité phonétique et même phonologique spécifique. Le système consonantique du kabyle se caractérise par la tension, le mode de franchissement, la voix, la pharyngalisation et la nasalité.

1. Une opposition de tension (tendue/non-tendue) traverse tout le système. Chaque phonème kabyle à un correspondant tendu, caractérisé par une énergie articulatoire plus forte et, généralement, une durée plus longue. Plusieurs indices phonétiques et phonologiques poussent à considérer cette opposition comme une corrélation de tension (mode de franchissement du second degré) et non de gémination (Galand, 1953, cité par CHAKER, 2003). Cette corrélation constitue « la colonne vertébrale » du système consonantique des dialectes berbères, même là où les occlusives simples connaissent un affaiblissement de leur mode d'articulation.

2. le mode de franchissement oppose des constrictives (continues) à des occlusives (non-continues) :

f s z ʒ ʃ ʒ h
 b t d ɗ k g

C'est sur ce mode de franchissement que le berbère présente des évolutions et des divergences très importantes. Le berbère connaît, à des degrés divers, une forte tendance à la spirantisation des occlusives ; /b/, /t/, /d/, /d/, /k/, /g/ y deviennent respectivement [b], [t], [d], [d], [k], [g]. Dans plusieurs dialectes (Aurès, Algérie centrale, Maroc, Mzab), le phénomène va encore plus loin : la fricative [t] peut aboutir au souffle laryngal [h] ou disparaître complètement (Aurès), et les fricatives palatales [k] et [g] finissent généralement en chuintantes [ʃ] et [ʒ] ou en semi-voyelle palatale [y] (API [j]). Les mêmes lexèmes peuvent donc apparaître sous trois ou quatre formes différentes :

akal, aḵal, aʃal =terre

tamṭṭut, tamtṭut, hamtṭut, amtṭut=femme

argaz, argaz, arġaz, arʒaz, aryaz= homme (CHAKER, 2003).

Le système vocalique du kabyle

Le système vocalique kabyle est principalement ternaire :

Mouv. Horiz. /i/ /u/

Mouv. Vertic. /a/

Il semble que le kabyle au même titre que les autres usages du berbère ne connaissent que les trois voyelles fondamentales /i u a/ ce qui veut dire qu'ils ne se servent que de deux critères pour les distinguer : antérieur/postérieur et bas/haut qui reflètent les mouvements horizontaux et verticaux de la langue. « *Si les voyelles fondamentales /i u a/ sont fixes et stables, il existe en berbère une autre voyelle qui se caractérise au niveau de la prononciation par sa mobilité dans un même mot où elle peut être soit présente soit absente dans une même position : c'est le phénomène du schwa (voyelle instable, notée ici par [e]). Cette voyelle est phonétique et jamais distinctive. Elle est de nature variable (facultative) à l'initiale de mots. Elle apparaît également pour réguler les groupes de plus de deux consonnes*» (LACEB, 2000 :116).

Nous venons de présenter un concept que nous avons jugé clé à notre étude et à tout type de travail qui se base sur l'évaluation de l'oral, et qui nécessite d'être clarifié de manière perspicace.

4. L'oral dans la classe

L'apprentissage d'une langue étrangère, sous son aspect oral, revêt plusieurs finalités, y compris dans une classe de langue où le discours fonctionne de façon à part entière. Dans le système éducatif algérien, la langue française vise à établir des objectifs multiples en fonction des compétences à construire, pour chaque niveau d'étude. Le programme scolaire de la troisième année secondaire accorde à la langue orale une place spécifique, différente des autres parties de la langue, à savoir la phonétique en tant que composante fondamentale de la langue parlée, la grammaire et le vocabulaire qui sont indispensables à toute communication qu'elle soit orale ou écrite dans la mesure où elles assurent la compréhension et la cohérence du discours.

4.1. La communication orale dans la classe

Comment l'oral est-il enseigné ?

Enseigner à communiquer en langue étrangère amène à s'interroger sur la présentation de l'oral en classe et la nature des échanges verbaux. De nombreux chercheurs ont mis l'accent sur la communication orale dans une situation scolaire et ont ouvert la voie à l'étude de la communication généralement limitée aux entretiens et débats entre professeur et élève. Ils se sont intéressés au parler et aux réactions dans la classe ; « *la présentation de la langue dans la classe, centrée sur l'usage, peut parfois entraîner un emploi inapproprié de la langue*

parlée » (WIDDOWSON, 1978 :15). A vrai dire, dans une classe de langue, les chercheurs constatent qu'un schéma canonique, spécifique au départ aux enseignements ou méthodes traditionnelles et directes (MOIRAND, 1990), domine encore largement :

Sollicitation de l'enseignant → réponse de l'élève → réaction évaluative de l'enseignant.

« *Nous pourrions insister sur le fait que la réponse est en général préconstruite dans l'esprit de l'enseignant, dont la sollicitation vise au fond à faire retrouver des variétés qu'il détient déjà* » (MARTINEZ, 1996 :39). C'est dans cette perspective que WIDDOWSON (1978) parle de l'inappropriation de l'emploi de la langue parlée, à une situation, et l'inappropriation de la forme au contexte linguistique, en classe. Ce qui fonctionne de façon appropriée en terme d'emploi est la situation produisant un énoncé accompli en même temps qu'un acte : expliquer, donner un commentaire ; pour ce qui est de l'explication, le locuteur (apprenant ou enseignant) décrit ce qu'il fait, car il pense que ce n'est pas évident. Pour ce qui est du commentaire, le locuteur informe quelqu'un qui n'est pas présent de ce qui se passe. Ce sont donc des présentations de quelques conditions situationnelles appropriées permettant aux énoncés de la forme considérée d'être véritables exemples d'emploi et non simplement comme des exemples d'usages.

Cependant, dans le cas d'un enseignant qui prononce un énoncé tout en accomplissant l'action à laquelle il réfère, aucune de ces conditions n'est remplie : ce qu'il fait est évident, donc nulle explication n'est requise ; chacun peut avoir clairement ce qu'il est en train de faire : par conséquent, un commentaire ne s'impose pas. L'énoncé présenté est alors moins un exemple d'usage (système) et non d'emploi (actualisation). Il s'agit d'une illustration de la langue mais non de son actualisation en une communication (WIDDOWSON, 1978).

C'est ainsi que maints chercheurs considèrent les discussions, dans beaucoup de classes, comme ressemblant à des séances de psittacisme (MARTINEZ, 1996), où se succèdent questions et réponses, sans que les apprenants voient la logique de l'activité qui leur est demandée. La communication dans la classe de langue se consacre à donner des consignes, corriger, évaluer, faire parler. Le professeur, comme l'a confirmé Sophie MOIRAND (1990), pose toujours des questions sur des textes authentiques, voire sur des dialogues qui ne sont pas des demandes d'informations, mais qui visent à faire parler les élèves pour s'assurer qu'ils ont compris ou qu'ils savent dire en langue étrangère ce qu'ils savent déjà dire en langue maternelle (contrôle de la compétence linguistique).

Pour le professeur, il s'agit de pratiquer la communication du moment que le document est authentique et qu'il ne fait que proposer des activités de repérage et de prise de conscience aux apprenants afin de développer leur compréhension et de les pousser à parler, à s'exprimer. Les enquêtes menées sur les cours de langue « *montrent à quel point les questions posées et les réponses attendues se focalisent sur le système plus que sur la communication : la communication dans la classe a de fait sa propre authenticité, verbale et aussi non verbale ; geste du professeur pour faire employer un pronom ou un pluriel, mimique pour évaluer ou faire répéter, échanges non verbaux entre les apprenants pour s'entraider ou se corriger* » (MOIRAND, 1990 :38). C'est dans ce sens qu'une dimension métalinguistique peut être décelée dans le discours des apprenants et des professeurs, et qui semble « *inévitabile dans une approche communicative où l'on encourage l'apprenant à réfléchir sur son propre apprentissage afin de le prendre en charge, à prendre conscience des valeurs pragmatiques des énoncés et des régularités interactionnelles, à analyser les conditions de production et à conceptualiser les notions* » (MOIRAND, 1990 :38).

La tendance interactionniste, c'est-à-dire celle qui met l'accent sur le développement des processus interpersonnels dans la classe, vise à créer un climat propice au travail, et à développer le travail en groupe. Bien entendu, les relations : apprenant, enseignant et contenus sont incapables de rendre compte de la réalité de l'enseignement des langues en général et du fonctionnement de la communication, des échanges et des conversations en classe en particulier (MARTINEZ, 1996). Or, enseigner à communiquer dans une salle de classe introduit automatiquement, selon Moirand (1990), dans le cours de langue, le travail en groupes. Nous nous apercevons que les apprenants impliqués dans une tâche commune font appel, pour la mener à bien, à des stratégies particulières dès qu'ils perçoivent un décalage entre leurs besoins de communication et leurs capacités communicatives : il s'agit d'arriver à faire passer son point de vue, discuter celui des autres, accepter de se corriger, corriger les autres, etc. Toutes ces stratégies de communication verbales et non verbales qualifiées souvent de compensatoire, de reformulation, de sollicitation, sont incontournables lors de l'actualisation d'une compétence de communication.

« *La classe est un milieu fortement ritualisé, loin d'être naturel. Son organisation, sa dynamique, ses discours, objet de nombreuses analyses, font ressortir justement l'importance des rôles respectifs et des schémas et routines mis en œuvre par l'enseignant : questionnement, évaluation, reformulation, rappel à une centration prioritaire sur le code* » (MARTINEZ, 1996 :40). Il faut noter à cet égard l'utilité de décrire des discours entre natifs

et étrangers (MOIRAND, 1990), car un apprenant étranger donne lieu à des stratégies discursives différentes de celles qu'il aurait adoptées face à un natif du genre simplifications, hypercorrections, paraphrases, changements intonatifs et rythmiques. Ce sont des activités de production que l'élève doit gérer et interpréter en dehors du cours de langue en vue de les généraliser et par rapport auxquelles il doit s'évaluer perpétuellement. « *Il paraît donc important de les intégrer dès l'élaboration des programmes d'enseignements* » (MOIRAND, 1990 :40).

MARTINEZ (1996) ajoute l'intérêt des techniques du journal d'apprentissage (ou de bord) et la vidéoscopie. La première permet à l'apprenant d'établir une prise de distance, une réinterprétation, et même un dialogue entre les partenaires de l'interaction et exiger des apprenants une observation guidée du cours qu'il suit. La seconde technique paraît un outil et un moyen indispensable et très bénéfique, mais malheureusement moins utilisé.

Une priorité nouvelle à l'oral

Quelle est la véritable place accordée à l'oral dans les méthodologies d'enseignement ?

« *La langue orale a occupé une place importante dans les méthodologies modernes et constitué souvent le point de départ de l'apprentissage. Cette situation avait évolué dans les vingt dernières années* » (MARTINEZ, 1996 : 91). D'un côté, la description de l'oral a fait l'objet de nombreuses recherches qui mettent l'accent sur les marques d'écart par rapport à la norme ; « *on voyait se renforcer, dans l'enseignement des langues et surtout dans la classe, une attitude de dévalorisation d'un oral authentique* » (MARTINEZ, 1996 :91). De l'autre côté, l'oral a éventuellement pris toute son autonomie par rapport à l'écrit, auquel l'école le subordonnait généralement ; ceci se trouve bien représenté dans les dialogues comme support initial de certains contenus exposés dans des leçons. « *Presque tous les exercices de rédaction suggérés par les méthodes des années 60 ont pour support premier un dialogue* » (COSTE, 1977 :91).

La mise en relation du dialogue et de l'expression écrite a été le résultat d'une méthodologie audio-visuelle qui accorde un intérêt particulier à la mise en situation d'échanges de face à face. A vrai dire, dans certains cas, des travaux en classe portent sur une reformulation à l'écrit : transposition, distanciation, mise en discours, c'est-à-dire à partir d'un dialogue en « je-tu », une suite de phrases écrites se produisent sur le mode de « il » ; les normes que l'on retrouve dans la classe sont celles qui prévalent pour la rédaction, genre réglé

où ni la position du scripteur et du destinataire ni l'intention de la prise d'écriture ne sont jamais explicités ; « *l'écrit relève simplement d'une pratique scolaire rituelle, n'ayant même plus l'ancrage de simulation que proposaient les entraînements rhétoriques classiques (la prosopopée, l'épithalame ou l'épithaphe se donnent au moins le prétexte de destinataires et de circonstances énonciatives précises !)* » (COSTE, 1977 :93). Il faut donc savoir au moins qui écrit, à qui et pourquoi « *fondamentalement, l'écrit se trouve ainsi lui aussi mis en situation, réintroduit dans des schémas et des conditions de communication qui aient crédibilité et validité* » (COSTE, 1977 :92).

Dans cette perspective, l'écrit va peu à peu se détacher de l'oral et être replacé dans ses fonctions particulières. « *Lentement, le passage à l'écrit va faire place à une redécouverte et une reconnaissance de la diversité des pratiques scripturales dans leurs contraintes et leurs latitudes sociales autant que dans leurs caractéristiques linguistiques, ces dernières étant elles-mêmes mieux analysées grâce à de nouveaux outils de description. L'oral n'y perdra pas pour autant* » (COSTE, 1977 :92). Nous pourrions alors parler d'autonomisation de l'oral tout autant que d'autonomisation de l'écrit. Car cet oral est dominateur de méthodologies diverses d'enseignement des langues étrangères, à savoir directe, audio-orale, audio-visuelle et communicative. En ce qui concerne l'enseignement du français langue étrangère, la promotion de l'oral dans la classe, a fréquemment été celle d'un oral pédagogique et pédagogisé (COSTE, 1977), c'est-à-dire standardisé et normalisé dont la fonction continue à lui donner des allures artificielles; dépendante d'une représentation scolaire, parfois condamnée et persistante de l'écrit.

Cependant, les pratiques de classe se multiplient beaucoup plus du côté de la compréhension et même de la production du genre, entretiens, jeux de rôles et simulation introduisant résolution de problèmes ou décision à prendre, récit, etc. L'oral est donc souvent associé à l'écrit dans plusieurs activités et tâches de classes, rappelle MARTINEZ (1996), avec une évolution naturelle de plus en plus d'une pédagogie intégrative. Ainsi, la créativité de l'apprenant, sa capacité à produire des énoncés personnels, intervenant dès le début de l'apprentissage, suscite l'acquisition d'une bonne prononciation ; ceci donnerait à la phonétique un autre aspect avec un rôle retrouvé de l'analyse contrastive et de la phonétique corrective. Les exercices au laboratoire de langues, également, où l'enseignant a la possibilité d'entretenir un dialogue avec l'apprenant en plein travail ; une façon de détendre l'élève après une période fastidieuse due au travail.

La prononciation semble relever alors d'une technique de l'imitation, d'exercices systématiques ou d'explications phonétiques. Il faut associer la prise de conscience de l'importance de l'oral : phonétique, schéma intonatif, relation avec la mimique et la gestuelle, rythme de la phrase, etc. et activités de remédiation plus ou moins systématiques en fonction des objectifs recherchés et des difficultés communicatives éprouvées (MARTINEZ, 1996). Bien évidemment, ce sont les méthodologies audio-orales, audio-visuelles et directes, fortement soutenues par la linguistique, qui mettent l'accent sur l'oral présenté comme objectif premier et moyen de l'apprentissage, et lui accordent une place sans conteste. « *Les caractéristiques codées de l'oral sont désormais inventoriées (du moins les plus patentes) et intégrées à la charge d'apprentissage, qui s'alourdit d'autant. Et comme ces marques spécifiques (au plan phono-morphologique) se trouvent être l'objet des premiers enseignements (priorité à l'oral !), les méthodes audio-orales et audio-visuelles qui jouent le jeu d'une introduction différée de l'écriture* » (COSTE, 1977 :89).

En premier lieu, les méthodologies de type direct accordent la primauté à l'oral, en procédant à une écoute des énoncés sans l'aide de l'écrit en faisant porter l'attention sur une bonne prononciation. Un dispositif est destiné à un large emploi de l'oral avec un vocabulaire limité ; la gestuelle, le mime et la verbalisation par l'enseignant sont les adjuvants de cette méthode. L'apprenant est amené à répéter, assimiler peu à peu des éléments linguistiques en situation, de façon à le faire penser dans la langue étrangère ; objet d'apprentissage. En d'autres termes, cette méthode insiste sur le fait que la classe de langue vivante doit être vivante, que les élèves sont là pour prendre la parole, pour dialoguer, analyser et commenter.

En deuxième lieu, l'approche audio-orale qui trouve son origine dans de nombreux travaux de linguistique appliquée a pour objectif de donner des bases plus scientifiques à un enseignement des langues notamment étrangères, centré sur l'oral et la mise en situation des contenus pendant l'apprentissage. « *La méthodologie découlera de ces prémisses, entre 1930 et 1960 environ, en insistant sur la priorité accordée à l'oral, sur l'usage exclusif de la langue cible en classe, sur le fait que les nouveaux éléments introduits le sont toujours dans des situations. La place du vocabulaire et de la grammaire n'est en rien laissée au hasard, lecture et écriture interviennent dès que les moyens linguistiques en sont assurés* » (MARTINEZ, 1996 :55). Dans la méthodologie audio-orale, la notion de situation et celle de structure linguistique prennent une importance considérable, voire comparable à celle de la priorité accordée à l'oral. Il se trouve que grâce à cette méthodologie, l'enseignement de certaines langues étrangères tel que l'anglais (MARTINEZ, 1996), ont vécu une considérable

expansion et une large diffusion dans plusieurs pays du monde pendant des décennies, alors que d'autres axes didactiques se sont déjà ouverts.

En somme, la méthode audio-orale doit son expansion à l'utilisation de plusieurs techniques : le magnétophone, le laboratoire de langue, les exercices structuraux intensifs, un vocabulaire qui répond au besoin immédiats de la leçon.

En troisième lieu, les méthodologies audiovisuelles élaborées entre 1950 et 1970 environ ont pour bases théoriques la linguistique structurale et la psychologie behavioriste. Les situations créées présentent des éléments linguistiques. Ce sont des situations qui tournent autour d'un thème, d'une petite histoire, fixée sur un film ou une bande dessinée, associée à un enregistrement magnétophonique. L'approche audiovisuelle est axée sur la primauté accordée à l'oral ; à une parole plus proche de la réalité sociale, facilitée par l'utilisation de documents authentiques (images et textes : carte, formulaires, photos, tableaux, publicités, etc.) (MARTINEZ, 1996). Elle laisse une grande autonomie à l'apprenant et à sa créativité personnelle.

En résumé, la méthodologie structuro-globale-audiovisuelle est une théorie linguistique structurale, inspiré de la linguistique de la parole de Charles Bally : elle accorde une priorité résolue à l'oral, en intégrant fortement des moyens audiovisuels ; c'est une méthode fondée sur une théorie de l'apprentissage basée sur une structuration des stimuli optimaux (exercices behavioristes) ; elle répond à une conception globale de la communication ouverte sur la pratique sociale (MARTINEZ, 1996).

En dernier lieu, l'approche communicative est née à partir des années 70, en vue de répondre aux nouvelles exigences institutionnelles. Les échanges en forte augmentation et les nécessités de l'enseignement des langues ont, perpétuellement, évolué. C'est ainsi qu'une nouvelle doctrine a commencé à se constituer autour de l'approche communicative. Celle-ci est axée sur l'acquisition d'une compétence de communication. L'acte de communication est constitué de plusieurs maîtrises : une composante linguistique qui s'élargit au paralinguistique (gestuelle, mimique, etc.) ; discursives relatives à des messages organisés et orientés par un projet ; une composante référentielle en se rapportant à une expérience scientifique du monde ; et socioculturelles, c'est-à-dire tout ce qui est règles sociales et normes de l'interaction.

Bien entendu, l'approche communicative de l'enseignement des langues vise à comprendre le discours oral, à parler, à lire et à écrire (WIDDOWSON, 1978 :11). Elle peut être envisagée comme un système voué à intégrer des dispositifs diversifiés afin d'impliquer l'apprenant dans une communication orientée (MARTINEZ, 1996), c'est-à-dire « *lire avec l'intention de s'informer, écrire avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, écouter avec l'intention de connaître les désirs de quelqu'un, parler avec l'intention d'exprimer ses propres sentiments* » (MARTINEZ, 1996 :77).

Grosso modo, des didacticiens et chercheurs furent alors persuadés que l'enseignement et/ou apprentissage d'une langue sera meilleur si nous nous en servons pour réaliser des suites ou séries d'actions cohérentes entre elles, d'où la prééminence à l'oral. « *Ainsi monolithisé, l'oral va servir de répondant et de remplaçant à l'écrit d'autant : par un mouvement de bascule quasi pendulaire, l'oral devient l'objectif et le moyen de l'apprentissage* » (COSTE, 1977 : 88).

4.2. Les visées du programme scolaire algérien au secondaire

Denis Girard (1995) cite trois objectifs fondamentaux visés par tout enseignement et apprentissage des langues étrangères : objectif communicationnel, linguistique et culturel. L'objectif linguistique consiste en une réflexion sur la langue dans laquelle nous apprenons à communiquer, et même une réflexion comparative par rapport à telle ou telle autre langue et surtout la langue maternelle ; ceci favorise la prise de conscience du langage de l'homme. L'objectif culturel est nécessaire pour acquérir une nouvelle capacité à communiquer, sinon celle-ci risque de tourner à vide.

Le professeur de langue est toujours conscient de ces trois objectifs ; il doit donc imaginer et multiplier les stratégies d'apprentissage qui conviendront le mieux à ses groupes hétérogènes d'élèves pour atteindre ces objectifs. La maîtrise d'un instrument de communication efficace est la première source de motivation et le meilleur garant du succès. C'est « *pourquoi il importe de mettre d'abord l'accent sur l'apprentissage de la communication. L'élève doit prendre confiance en ses possibilités d'acquérir une compétence en langue étrangère pour pouvoir progresser* » (GIRARD, 1995 : 57).

Le programme scolaire algérien de français de la troisième année secondaire (Ministère de l'Education Nationale, 2011) assigne des objectifs qui s'inscrivent dans le cadre de la linguistique de l'énonciation et qui vise à construire et à développer des compétences

multiples. *« Le nouveau programme poursuit des objectifs qui dépassent le cadre de la classification typologique des textes et accorde une grande importance à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Il adopte une démarche de projet pédagogique et vise l'installation de compétences par des activités variées qui permettront aux apprenants de s'approprier les règles régissant les différents discours et les enjeux qui les sous-tendent »* (Ministère algérien de l'Education Nationale, 2011 : 03).

Le cycle primaire et les moyens de l'enseignement ont permis de développer la notion de texte. Par contre, le programme du secondaire, notamment celui de la troisième année *« accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur »* (Ministère algérien de l'Education Nationale, 2011 :04). A vrai dire, à la description de la langue et des concepts méthodologiques de langue et de parole peuvent être ajoutés les phénomènes liés à l'acte de l'énonciation.

L'énonciation est l'acte de production linguistique qui s'oppose à l'énoncé, résultat de cette production. Elle peut être définie comme l'actualisation des phrases dans une situation précise. Jean-Pierre ROBERT, dans son *dictionnaire pratique de didactique du FLE* (2002 : 64), nous donne cette définition *« l'énonciation désigne la production individuelle d'un énoncé réalisée par un acte de parole dans le cadre d'un discours lié à une situation d'énonciation qui s'inscrit dans une situation de communication »*.

Ceci engendrera la notion de compétence. Pour Noam Chomsky, en grammaire générative, la compétence est un ensemble de savoirs ou de connaissances implicites, innées, que tout individu possède de sa propre langue (ROBERT, J. P. 2002). Le programme scolaire de la troisième année secondaire, *« ne peut plus être alors basé sur la logique d'exposition de la langue mais structuré sur la base de compétences à installer. La compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales »* (Ministère algérien de l'Education Nationale, 2011 :05).

En fait, les compétences que vise à développer le programme scolaire sont d'ordres transversaux ou disciplinaires. Les compétences transversales sont des énoncés qui ne font

référence à aucune discipline particulière, à aucun domaine spécifique. Ces compétences peuvent être de type :

1. cognitives, exemples :
 - résoudre des situations problèmes ;
 - prendre et traiter de l'information ;
 - maîtriser des démarches ;
2. socio-affectives, exemples :
 - savoir exposer son point de vue ;
 - savoir écouter l'autre ;
 - être tolérant ;
3. méthodologique, exemple :
 - savoir élaborer un plan ;
 - savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire ;
 - savoir synthétiser l'information.

La compétence disciplinaire doit être travaillée dans les autres disciplines pour devenir transversale, prenons à titre d'exemple : la technique du résumé (Ministère algérien de l'Education Nationale, 2011). Afin d'installer ce genre de compétences et permettre l'intégration des différents domaines (cognitif, socio-affectif), la méthode du projet qui obéit à une intention pédagogique, est mise en place à travers des activités pertinentes. Il est le moyen d'apprentissage le plus adéquat.

4.3.La place de l'oral dans le programme scolaire actuel

Pour fonctionner de façon adéquate dans la société d'aujourd'hui, la plupart des citoyens doivent avoir un degré de scolarisation plus complexe. La langue de travail s'actualise de façon plus complexe qu'avant, tant à l'oral qu'à l'écrit, et ce, dans de multiples contextes de communication. Il s'agit d'une réalité du monde industrialisé dans lequel les besoins de communication se sont accrus, notamment, depuis l'avènement des télécommunications. *«Dans les plus récents programmes d'études de français, langue d'enseignement, tant au Québec qu'en France, en Belgique ou en Suisse romande, on retrouve des prescriptions plus précises quant à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral. Un oral perçu, certes, comme objet d'enseignement, mais également et de manière affirmée comme médium d'enseignement et d'apprentissage »* (BERGERON, PLESSIS-BÉLAIR, LAFONTAINE, 2009 :03).

Dans cette perspective, nous pouvons reconnaître l'emploi de l'oral dans l'ensemble des actes de parole effectués dans le contexte scolaire, quels que soient les domaines et les disciplines étudiées. « *C'est l'ensemble des disciplines scolaires qui est interpellé dans l'analyse des interactions verbales propres à leur contexte afin de contribuer à l'apprentissage et à la construction des savoirs oraux, tant linguistiques que pragmatiques, nécessaires à la progression adéquate de la scolarisation des nouvelles générations* » (BERGERON, PLESSIS-BÉLAIR, LAFONTAINE, 2009 :03). Ceci ne peut pas être appliqué au système éducatif algérien. A vrai dire, en Algérie, du primaire jusqu'au secondaire, l'enseignement de toutes les disciplines, à tous les niveaux d'apprentissage, est dispensé entièrement en langue arabe. Ce qui nous amène à dire que la place du français oral est essentiellement réservée à une seule discipline : le français.

Le programme scolaire de français de la troisième année secondaire est organisé autour d'un ensemble de projets didactiques. Chaque projet didactique est composé de plusieurs séquences d'apprentissage qui répondent à des intentions communicatives s'inscrivant dans des objets d'étude bien précis. Cet ensemble de séquences comporte « *des activités de compréhension et de productions écrites et orales qui les aideront à progresser dans la réalisation de leurs projets, cadres dans lesquels se renforcent les compétences déjà mises en place les années précédentes. Cet ensemble d'activités se déroule dans des séquences d'apprentissage intégrées dans des projets didactiques. Par l'étude des textes proposés et des activités écrites ou orales, l'élève est mené vers la compréhension des enjeux du discours et des procédés utilisés dans ce but* » (Manuel scolaire, 2007 : 05).

Chaque séquence est formée de douze séances ou phases (heures). La séance consacrée à l'oral ou à l'activité de compréhension et d'expression orale est placée deuxième, après la phase d'imprégnation et avant l'activité de compréhension de l'écrit, en raison d'une heure par séquence. De suite, nous constatons que la part réservée à l'oral (une heure) demeure fort réduite, notamment pour un programme basé sur des approches énonciatives et communicatives.

5. La norme du français oral

Il convient de compléter ce qui vient d'être dit sur l'oral et la considération pratique de ce qui se dit et de ce qui ne se dit pas, par l'incontournable question de la norme. « *Le mot norme vient du latin norma qui signifiait au sens propre, "équerre", et au sens figuré, "règle, loi"* » (ROBERT, 2002 :116). La norme désigne en linguistique un ensemble de règles ou de

« recommandations déterminées par une partie de la société et précisant ce qui doit être retenu parmi, les usages d'une langue afin d'obtenir un certain idéal esthétique ou socioculturel » (ROBERT, 2002 : 116).

Le rapport de la parole à la norme laisse comprendre comment s'exercent les normes sur les discours normatifs qui jouent un rôle dans les procès de communication. Mais de quelle norme parle-t-on lorsque l'on dit "bien parler" ? Quel critère est valorisé dans l'apprentissage de la production ? Est-ce la construction du discours, la qualité de la prononciation ou le choix du lexique ? Quelle description ou quel modèle linguistique le détermine ou doit-on juste parler d'acceptabilité ? (BERTRAND, SCHAFFNER, 2010). Ceci signifie une pluralité de normes qui suppose une pluralité de descriptions. A vrai dire, tout locuteur natif, migrant ou étranger se trouve placé dans une situation de variation de la parole qui se diversifie selon le contexte et la relation interlocutive. Ce sont les tonalités énonciatives et les usages qui sont, comme le montrent Olivier BERTRAND et Isabelle SCHAFFNER (2010), très variés : ils vont d'un langage surveillé à l'écrit oralisé, en passant par des langages spontanés destinés à provoquer, où se mêlent argot, violence verbale, langage de la rue et d'adolescents. Les technologies informatiques (mail, chats par Internet, SMS) ajoutent leur part de transformations langagières à ces formes de transgression et de subversion.

« Le langage parlé continue de se développer ; sa modernité s'étend dans le monde aussi bien intellectuel qu'ordinaire et confère à l'oral une place finalement de plus en plus importante. De fait, les zones frontières, entre les parlars et les représentations sociales (et scolaires) sont de plus en plus insaisissables et mouvantes à l'heure où le plurilinguisme s'étend lui aussi toujours plus » (BERTRAND, SCHAFFNER, 2010 :170). Aucun locuteur ne s'exprime de la même façon dans une même journée ; les brassages sociaux et culturels multiplient la relation à la langue et rendent la diversité exponentielle, engendrant des malentendus communicationnels.

Dans le même ordre d'idées, une langue n'est pas un modèle fini. Nous y observons des variations régionales, sociales, individuelles, sans compter que le français oral, comme le faisaient remarquer DESMONS, FERCHAUD et GODIN (2005), subit en permanence des influences externes et que celui d'aujourd'hui n'est pas tout à fait le même que le français d'il y a dix ans. Le sujet parle selon les situations qui se présentent à lui. Par conséquent, *«le choix de la norme d'un discours est fonction du destinataire qui choisit le registre qui lui convient selon la situation de communication » (ROBERT, 2002 :116).*

Devant toutes les variétés du français, les enseignants se trouvent dans l'obligation de présenter de façon explicite, à leur groupe d'apprenants, une variété convenable de référence. En fait, les enseignants prennent pour modèle le français standard à leurs élèves. « *Un professeur, dans l'exercice de ses fonctions, utilise de préférence une langue standard, voire soignée, contrairement à une langue familière, populaire, voire argotique qu'il connaît et réserve à ses discussions entre collègues et familiers* » (ROBERT, 2002 :116).

La norme pédagogique consiste à considérer comme correct tout énoncé ou toute forme appartenant au « *mythique français standard* » (PORQUIER, 1977 :25). En d'autres termes, en classe, il n'existe qu'une seule langue, qui tend à se rapprocher de celle utilisée dans la vie de tous les jours, comme le précisent davantage RICHTERICH et SCHERER (1975), mais qui reste soumise à des contraintes pédagogiques qui la neutralisent et lui interdisent toute variété de registre. C'est ce qu'on appelle le français standard. C'est celui que l'on entend à la radio, à la télévision, ou celui de la presse écrite. Le français standard peut être également défini comme « *la variété socialement valorisée que la majorité [...] des francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelle* » (BARIBEAU, LEBRUN, 2000 :10).

L'école a pour mission principale d'amener les élèves à la maîtrise de la langue standard parlée et écrite. « *Il ne s'agit pas de condamner les usages non standard, mais de leur opposer la connaissance et l'utilisation naturelle des usages standard. En fait, l'école a pour objectif de former des caméléons linguistiques, des locuteurs capables de passer d'un registre à l'autre avec compétence et naturel, en langue parlée et en langue écrite* » (BARIBEAU, LEBRUN, 2000 :10).

En clair, pour déterminer l'objectivité dans l'analyse des pratiques orales notamment en classe de langue, il est capital de se référer à une règle linguistique ; c'est pourquoi nous l'avons introduite et expliquée dans ce chapitre afin d'assurer une certaine fiabilité dans notre travail de recherche, dans les chapitres qui vont suivre (analyse des données de l'enquête).

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons essayé, dans un premier axe, d'exposer de manière précise et concise tout ce qui se rapporte à la conception de l'oral, à savoir son acception sur le plan linguistique et ses traits spécifiques. Nous avons abordé également le concept de phonétique-phonologie qui est susceptible de nous éclairer sur la description des systèmes phonologiques les plus présents dans le milieu scolaire de nos élèves.

Dans un deuxième axe, nous avons abordé l'oral dans le contexte scolaire ainsi que les objectifs qu'un cours de langue étrangère, sous sa forme orale, cherche à atteindre. Dans ce même sillage, nous avons pris comme exemple l'enseignement de la langue orale dans le contexte algérien. En d'autres termes, nous nous sommes arrêtées sur les objectifs assignés par le programme scolaire actuel de la troisième année secondaire, du fait que ce sont les élèves de ce niveau qui constituent le public de notre étude. Comme nous avons porté également notre attention sur la place réservée à l'oral et ses composantes principales, que nous avons jugée réduite et mineure pour des méthodes qui se veulent énonciatives. C'est ainsi que nous avons pensé à introduire la notion de norme pour l'oral.

CHAPITRE III : L'évaluation de l'oral

L'évaluation occupe une place prépondérante dans le secteur de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Il est donc décisif pour nous de bien comprendre ce qu'est l'évaluation, mettre en valeur les raisons de son utilisation, proposer des activités qui facilitent son application, établir des critères qui lui permettent une mise en place objective et conforme à un cadre commun de référence pour les langues.

1. A propos de l'évaluation

Toutes les investigations menées avant, pendant et après un cours de langue, en suivant bien évidemment les objectifs assignés dès le départ, supposent la notion d'évaluation, empruntée aux chercheurs en sciences de l'éducation (MOIRAND, 1990). Dans son sens le plus général, évaluer est un terme qui provient de « *l'ancien français value 'valeur', et signifie en conséquence : 'porter un jugement de valeur' » (Jean-Pierre, ROBERT, 2002 :68).*

Evaluer est un acte omniprésent dans un cours de langue, signifiant « *donner une valeur, noter, apprécier. Le terme recouvre toute recherche visant à rendre objectifs les jugements de valeur portés sur l'apprenant » (MARTINEZ, 1996 : 100).*

Louis porcher (1995) considère l'évaluation comme ce par quoi fonctionne un système éducatif comme système, et un cours comme cours. L'évaluation est le nœud des actes d'enseignement. Qui tient l'évaluation tient tout le système. L'approche scientifique de l'évaluation, autrement dit, la docimologie a opéré une nette démarche entre différentes formes d'évaluation selon le moment où elle est effectuée. C'est-à-dire en cours d'apprentissage, l'enseignant peut effectuer :

-soit une évaluation sommative (ou certificative) dont la finalité est d'établir la somme des acquisitions, afin d'établir un classement dans une population évaluée, ce qui dénote une réussite ou un échec aux exigences de l'évaluation. Cette forme d'évaluation « *se traduit par des tests et des résultats chiffrés (note ou lettre) parce qu'il a besoin de faire le point sur les progrès réalisés par ses élèves à un moment précis du programme » (Jean-Pierre ROBERT, 2002 : 68);*

-soit une évaluation formative, qui compare les performances d'un individu aux objectifs assignés au début de l'apprentissage et visant une remédiation au cours du processus de formation. Cette forme d'évaluation « *permet d'adapter régulièrement l'enseignement à la*

spécificité de son public par la prise en compte des résultats, des besoins nouveaux » (Jean-Pierre, ROBERT, 2002 : 68).

En somme, Louis Porcher (1995) précise que tout le monde est pour la deuxième, mais tout le monde applique aussi la première parce que c'est elle qui régit les examens. A vrai dire, l'évaluation est un mode de régulation de la classe, un outil que l'enseignant emploie pour rectifier son cours, le rééquilibrer, bref conduire son groupe. Cela se passe dans toutes les matières d'enseignement, mais il faut insister sur le fait qu'une langue n'échappe pas à la règle commune.

La notion d'évaluation et celle de la finalité de l'enseignement et/ou apprentissage sont interdépendantes; les participants de la classe de langue, enseignants et apprenants, s'ils définissent les objectifs communicatifs, dès le départ, s'évalueront alors sans arrêt (MOIRAND, 1990). Cela va leur permettre de se situer dans leur parcours d'enseignement pour les uns, et d'apprentissage pour les autres. Tout travail, toute activité proposés sont en même temps pour l'enseignant un moyen d'évaluer les capacités communicatives des apprenants ainsi que pour ceux-ci un moyen d'auto-évaluation.

Par ailleurs, pour mener à bien cette évaluation (suivant des objectifs fixés selon un ensemble de critères), l'enseignant dispose de tout un ensemble de grilles et de tests. En fait, il est nécessaire pour l'enseignant de juger les besoins des apprenants pour choisir un matériel approprié à l'enseignement qu'il sélectionne en fonction d'une grille d'analyse (Jean-Pierre, ROBERT, 2002). L'enseignant peut également juger la compétence langagière des apprenants, en cours et en fin d'apprentissage en les soumettant à des listes de contrôles (tests). « *Un test est un instrument de mesure qui implique une tâche à accomplir et permet d'évaluer le degré de la réussite ou d'échec d'un individu ou d'un groupe d'individus placés dans la même situation* » (Jean-Pierre, ROBERT, 2002 : 68).

Pour être efficace, un test ou une évaluation doit répondre à trois concepts fondamentaux : la validité, la fiabilité et la faisabilité ou la praticabilité (Conseil de l'Europe, 2000). Une évaluation ou un test est dit valide s'il est apte à mesurer ce qui doit être mesuré. Il est fidèle ou fiable s'il est capable de donner toujours les mêmes résultats dans les mêmes conditions d'application. Une évaluation ou un test est faisable ou praticable, s'il est effectué en respectant le temps disposé, pour l'échantillon limité de performance, c'est-à-dire il « *peut donner des garanties de faible distorsion entre performance observée et compétence réelle* » (MARTINEZ, 1996 : 101).

Il faut savoir que pendant longtemps nous avons substitué à la notion d'évaluation celle de certification, c'est-à-dire la satisfaction d'objectifs académiques : réussir à des concours, des examens externes, des entretiens d'embauche évaluant, pour mieux sélectionner et éliminer des candidats, sur des savoirs linguistiques (MOIRAND, 1990).

MOIRAND (1990) a essayé de répondre à cinq questions classiques posées par les évaluateurs :

- Qui peut évaluer une compétence de communication en langue étrangère ?
- Qu'est-ce qu'on évalue ?
- Comment on l'évalue ?
- Où on l'évalue ?
- Quand on l'évalue ?

Seuls les participants de la situation de classe sont en mesure d'effectuer une évaluation suivie des progressions des apprenants. Le rôle de l'évaluation est déterminant dans l'accélération des processus d'apprentissage, notamment si elle est prise en charge en partie par l'apprenant, et en partie par une collaboration entre enseignants et apprenants.

L'évaluation porte sur la langue qui constitue la matière d'enseignement soit en phonétique, grammaire, vocabulaire, etc. soit en dictée, conversation, thème, version... soit en compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites. « *Comme on était centré sur la langue plus que sur la communication, on évaluait ou bien des connaissances (lexicales, grammaticales, orthographiques...), ou bien des stratégies scolaires (capacités à réussir des exercices, par exemple répondre à des questions sur un texte écrit pour juger des progrès en conversation)* » (MOIRAND, 1990 : 64).

Comment évaluer cette compétence ?

Il s'agit ici d'épreuves d'évaluation et des exercices d'apprentissage. Toute activité communicative est en même temps évaluative, en prenant en considération les modalités d'intervention : en petit groupe, en solitaire, avec des intervenants extérieurs à la classe, avec ou sans l'enseignant... la différence se situe non entre les exercices d'apprentissage et les épreuves d'évaluation, mais dans l'intérêt porté par les participants soit sur l'apprentissage, soit sur l'appréciation de la réussite, et même sur les tâches. Certains programmes, à visée

communicative, demandent aux élèves de passer d'un récit oral ou écrit à une scène mimée, un dessin ; et d'un texte écouté ou lu à un tableau ou graphique à compléter, à des grilles à remplir ; ou inversement, c'est-à-dire d'un tableau ou d'un graphique ou même encore d'une histoire en images à un récit oral ou écrit ; utilisation de techniques d'enquêtes : vidéo, magnétoscope, carnet de note pour questionnaire ou interviews. « *Pourquoi ne pas essayer de rapprocher autant que possible les situations d'évaluation de ces situations langagières authentiques, en imaginant des épreuves qui reprennent les mêmes combinaisons, en utilisant à des fins d'évaluation les techniques de simulation lorsque la situation d'enseignement ne permet pas de sortir de la classe pour rencontrer des natifs ni même de les y faire entrer* » (MOIRAND, 1990 : 66).

Où évaluer cette compétence ?

La compétence de communication peut être évaluée dans le pays où est parlée la langue d'apprentissage (ex. : si l'on enseigne le français à des étrangers en France, ceux-ci peuvent sans cesse évaluer ou contrôler leur compétence) ; et même dans un pays étranger, en trouvant des étrangers (natifs) pour la comparaison de productions et capacités des apprenants à celles de ces étrangers (natifs) (ex. : si l'on enseigne le français en Algérie, nous pouvons trouver des Français, prêts à servir de témoins, de points de comparaison). « *C'est une forme souvent négligée, même si les situations d'enseignement s'y prêtent volontiers : les assistants étrangers dans les lycées en France ne semblent guère être sollicités par les professeurs de langue* » (MOIRAND, 1990 :66).

En dernier, quand pratiquer l'évaluation ?

Nous ne pouvons pas la pratiquer bien évidemment n'importe quand, pour ne pas provoquer un grand découragement, ou carrément un rejet de la langue de la part de l'apprenant, face donc à ces locuteurs natifs. Cette forme d'évaluation doit être préparée et négociée (étudiée) entre l'enseignant et l'apprenant.

2. Evaluer l'oral

Evaluer l'oral des élèves consiste à noter et à examiner leurs performances ou leurs qualités notamment au plan linguistique : phonétique-phonologique, lexico-sémantique et morpho-syntaxique (HALTE, RISPAIL, 2005). L'évaluation de l'oral repose sur des outils propres aux deux compétences (compréhension orale, expression orale) étant entendu que « *n'importe quel auxiliaire ne convient pas forcément à l'évaluation de différentes capacités, l'expression*

étant certainement le domaine le plus difficile à apprécier » (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 :31).

Cette appréciation de la langue étrangère, lors de son apprentissage, a fait de la linguistique contrastive des années cinquante un fondement important de la théorie et de la construction des tests. *« On croyait qu'une comparaison scientifique de la phonologie, de la morphologie, de la syntaxe et du lexique des deux langues permettrait de prévoir de façon satisfaisante les difficultés d'apprentissage et les fautes. Les éléments de la langue pris à ces domaines d'interférence constituent alors le contenu des items (tests) »* (BOLTON, 1987 :14). Pour la linguistique contrastive, la comparaison des deux systèmes linguistiques n'est pas vraiment satisfaisante, mais il faut *« se concentrer sur les schémas structurels de la langue étrangère qu'on ne peut transférer tout simplement à partir de la langue maternelle puisqu'il n'existe de correspondance ni du contenu, ni de la forme, ni de la distribution. Ces éléments et structures (en ce qui concerne prononciation, intonation, grammaire et lexique) peuvent être décrits en systèmes séparés, clos et contrôlables par tests à items discrets »* (BOLTON, 1987 :14).

Evaluer la compréhension orale

« D'ordinaire on mesurait la compréhension orale par rapport à l'aptitude à comprendre la langue orale entendue en débit normal et à la nécessité où se trouvait l'examineur de répéter souvent ses questions pour se faire comprendre » (BOLTON, 1987 :102). Evaluer la compréhension orale signifie se doter d'outils favorisant le repérage d'informations à l'écoute d'une chaîne sonore en fonction des objectifs recherchés. Il faut donc *« utiliser des ''exercices d'écoute'', terme regroupant un certain nombre d'outils de mesures dits fermés qui consistent à n'attendre qu'une seule et unique réponse à une question donnée [...] Ces exercices ont deux avantages : ils sont mesurables (il n'y a pas d'ambiguïté dans la réponse) et adaptables (ils peuvent être utilisés à tous les niveaux et concerner la compréhension globale aussi bien que détaillée). Ils ont cependant leurs limites »* (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 : 31).

Trouver des textes de compréhension orale authentique, comme le signale Bolton(1987), qui puissent être employés dans des tests d'évaluation est plus difficile que de trouver des textes écrits, car l'apprenant ne peut pas se servir de certaines stratégies pour comprendre les textes qu'il entend comme il le fait pour les textes qu'il lit. De plus, il dispose avec les textes qu'il entend de moins d'aides contextuelles que lorsqu'il a affaire à un texte écrit et il ne peut ni revenir en arrière ni anticiper dans le texte oral pour vérifier ses hypothèses.

A vrai dire, l'apprenant se dote des aides contextuelles lorsqu'il se trouve dans une situation réelle, et ce cadre facilite la compréhension orale en rendant possible une attitude d'anticipation à l'égard de ce qu'il faut écouter. Un autre procédé d'aide à la compréhension des textes authentiques oraux consiste à faire lire les questions attentivement avant de faire entendre le texte, de manière à ce que les apprenants prêtent attention à l'information pertinente. « *La question fondamentale, quand il s'agit de comprendre un texte parlé, se limite normalement à savoir si l'information a été bien comprise ou non* » (BOLTON, 1987 :45).

- Le questionnaire à choix multiple (QCM)

L'apprenant est prié de choisir, parmi plusieurs réponses proposées, celle qui lui paraît exacte. C'est évidemment dans cette modalité de réponse que réside l'originalité essentielle des épreuves de ce type. Les questions ainsi formulées peuvent exiger des élaborations complexes : des classements, des combinaisons de choix, des comparaisons entre séries de faits avec choix de propositions décrivant certaines relations entre ces faits, etc. (SCHWEIZERT, 1988). La forme de réponse proposée à l'aide d'opérations intellectuelles exigées montre que les chances de répondre au hasard peuvent être considérables, y compris lorsque le nombre des éventualités proposées est en augmentation (surtout quand la bonne réponse implique plusieurs choix simultanés). Le questionnaire « *est sujet à l'aléatoire. L'apprenant peut en effet décider de cocher une case au hasard s'il ne connaît pas la réponse. Comment limiter alors cette part de hasard ? On peut prévoir une case 'pas de réponse' ou 'on ne sait pas', ce qui implique la construction d'un QCM d'au moins quatre cases. On peut également pénaliser une réponse fausse* » (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 :31).

Effectivement, les effets du hasard dans ce genre de questions peuvent être corrigés par d'autres procédés tels que la pénalisation des réponses fausses. Les avantages des épreuves de ce type sont importants, partout où elles peuvent s'appliquer. La correction devient entièrement automatique. Non seulement elle ne peut plus entraîner de divergences entre correcteurs, mais elle peut être entièrement confiée à une machine (SCHWEIZERT, 1988).

- Le texte d'appariement

Ce genre d'exercice consiste à relier des éléments entre eux. Dans ce type d'exercice, l'apprenant peut tenter de relier ces éléments au hasard s'il a des difficultés à comprendre le

document « *on ne peut pas rajouter de case mais on peut envisager, comme pour le QCM, de pénaliser une réponse fausse* » (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 : 31).

- Le questionnaire à réponses ouvertes

Nous parlons de question ouverte ou de question à réponse construite lorsque le sujet construit sa réponse en particulier lorsqu'il répond par du texte (écrit ou oral). Pour l'apprenant, les réponses de type "texte" lui permettent de construire librement sa réponse. « *On peut même, dans certains domaines où la marge des réponses possibles est limitée, laisser le candidat rédiger librement sa réponse sans perdre pour autant les avantages des épreuves normalisées* » (SCHWEIZERT, 1988 : 619). Il est assez évident que le questionnaire à réponses ouvertes devient un outil moins performant lorsque les réponses rédigées sont longues : ceci signifie qu'il faut accorder une correction à la langue ; « *la réponse peut être celle attendue, mais très mal rédigée. En ayant déterminé la part de la langue dans la correction, on évitera de se laisser influencer par la rédaction au détriment de la réponse elle-même* » (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 :32).

Par conséquent, dans le cas de réponses libres, l'enseignant définit des classes de réponses considérées comme synonymes. Ces sous-ensembles sont infinis, et ils ne sont pas définis en extension, mais comme des espaces de variations autour d'une réponse type. « *La question ouverte, donne des résultats très variables selon les candidats, ne serait-ce que dans leurs dimensions* » (BOLTON, 1987 :63).

- Le texte à trous

Le texte à trous est un exercice qui consiste en un texte où des mots manquent, les trous, et que l'apprenant doit remplacer. C'est un type d'exercice courant dans l'apprentissage des langues. « *Le texte à trous ne présente pas de limite particulière* » (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 :32). Enfin, pour varier une évaluation, nous pouvons mélanger des types d'exercices (exemple : QCM, questionnaire à réponses ouvertes courtes) comme le proposent certaines épreuves (DELTA, DALF).

Pour vérifier la compréhension orale, le document donné ne doit être ni expliqué par le professeur ni traduit ; les apprenants développent ainsi la faculté de repérer les indices et d'inférer, c'est-à-dire de déduire le sens d'un mot d'après le contexte. L'habitude d'inférer instaure la confiance en soi et l'autonomie. Cette recherche place l'apprenant dans une

situation plus active et donc plus réceptive que lorsqu'il reçoit simplement une information (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005).

Evaluer l'expression orale

« *Quand on rédigeait les consignes d'évaluation qui contenaient pour chaque niveau une description des performances attendues, on considérait en général, jusqu'à ces dernières années, la capacité d'expression orale comme une compétence constituée des composantes suivantes : prononciation, vocabulaire, structures (morpho-syntaxe) et aisance de l'expression* » (BOLTON, 1987 : 101).

Pour tester l'expression orale, des méthodes diversifiées sont mises en place : des exercices à choix multiple à l'évaluation d'éléments de la langue par des questions, des réponses et un entretien guidé jusqu'à l'expression libre sur des sujets déterminés où la priorité est donnée à l'évaluation des éléments et des structures. « *Lorsqu'il s'agit d'épreuves où la réponse est libre, l'examineur, à la différence des épreuves fermées, doit constamment, pour juger de la qualité de la performance fournie, prendre une décision qui malgré des consignes d'évaluation détaillées peut toujours apparaître jusqu'à un certain point subjective* » (BOLTON, 1987 :89).

Le test d'évaluation de l'oral se décompose de plusieurs petits sous-tests qui portent sur des éléments et structures chaque fois différents ainsi que sur la fluidité de l'expression ; par exemple des séries d'images pour les structures grammaticales et le vocabulaire, la lecture de phrases dont chacune contient un ou deux problèmes de prononciation, des bandes dessinées pour la fluidité de l'expression, etc. « *Pour la théorie classique des tests, l'intérêt se porte surtout sur l'évaluation de la langue comme système et non sur l'évaluation de l'aptitude de l'apprenant à agir de façon appropriée en langue étrangère dans certaines situations de communication* » (BOLTON, 1987 :18).

DESMONS, FERCHAUD ET GODIN (2005) considèrent l'expression orale comme la plus difficile des deux compétences à évaluer (compréhension orale, expression orale), en vue de son caractère éphémère. Ainsi, ils distinguent deux types d'évaluation de l'expression orale, en l'occurrence, l'évaluation différée et l'évaluation immédiate. Le dernier type d'évaluation est l'outil le plus souvent utilisé dans la classe, soit sous forme de reprise, soit sous forme de reformulation ; l'enseignant intervient dans sa classe au cours des échanges. Il

existe quatre modalités verbales d'évaluation (le geste sans la parole peut remplacer le verbal) :

- l'évaluation positive directe : l'énoncé de l'apprenant est repris dans son intégralité accompagné ordinairement de "oui, bien, d'accord..." ;
- l'évaluation positive indirecte : reprise de l'énoncé de l'apprenant sans marques de satisfaction de l'enseignant ;
- l'évaluation négative indirecte : l'enseignant reprend l'énoncé fautif de l'apprenant en le corrigeant, mais sans jugement ni marqueur négatif ;
- l'évaluation négative directe : l'enseignant reprend l'énoncé fautif de l'apprenant en ajoutant des commentaires tel que le terme "non".

Il existe une cinquième, l'absence d'évaluation c'est-à-dire l'enseignant n'intervient pas dans les échanges verbaux. Il n'intervient qu'à la fin de la prise de parole. Quand au deuxième type d'évaluation de l'expression orale, c'est-à-dire l'évaluation différée, permet à l'enseignant d'avoir un recul par rapport aux énoncés des apprenants. Dans ce cas, il évite d'interrompre celui qui parle, ce qui serait la façon la plus désastreuse de faire (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005). Et principalement, grâce à des phrases de cours bien définies, tel que le jeu de rôle, que s'organise l'évaluation de l'oral avec tout le groupe-classe qui écoute et intervient après le "jeu" d'oral présenté par les apprenants-acteurs.

«Des étudiants en langue vont être formés et peut-être testés sur une compétence à agir et à réagir avec d'autres personnes dans des situations particulières qui peuvent en fait refléter certaines aptitudes personnelles [...] les jeux de rôles, dans lesquels typiquement les participants sont des acteurs confrontés à des situations construites en dehors d'eux [...] dans lesquels ils doivent se projeter [...] On ne juge pas seulement ce qu'a dit le candidat mais aussi la façon dont il a mené son interview» (BOLTON, 1987 : 65). Cette correction (évaluative) est prétexte à révision, reformulation de la langue, des façons de dire ; elle favorise la mémorisation et encourage la prise de parole. Les outils qu'utilise l'enseignant, à cet effet, sont :

- l'enregistrement de tout un cours ou seulement une partie de façon à ce que l'enseignant puisse revenir à sa guise sur telle ou telle partie qu'il aura choisi d'évaluer ;

- le jeu de rôle : semi-improvisation ou improvisation selon les objectifs visés ; en ce sens l'enseignant peut utiliser une grille d'évaluation afin de mesurer les compétences des apprenants (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005).

En conclusion, l'évaluation des compétences langagières de l'apprenant se construit selon deux dominantes majeures : formative et sommative. Concernant la première dominante (formative), elle est intégrée à la progression et aide l'apprenant à prendre conscience de ses acquis (de compréhension et d'expression orale) et de ses lacunes (les erreurs envisagées selon un processus positif de lieu d'explication du système linguistique) ; pour la seconde dominante (sommative), elle évalue en fin de parcours, le niveau de compétences acquises.

3. Evaluer la performance

Nous pouvons distinguer dans tout enseignement et apprentissage des langues, plusieurs types d'évaluations, mises en place par le Conseil de l'Europe (2000), en l'occurrence, l'évaluation normative et l'évaluation critériée, l'évaluation continue et l'évaluation ponctuelle, l'évaluation formative et l'évaluation sommative, l'évaluation directe et l'évaluation indirecte, l'évaluation subjective et l'évaluation objective, l'évaluation mutuelle et l'auto-évaluation, l'évaluation des connaissances et l'évaluation de la performance etc. cette dernière consiste à mesurer ou juger les compétences orale et écrite des apprenants placés dans des situations simulées de communication, du moment que l'objectif final de l'apprentissage du français est qu'ils apprennent à communiquer, tout en étant soumis à des tests (ROBERT, 2002). « *L'évaluation de la performance exige de l'apprenant qu'il produise un échantillon de discours oral ou écrit* » (Conseil de l'Europe, 2000 : 142). Il est toujours impossible de tester directement les compétences. Nous ne pouvons alors que nous fonder sur l'évaluation d'un ensemble de performances à partir desquelles nous nous efforçons de généraliser à propos de la compétence. Nous pouvons considérer alors la capacité comme la mise en œuvre de la compétence. En ce sens, un test n'évalue jamais que la performance, bien que nous tentions de déduire des performances les compétences sous-jacentes.

Cependant, un entretien exige plus de performance qu'un texte lacunaire qui, à son tour, exige plus de performance qu'un QCM. C'est ainsi que le terme de performance est utilisé au sens de production langagière. Mais il a un sens plus étroit dans l'expression "test de performance" où il signifie performance adéquate, en situation authentique et généralement de type professionnel ou académique. Certaines démarches d'évaluation de l'oral peuvent être considérées comme des tests de performance en ce sens qu'ils généralisent sur la capacité, à

partir de performances, dans une variété de types de discours jugés pertinents pour la situation d'apprentissage et les besoins des apprenants. Certains tests équilibrent évaluation de la performance et évaluation des connaissances du système de la langue, qui exige de l'apprenant qu'il réponde à des questions différentes afin d'apporter la preuve de l'étendue de sa connaissance de la langue et du contrôle qu'il en a (Conseil de l'Europe, 2000).

Pourquoi évaluer ou tester la performance des apprenants ?

Selon Sibylle BOLTON (1987), l'évaluation remplit dans l'enseignement des langues des fonctions diverses. Elle est utilisée :

- pour déterminer la réussite et l'aptitude de l'apprenant (évaluation faite avant le début du cours) ;
- pour déterminer les difficultés et les faiblesses individuelles (évaluation diagnostique) ;
- pour déterminer les connaissances en langue de l'apprenant à un point donné du temps (évaluation de contrôle de niveau de compétence), etc.

C'est l'évaluation du dernier type, c'est-à-dire celle qui mesure les performances, qui fait l'objet de nombreuses recherches en linguistique et didactique des langues. Ce concept générique regroupe deux types d'évaluations ou de tests, les tests de performance ou de qualification spécifiques et les tests de performance ou encore de performance en langue généraux. Des chercheurs allemands (BOLTON, 1987) ont effectué des distinctions entre les deux types d'évaluations notamment dans leur différent degré de liaison à un manuel d'enseignement. Ainsi, le test de performance en langue est défini comme une forme de test liée aux matériaux pédagogiques utilisés en classe (manuel), tandis que le test de qualification est indépendant du manuel, mais il peut se rapporter à un cursus. En revanche, pour les chercheurs anglosaxons, les tests de performance en langue ne sont pas obligatoirement liés à un manuel, mais aussi à un cursus.

A vrai dire, le test de performance général mesure un ensemble déterminé de choses à apprendre, que cet ensemble soit donné par un cursus ou par un manuel. L'évaluation porte alors sur un ensemble de connaissances à acquérir, sans définir les situations futures de l'utilisation de la langue étrangère. Par contre, le test de qualification évalue une masse déterminée en définissant des situations d'utilisation spécifiques futures. Les tests de performance aussi bien que les tests de qualification se composent en général des sous-tests :

contrôle des quatre capacités (lire, écrire, parler et comprendre), ainsi que le contrôle du lexique et des structures grammaticales (BOLTON, 1987). « *Ce qu'il convient d'évaluer, c'est la capacité qu'ont acquise les élèves d'utiliser effectivement la langue apprise [...] tout le monde est capable instantanément de déterminer qui sait pratiquer une langue étrangère et qui ne le sait pas* » (PORCHER, 1995 :47).

4. Compétence et performance

« *Notion fondamentale qui désigne la connaissance implicite qu'un sujet parlant possède sur la langue. Cette connaissance implicite non seulement la faculté de comprendre et de produire un nombre indéfini de phrases nouvelles, mais aussi la capacité de reconnaître les phrases mal formées, et, éventuellement, de les interpréter* » (MOUNIN, 1974 :75).

La notion de compétence vient de la linguistique générative transformationnelle de Noam Chomsky en 1965. Celui-ci insiste sur le modèle de la compétence du sujet parlant ; il voit l'élément décisif dans la productivité, la créativité de la langue, l'aptitude du sujet parlant à produire spontanément et à comprendre un nombre infini et illimité de phrases qu'il n'a jamais prononcées ou entendues auparavant. La langue est donc un phénomène dynamique qui rend possible une infinité d'énoncés et elle constitue un savoir à propos de ces énoncés. « *A la compétence, il oppose logiquement la performance qui peut être définie –dans le cadre de la théorie de la communication- comme : la manifestation de la compétence d'un individu à utiliser les actes de parole appropriés dans une situation de communication donnée*» (ROBERT, 2002 :30).

L'opposition théorique entre compétence et performance est une hypothèse de Noam CHOMSKY dans le cadre de la grammaire transformationnelle. Publiée initialement en 1965 dans *Aspect de la théorie syntaxique*, elle procède d'une réinterprétation de la distinction Saussurienne de la langue et de la parole et est devenue un concept classique du discours de la linguistique générale. Elle distingue chez les générativistes la capacité de construire et reconnaître l'ensemble des énoncés grammaticalement corrects d'une part (compétence) et l'ensemble des énoncés produits d'autre part (performance). Cette opposition est primordiale dans le sens où la tradition générativiste tente d'étudier la capacité à produire des énoncés par le biais de ces énoncés. « *Il pourrait sembler que la compétence s'oppose à la performance comme la langue à la parole chez Saussure ; mais Chomsky rejette la notion saussurienne de langue parce que celle-ci ne refléterait pas l'aspect créateur de la compétence linguistique*

qui, de ce fait, doit être conçue comme un système de processus génératifs » (MOUNIN, 1974 :75).

Selon CHOMSKY, la compétence est la connaissance implicite de la langue. Le sujet parlant est capable de distinguer le sens du non-sens, de former des phrases compréhensives, de comprendre ce qu'il n'a jamais entendu et de prononcer des phrases qu'il n'avait jamais prononcées. La compétence est un mécanisme fini qui est capable d'engendrer un nombre infini de phrases. Le sujet parlant est créateur, mais cette créativité est gouvernée par les règles.

La performance, quant à elle, est l'utilisation réelle que l'on fait de la compétence. La distraction, l'attention, la fatigue, le niveau culturel modifient la performance. Le sujet parlant est créateur, mais ici nous pouvons trouver un autre type de créativité : celle qui n'est pas gouvernée par les règles et qui intervient dans tous les emplois ludiques de la langue (la poésie, les jeux de mots, etc.). « *Dans la théorie de Chomsky : processus de mise en œuvre, d'actualisation de la compétence pour la production et l'interprétation d'énoncés, dans des conditions réelles de communication, c'est-à-dire par des sujets en situation* » (GALISSION, COSTE, 1976 : 407).

CHOMSKY a rendu explicite cette grammaire implicite que possède le sujet parlant, il essaie de théoriser ce mécanisme implicite. Il ne s'occupe pas de la performance. Il veut créer un modèle de la compétence du sujet parlant. Parler, ce n'est pas reproduire des schémas, c'est le mécanisme créateur chez CHOMSKY. Le sujet parlant peut construire des phrases qu'il n'a jamais construites, il peut comprendre des phrases qu'il n'a jamais entendues. « *La compétence linguistique peut être représentée, dans une mesure qui reste à déterminer (Chomsky), comme un système de règles explicites, appelé grammaire, que le locuteur-auditeur a acquis ou intériorisé au cours de la période d'apprentissage et qu'il met en œuvre dans la performance* » (MOUNIN, 1974 :75).

Pour CHOMSKY, la compétence linguistique est commune à tous les locuteurs d'une même langue, et permet d'interpréter les phrases dotées de sens, les phrases ambiguës, etc. Elle permet en théorie à un locuteur de produire des phrases d'une longueur infinie, ce que ne permet pas la performance linguistique en raison de notre limite mémorielle. « *On peut valablement supposer que l'étude de la performance ne pourra être sérieusement envisagée qu'au moment où nous avons une bonne connaissance des grammaires génératives (des compétences) acquises par les locuteurs [...] L'élaboration d'un modèle de performance*

supposera donc : que l'on dispose d'un modèle de compétence ; que soient pris en compte des modèles psychologiques, psycholinguistiques, sociolinguistiques, etc. ou, en d'autres termes, que le modèle linguistique de la compétence soit confronté à un modèle de la situation » (GALISSON, COSTE, 1976 : 408).

C'est sur le plan de la performance qu'interviennent l'émotivité, l'attention, la mémoire, des particularités d'ordre individuel, des circonstances situationnelles qui font « *que peuvent être réalisés des énoncés agrammaticaux au regard de la stricte compétence ; que sont considérés comme inacceptables des énoncés grammaticaux » (GALISSON, COSTE, 1976 : 408).* Les deux concepts de compétence et de performance font partie du domaine de la linguistique. L'apprentissage d'une langue étrangère a pour objectif spécifique l'acquisition d'une compétence linguistique. « *Compétence et performance relèvent donc d'abord du champ linguistique. En effet, la première finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est de doter l'apprenant d'une compétence linguistique en lui inculquant le savoir relatif à cette langue (par l'étude des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole qui résultent de leur combinaison), et vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que ce savoir a été assimilé » (ROBERT, 2002 : 30).*

Compétences communicatives langagières

« *Compétence et performance relèvent aussi et surtout du champ de la communication. Chacun sait qu'on peut connaître le lexique, la conjugaison, la grammaire d'une langue ou savoir construire tel ou tel énoncé, sans pour autant être capable de parler ou d'écrire correctement cette langue » (ROBERT, 2002 :30).* Ce concept de compétence de communication est introduit par HYMES en 1972, comme une sorte d'extension de la notion chomskyenne de compétence. Il désigne par la compétence de communication la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social. « *Cette compétence communicative regroupe dans la définition qu'en donne Hymes toutes les règles de la communication ; elle recouvre donc [...] l'acception du mot performance et la compétence purement linguistique fait partie intégrante de cette compétence communicative » (BOLTON, 1987 :24).*

Pour HYMES (1972), la compétence communicative ne permet pas uniquement de décider de la grammaticalité d'un énoncé (sur la base de la compétence grammaticale qu'elle contient) ; mais il ajoute l'appréciation de la correction grammaticale et de l'acceptabilité des énoncés par des critères d'adéquation au contexte et d'efficacité de ces énoncés en tant

qu'actes de parole. A vrai dire, la compétence communicative comprend trois composantes fondamentales, décrites dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (2000), en l'occurrence, la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique.

La compétence linguistique est « *définie comme la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser* » (Conseil de l'Europe, 2000 :87). Dans ce sens, la compétence linguistique comprend plusieurs composantes : compétence lexicale, compétence grammaticale, compétence sémantique, compétence phonologique, compétence orthographique et compétence orthoépique.

La compétence sociolinguistique « *porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale* » (Conseil de l'Europe, 2000 :93). La compétence sociolinguistique est composée : des marqueurs des relations sociales (usage et choix des salutations, usage et choix des formes d'adresse, conventions de prise de parole, usage et choix des exclamations, etc.), des règles de politesse et des expressions de la sagesse populaire (proverbes, expressions idiomatiques, expressions familières, expressions de croyances, etc.), des différences de registres (officiel, familial, intime, etc.), des dialectes et accents.

La compétence pragmatique, quant à elle, « *traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés (compétence discursive), utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle), segmentés selon des schémas interactionnels (compétence de conception schématique)* » (Conseil de l'Europe, 2000 :96). La notion de compétence se trouve ainsi élargie par l'introduction de la compétence pragmatique, comme le faisait remarquer Sibylle BOLTON (1987), le modèle de la grammaire générative en tant que reflet du processus d'engendrement de la langue ne suffit plus, puisque dans l'usage oral, le contexte pragmatique et situationnel assure le plus souvent la compréhension que la grammaticalité de l'énoncé. Cet élargissement à la dimension pragmatique transforme désormais en objet d'étude les composantes que Chomsky avait exclues du domaine de la linguistique lorsqu'il avait inclus la notion de performance. « *La compétence communicative dans une langue se fonde sur une compétence plus vaste que celle qu'a décrite Chomsky. L'enfant qui apprend sa langue maternelle n'apprend pas seulement des phrases*

grammaticales, mais aussi le moment où ces phrases, dans des situations déterminées, conviennent à un contexte socio-culturel déterminé » (BOLTON, 1987 :25).

En somme, l'une des finalités de l'enseignement et apprentissage des langues étrangères est l'acquisition d'une compétence communicative « *qui inclut, au-delà de l'assimilation des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole, celle de toutes les composantes de l'acte de communiquer, et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que toutes ces composantes ont été acquises* » (ROBERT, 2002 :30). Cela implique la capacité à employer en situation, dans un discours oral ou écrit, les actes de parole de la langue cible, en tenant compte bien évidemment, des modes de pensée et de comportement des utilisateurs de cette langue.

Dans le domaine de la didactique des langues, enseigner veut dire : « *doter l'apprenant d'une compétence langagière, notion qui réunit compétence linguistique et compétence communicative* » (ROBERT, 2002 :30).

En résumé, la compétence de communication suppose la maîtrise des codes, des variantes sociolinguistiques et des critères de passage d'un code ou d'une variante à d'autres. Elle implique aussi un savoir pragmatique concernant les conventions énonciatives qui sont utilisées dans la communauté linguistique en question (GALISSION, COSTE, 1976).

Performance linguistique à l'oral

La bonne performance et la qualité de la langue orale constituent l'un des centres d'intérêt des enseignants qui veillent constamment sur l'articulation, la justesse du vocabulaire et la clarté de l'expression : ils attendent autant de leurs élèves bien que la façon de l'atteindre est complexe, notamment sur le plan de l'évaluation formative.

Selon Baribeau et Lebrun (2000), la maîtrise générale de l'oral est associée à des dimensions sociales et imaginaires, à des habitus sociaux, à des représentations contradictoires et à des aspects affectifs inséparables de l'image de soi. L'évaluation de l'oral prend donc des connotations sociales, morales et psychologiques qu'il est difficile de séparer des jugements linguistiques.

Des linguistes et didacticiens, à l'exemple de ceux de l'université du Québec à Montréal (UQAM), ont conduit des recherches, à la fin des années 1990, sur l'évaluation de la performance linguistique à l'oral, des futurs enseignants de français, placés en situation de

test. Ils ont procédé par enregistrement vidéo des exposés oraux de 15 minutes, qui tournent autour d'articles de nature pédagogique. Ceci doit répondre aux critères d'une grille d'évaluation validée et divisée en quatre volets : 1. la voix (diction et faits prosodiques) ; 2. la langue (morphologie, syntaxe et lexique) ; 3. la compétence discursive (cohérence du discours) et 4. la compétence communicative (registre et interaction). La grille est assortie d'une liste de qualités et de défauts que l'évaluateur doit identifier.

Dans le même ordre d'idées, les chercheurs canadiens du Québec soulignent « *le peu de recherches approfondies dans le domaine. Ils ont dressé une liste des variantes familières les plus fréquemment produites par des futurs enseignants évalués, outil fort utile pour de futures recherches [...] sur l'oral soigné. Pour fournir un tableau plus juste des performances linguistiques de ces futurs enseignants* » (Baribeau, Lebrun, 2000 :06).

Notre travail de recherche se développera à la manière de ces enquêtes qualitatives québécoises. Néanmoins, la population visée par notre étude est complètement différente de celle de ces universités nord-américaines.

En somme, à l'heure actuelle, l'évaluation des langues n'est plus dominée par l'évaluation des structures linguistiques placées hors contexte. Avec l'apparition des approches communicatives et actionnelles, les chercheurs visent à évaluer la capacité des individus à être autonomes dans leur pratique de la langue, c'est-à-dire de pouvoir mettre en œuvre des savoirs dans des situations de communications réelles (HORNER, 2010). En d'autres termes, cette évaluation dite de la performance exige de l'élève qu'il produise un échantillon de discours oral. Par ailleurs, les tests de performance étant souvent associés à des approches communicatives, ils impliquent aussi une performance adéquate en situation d'évaluation authentique. L'évaluation de la performance est donc une évaluation directe.

En fait, les nouveaux programmes de langues, comme le fait remarquer David HORNER (2010), préconisent d'évaluer la capacité de l'apprenant à utiliser la langue en situation. Ce qui renvoie donc à la performance à travers des tâches communicatives. Tout en sachant qu'en milieu scolaire, il est difficile d'appliquer cette consigne ; ce « *qui prédomine en classe de langue, c'est l'évaluation du savoir, centrée sur les contenus, et portant sur ce qui a été enseigné (cours, programme). L'évaluation de la performance est [...] rare* » (HORNER, 2010 :43). Néanmoins, l'évaluation de la performance dans l'évaluation de la compétence en L2 s'applique à une approche où l'apprenant produit un échantillon de la langue orale, lequel est observé et évalué selon un processus pour lequel il existe un consensus. Alors, ce qu'il

convient de faire, pour mettre en place un dispositif d'évaluation de la performance orale en classe de langue, c'est :

-de pouvoir obtenir un échantillon suffisant qui permettra d'évaluer le niveau de la production ;

-et d'établir en amont des critères d'évaluation qui sont à la fois pertinents, transparents et faciles à appliquer.

5. Fonctions de l'évaluation

L'évaluation peut se faire pour de multiples raisons :

-établir un bilan de compétences et de capacités réelles des élèves afin de bâtir une séquence de cours qui répond au mieux à leurs besoins (évaluation diagnostique) ;

- mesurer le progrès réellement accompli par ces élèves (évaluation sommative) ;

- faire le point avec eux sur leurs capacités dans les différentes compétences (la compréhension et la production écrite, la compréhension ou l'expression orale) ou connaissances (grammaticales, lexicales, etc.) afin de les aider à mieux progresser ou établir les faiblesses auxquelles il convient de remédier (évaluation formative) ;

- les classer en fin d'année ou lors d'un concours (évaluation normative) ; etc.

Cela nous amène à dire que, chaque type d'évaluation remplit une fonction particulière, c'est-à-dire les types d'évaluation répondent à des objectifs spécifiques, en relation avec les contextes dans lesquels ils doivent y avoir recours.

a/ Evaluation diagnostique et test de positionnement

L'évaluation diagnostique cherche à identifier les forces et les faiblesses d'un ou de plusieurs élèves, avec pour finalité de construire un parcours pédagogique qui lui(ou leur) permettra de progresser. En d'autres termes, c'est une évaluation formative qui intervient en début d'apprentissage. Il faut donc savoir exactement ce que l'on cherche, et créer un test approprié (c'est-à-dire qui va permettre de recueillir les informations nécessaires). Néanmoins, il est rare que ce genre d'évaluation comporte une épreuve orale (sauf en formation pour adultes).

L'évaluation diagnostique est à distinguer d'un test de positionnement. Celui-ci a pour objectif de classer les élèves pour les placer en groupes de niveau. Les tests de positionnement les plus utilisés sont rarement assez fins pour permettre une évaluation diagnostique, étant le plus fréquemment des tests grammaticaux et/ou lexicaux à QCM ou à trous. Comme les évaluations diagnostiques, il est rare que les tests de positionnement -sauf en formation pour adultes - comportent une épreuve orale. Mais si le but principal est d'établir un classement par ordre de connaissances, c'est le test de positionnement qu'il faut utiliser (HORNER, 2010).

b/ Auto-évaluation

L'auto-évaluation est le jugement que l'on porte sur sa propre compétence. Les apprenants peuvent être impliqués dans la plupart des techniques d'évaluation, d'autant plus que la recherche tend à prouver que, dans la mesure où l'enjeu n'est pas trop important (par exemple être reçu ou pas à un concours), l'auto-évaluation peut s'avérer un complément utile à l'évaluation par l'enseignant et par les examens. Elle peut aussi s'avérer utile en tant que test de positionnement en vue de constituer des groupes de niveau, si les effectifs ne sont pas trop importants.

La justesse de l'auto-évaluation peut augmenter si elle se réfère à des descripteurs qui définissent clairement des normes de capacité (comme dans le tableau, ci-dessous, proposé par le Conseil de l'Europe, 2000), et/ou si l'évaluation est en rapport avec une expérience spécifique, celle de la passation de tests. L'auto-évaluation ne peut être précise que si les apprenants reçoivent une formation adéquate à son utilisation. Cependant, le plus grand avantage de l'auto-évaluation réside dans ce qu'elle est un facteur de motivation et de prise de conscience : elle aide les apprenants à connaître leurs points forts, à reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage. Des grilles d'évaluation sont donc disponibles pour l'auto-évaluation et pour l'examineur, utilisant des formules telles que : "Je peux faire, etc.", "Est capable de, etc.". Elle permet aussi aux apprenants de réfléchir sur leurs progrès, sur leurs éventuelles difficultés, et sur les moyens d'y remédier.

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations qu'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.

Niveaux communs de compétences -Grille pour l'auto-évaluation (Conseil de l'Europe, 2000 :26).

Le Conseil de l'Europe a donc créé un système d'auto-évaluation basé sur ces descripteurs : le Portfolio européen des langues (PEL). « *L'originalité du Portfolio réside en ce qu'il permet aux élèves d'apporter la preuve de leur progrès en enregistrant toutes les différentes sortes d'expériences d'apprentissage auxquelles ils ont été confrontés y compris en dehors des cours (visites dans un pays où la langue est parlée, échanges scolaires, membres de la famille), progrès qui, sans cela, resterait inconnu et non certifié. L'idée est*

que le Portfolio encouragera les apprenants à faire régulièrement la mise à jour de leur auto-évaluation et à l'archiver » (HORNER, 2010 :30).

Le programme scolaire algérien de français propose, également à travers ses manuels, des modèles de grilles d'auto-évaluation qui permettent aux élèves d'évaluer leurs propres compétences en langues, tout en reconnaissant leurs failles et leurs réussites.

c/ Evaluation sommative et évaluation de la compétence

L'évaluation sommative contrôle les acquis à la fin du cours, et leur attribue une note ou un rang. L'évaluation sommative contrôle ce qui a été enseigné (le savoir). Elle est en relation avec le travail de la semaine, du mois, du trimestre ou de l'année, avec le manuel, et avec le programme. Ainsi, dans un programme qui vise l'acquisition des compétences, comme c'est le cas dans le programme algérien de la troisième année secondaire, nous devons nous attendre à ce que les épreuves reflètent ce choix. Avec ce genre de programme qui souligne l'importance des compétences, et en particulier la primauté de l'oral, il est tout à fait normal que les épreuves de langues (examens nationaux) reflètent cette nouvelle orientation.

Dans ce cas, entre également en jeu le concept de la faisabilité : s'il est aisé d'organiser un examen oral valide pour quelques centaines d'élèves, cela devient plus complexe lorsqu'il s'agit de plusieurs milliers, voire dizaines de milliers de candidats. Pour des raisons de coût ou de logistique, un compromis s'impose entre la validité et la faisabilité, cette dernière exigeant une évaluation plus simple à organiser, plus facile à corriger, plus courte et moins coûteuse, tels que les QCM ou une évaluation indirecte.

Si une évaluation sommative se fixe pour objectif de contrôler la compétence des élèves, il ne s'agit pas pour autant forcément d'une évaluation de la compétence. Celle-ci n'intervient pas nécessairement à la fin d'un cours et n'a pas pour but de mesurer les acquis à la fin, par exemple, d'une année scolaire ou à la fin d'un trimestre. L'objectif d'une évaluation de la compétence est de mesurer également précisément que possible le niveau atteint par un candidat, qu'il ait suivi ou non un cours. Les grandes certifications internationales ou les examens de Cambridge sont de ce type.

C'est dans ce même contexte que les concepts de validité, fiabilité et faisabilité prennent toute leur valeur. En effet, si l'objectif visé est de mesurer la compétence d'un candidat dans l'absolu, le plus fréquemment dans l'optique d'obtenir un travail ou l'entrée dans une université étrangère ou une grande école, il s'avère encore plus important de vérifier que les

résultats sont fiables et que les compétences et capacités testées sont celles qui sont requises, c'est-à-dire que le test est valide. Par exemple, nous nous attendons à ce qu'un test qui contrôle l'entrée à l'université contrôle la capacité du candidat à rédiger des essais et des dissertations, à comprendre un discours universitaire, et à interagir oralement de manière familière avec ses pairs et de manière professionnelle avec ses enseignants. Pourtant, la correction de ce genre de test doit être rigoureuse avec une fiabilité maximale, ce qui conduit généralement à des tests de type QCM, dont la correction peut être contrôlée au maximum.

Par ailleurs, une évaluation de ce type doit être capable de distinguer entre les différents candidats ; sinon, comment choisir entre eux ? La sensibilité, ou la finesse discriminative, est la qualité du test qui renvoie à ce pouvoir classant, c'est-à-dire la capacité à mettre en exergue les différences, même faibles, entre les individus (HORNER, 2010).

d/ Evaluation sommative et évaluation formative

Les différences qui existent entre ces deux types d'évaluations se résument dans le tableau suivant :

L'EVALUATION SOMMATIVE (le contrôle)	L'EVALUATION FORMATIVE (la prise d'information)
Contrôler, c'est vérifier la conformité des performances de l'apprenant à la	L'information que l'on recherche, c'est, autant pour l'apprenant que pour l'enseignant, de savoir si les objectifs fixés sont ou non atteints, selon les
Norme de la langue cible.	Critères formulés par l'enseignant.
Pour cela, on utilise des textes calibrés des exercices, des examens, qui donnent lieu à une	Pour cela, on utilise des activités d'évaluation, des fiches d'auto-évaluation, des exercices de vérification qui donnent lieu à une
NOTE	INFORMATION COMMENTEE
-Cette évaluation est imposée, elle sert à classer les élèves entre eux. La note est la seule information donnée. Il s'agit d'une évaluation sanction. - Elle mène à la certification. - Elle a une valeur sociale.	-Cette évaluation est consentie, elle apporte des informations sur les acquis et sur ce qu'il reste à acquérir. Il s'agit d'une évaluation (in)formative. - Elle mène à la reconnaissance des compétences. -Elle a une valeur formative.

Comparaison entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative (HORNER, 2010 : 39).

Nous constatons que l'évaluation formative vise à informer l'enseignant sur le fait qu'il a atteint ou non des objectifs assignés. Cependant, pour être efficace, les résultats de cette évaluation doivent être disponibles pour les élèves, qui doivent être en mesure d'en comprendre les implications et de réagir en conséquence. Il s'agit alors d'un exercice

d'information, lequel mène nécessairement à des activités de formation : il ne sert à rien d'évaluer un élève sans lui donner les moyens de se corriger. Et pour ce faire, il faut qu'il comprenne les informations obtenues et qu'il sache où et comment travailler afin d'y remédier. Alors, afin d'être utile, l'évaluation formative ne se fait pas sans un travail de l'enseignant en amont et un travail conjoint de l'enseignant et de l'élève en aval.

En revanche, l'évaluation sommative sert à contrôler les acquis et est sanctionnée par une note ou un classement. Ce type de contrôle répond à un certain nombre de mises en garde qui sont généralement mises de côté :

-une évaluation des connaissances fait appel à des épreuves qui ne contrôlent que les connaissances visées. Alors, si nous voulons évaluer si un élève maîtrise bien certains éléments grammaticaux, nous ne devons pas faire tester d'autres éléments. Donc, nous pourrions nous référer à ses propres critères d'évaluation, dès lors qu'ils reflètent les buts du cours. Il est clair qu'un contrôle passé dans ces circonstances, s'il est valable pour un groupe donné d'élèves, ne permet pas de comparer ces élèves avec d'autres ;

- par contre, si le contrôle est utilisé pour établir le niveau des élèves, donc il n'y a pas de restriction de ce type. Néanmoins, il faudrait dans ce cas pouvoir se référer à des critères d'évaluation qui reflètent le niveau visé et qui sont utilisés ailleurs dans ce but ; ce qui permettrait la comparaison avec d'autres élèves ;

- dans les deux cas, les paramètres doivent être décrits de manière à permettre une évaluation pertinente et une différenciation substantiée des élèves.

En somme, « *L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ* » (Jean-Pierre, CUQ, 2003 : 90). En fait, l'évaluation en tant que procédure pédagogique non fortuite, répond à une double signification :

Du côté de l'élève, l'évaluation de sa situation d'apprentissage joue un rôle affectif (de renforcement) tout autant que cognitif (de correction). « *Il s'agit pour l'élève de démontrer sa capacité à mettre en œuvre, dans un contexte réel, des savoirs, des savoir-faire et des attitudes nécessaires à une situation de communication* » (Jean-Pierre, CUQ, 2003 : 92).

Du côté du professeur, elle constitue le moyen de savoir si sa démarche pédagogique est bénéfique ou non, et pour quels élèves un appui individualisé reste encore nécessaire. « *Une telle mesure doit nous dire non seulement quel élève a besoin d'un enseignement correctif, mais aussi en quoi il en a besoin. A posteriori, elle pourra même nous donner une information normative en nous renseignant sur le nombre d'objectifs réussis par l'ensemble des élèves* » (Jean-Pierre, CUQ, 2003 : 91).

Chacun des partenaires de l'école en tire ses propres conclusions ; d'abord, les parents sur l'aide à apporter et sur l'avenir à prévoir pour leurs enfants ; ensuite, les autorités scolaires sur les décisions à prendre concernant les programmes, les méthodes, les filières, les examens, etc. ; enfin, les milieux extérieurs à l'école, sur l'apport des institutions éducatives au bon fonctionnement de la société dans différents domaines, à savoir culturel et économique.

6. Critères d'évaluation

Une évaluation orale pour qu'elle soit valable, doit être une évaluation de la performance, c'est-à-dire obtenir un échantillon de l'expression orale de l'apprenant auquel il faut appliquer des critères d'évaluation appropriés pour obtenir un classement ou une note. Ceci implique l'existence de critères dont la pertinence est largement acceptée et dont la diffusion est assurée, comme ceux du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000).

A partir des modèles proposés par le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), des descripteurs de la performance orale peuvent être élaborés, pour les adapter et les modifier en critères utilisables dans des contextes d'évaluation à tous les niveaux (collège, lycée, enseignement supérieur), car un critère d'évaluation n'est qu'un descripteur modifié afin de le rendre opérationnel, alors qu'un descripteur décrit ou définit simplement un niveau de compétence.

Le Conseil de l'Europe propose de nombreuses grilles de descripteurs (une trentaine uniquement pour la compétence communicative orale). Il est clair que l'on ne peut pas les utiliser toutes en même temps, et qu'il faut savoir sélectionner les plus appropriées et les adapter à ses propres besoins, afin de créer des grilles d'évaluation appropriées à sa situation d'évaluation, et lesquelles permettront d'établir le niveau d'un élève, et rendront l'évaluation orale plus pertinente et plus accessible aux examinateurs.

Descripteur de compétence et critère d'évaluation

Un descripteur définit ou décrit un niveau de compétence (A1, A2, B1, B2, C1, C2) ; un critère est la mise en œuvre d'un descripteur dans une situation d'évaluation. Il se peut que l'on se trouve parfois dans l'obligation de modifier le descripteur pour le rendre opérationnel (HORNER, 2010). Dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2000), les apprenants sont censés progresser d'un niveau à un autre, et où, en même temps, au sein d'un même groupe d'apprenants, nous pouvons retrouver des niveaux différents, nous avons généralement recours à des descripteurs (ou critères) qui s'étalent sur des échelles recouvrant plusieurs niveaux. *« Les échelles peuvent apporter des données pour le développement de barèmes de notation pour l'évaluation de l'atteinte d'un objectif d'apprentissage donné, et les descripteurs facilitent la formulation des critères. L'objectif peut être une compétence langagière générale large, exprimé comme un Niveau commun de référence (par exemple B1). Il peut être, au contraire, une constellation bien particulière d'activités, d'habiletés et de compétences [...] On pourrait présenter un objectif modulaire de ce type sur une grille de catégories par niveaux [...] »* (Conseil de l'Europe, 2000 :137).

Deux types de descripteurs sont à distinguer : les descripteurs d'activités communicatives et les descripteurs d'aspects de compétences particulières. Les descripteurs d'activités communicatives sont adaptés à l'auto-évaluation ou à l'évaluation magistrale. *« Ces deux types d'évaluation se font sur la base de l'image détaillée de la capacité langagière que l'apprenant a développée pendant un cours. Leur intérêt réside dans le fait qu'elles peuvent aider à la fois l'enseignant et l'apprenant à se concentrer sur une approche actionnelle »* (Conseil de l'Europe, 2000 : 137). L'objectif de ces types d'évaluation est de savoir si l'apprenant a assimilé quelque chose de plus spécifique, que ce soit une fonction, une règle de grammaire, du vocabulaire, ou de savoir s'il a, suite à des activités communicatives, amélioré son aisance.

De tels descripteurs peuvent alors être sélectionnés en fonction des choses réellement apprises comme faisant partie du programme. Une fois les descripteurs pertinents sélectionnés, il faut les rendre opérationnels, c'est-à-dire les convertir en critères. Pour ce faire, ils doivent répondre à certaines exigences dont l'objectif est de permettre à l'examineur de les utiliser en temps réel, pendant le déroulement d'une activité orale, ou en différé, à partir d'un enregistrement. Ces critères doivent être précis, transparents, indépendants, concis et formulés de façon positive. *« Il n'est pas habituellement recommandé*

d'inclure des descripteurs d'activités communicatives dans les critères donnés à un examinateur pour noter une performance lors d'un test écrit ou oral si l'on veut que les résultats apparaissent en termes de niveau de compétence. En effet, pour rendre compte de la compétence, l'évaluation ne doit pas se focaliser sur une performance particulière mais tendre plutôt à juger les compétences généralisables mises en évidence par cette performance. Bien évidemment, il peut y avoir d'excellentes raisons éducatives de se focaliser sur la réussite d'une activité donnée, mais la généralisation des résultats n'est pas normalement au centre de l'attention que l'on porte à l'apprentissage de la langue à ses débuts » (Conseil de l'Europe, 2000 : 137).

En ce qui concerne le deuxième type de descripteurs, à savoir les descripteurs d'aspects de compétences particulières, sont destinés à être utilisés de deux façons différentes selon les objectifs que l'on veut atteindre : soit par une auto-évaluation ou évaluation (de l'enseignant) magistrale, soit par une évaluation de la performance. Pour cette dernière, l'utilisation des échelles de descripteurs sur les aspects de la compétence consiste à proposer des points de départ pour l'élaboration de critères d'évaluation. En favorisant la transformation d'impressions personnelles et subjectives en jugements motivés, ce type de descripteurs peut faciliter la mise en place d'un Cadre de référence partagé par les membres d'un même jury.

Dans cette optique, il y a trois façons de présenter les descripteurs pour les utiliser comme critères d'évaluation.

- Ils peuvent être d'abord présentés sous forme d'échelle, généralement en combinant des descripteurs de différentes catégories en un paragraphe global pour chaque niveau. Il s'agit là d'une approche très courante.
- Ils peuvent être ensuite présentés sous forme de liste de contrôle, une, souvent par niveau pertinent et, en général, en les regroupant sous un intitulé comme, par exemple, les catégories. Les listes de contrôle sont moins fréquentes pour l'évaluation en face à face.
- Ils peuvent être enfin présentés sous forme de grilles de catégories sélectionnées, en fait comme des échelles parallèles pour chaque catégorie. Cette approche permet d'esquisser un profil diagnostique. Il y a néanmoins des limites au nombre de catégories qu'un examinateur est en mesure de dominer.

Une grille d'échelles secondaires peut être obtenue de deux façons différentes :

- Echelle de compétence : en réalisant une grille de profil définissant les niveaux pertinents pour certaines catégories, par exemple les niveaux A2 et B2 (correspondant respectivement à Intermédiaire et Avancé). L'évaluation se fait donc en référence à ces niveaux, quitte à utiliser des systèmes d'affinement comme une décimale ou des + quand nous souhaitons une distinction plus grande. Même si le test de performance ciblait le niveau B1, et même si aucun des élèves n'a atteint le niveau B2, les plus forts d'entre eux pourront être crédités d'un B1+, B1++ ou B1, 8.

- Echelle de notation : se fait en sélectionnant ou en définissant un descripteur pour chaque catégorie pertinente qui décrit la norme de réussite souhaitée (examen, etc.). Ce descripteur correspond donc à "Admis" ou à "3" et l'échelle s'organise autour de cette norme (un résultat faible=1, un excellent résultat= 5). La formulation de "1" et de "5" peut provenir d'autres descripteurs ou être l'adaptation de niveaux proches sur l'échelle (Conseil de l'Europe, 2000).

Quand à l'auto-évaluation ou l'évaluation (de l'enseignant) magistrale, se fait à condition que les descripteurs soient formulés pour être positifs et indépendants, ils peuvent être inclus dans des listes de contrôle pour l'auto-évaluation ou l'évaluation magistrale. Cependant, une des faiblesses de la plupart des échelles est que la formulation des descripteurs est souvent négative aux niveaux inférieurs, et normative à mi-parcours. Généralement, la différenciation entre les niveaux est purement verbale ; elle se fait par la substitution d'un ou deux mots de la description la plus proche et perd l'essentiel de son sens si nous la sortons de son contexte.

Voici la façon dont peuvent être énoncés de tels descripteurs :

Formulation positive	Formulation négative
-possède un répertoire de base de discours et de stratégies qui le rendent capable de faire face aux situations prévisibles de la vie quotidienne. -possède un répertoire de base de discours et de stratégies suffisant pour la plupart des besoins de la vie quotidienne, mais doit généralement compromettre sur le message et chercher ses mots.	- possède un répertoire de discours étroit qui l'oblige à reformuler et à chercher ses mots constamment. - une compétence limitée provoque des ruptures de communication fréquentes et des malentendus dans les situations inhabituelles. - ruptures de communication dues aux contraintes que la langue impose au message.
-le vocabulaire tourne autour de domaines tels que les objets usuels, les lieux et les liens de parenté les plus courants.	- ne possède qu'un vocabulaire limité - des mots et expressions de portée limitée gênent la communication de pensées et d'idées.
- produit et reconnaît un ensemble de mots et de phrases appris par cœur.	- ne peut produire que des énumérations de mots et des énoncés tout faits.
- peut produire des expressions quotidiennes brèves afin de satisfaire des besoins concrets (dans le domaine de salutations, de l'information, etc.).	- ne possède que le répertoire de langue le plus élémentaire sans aucune preuve ou peu de preuves de la maîtrise fonctionnelle du discours.

Evaluation : Critères positifs et négatifs (Conseil de l'Europe, 2000 : 149).

Niveau et descripteur

Dans le Cadre européen commun de référence pour les langues, les niveaux sont clairement définis selon des descripteurs des cinq compétences (l'expression et la compréhension écrites, la compréhension et l'expression orales, l'expression orale), et les nombreuses composantes de ces compétences. Chaque composante est décrite pour chacun des six niveaux identifiés par le Conseil de l'Europe (2000) : A1, A2, B1, B2, C1, C2. Le Cadre européen commun de référence pour les langues cite trois domaines d'utilisation de la langue : domaines public et personnel, domaine professionnel et domaine éducationnel. C'est à l'évaluateur de choisir le ou les domaines appropriés à ses apprenants et les sous-domaines appropriés à leurs niveaux.

En fait, identifier le niveau d'un apprenant mène à comparer ce qu'il est capable de faire (connu par sa performance lors d'une tâche évaluée) et le niveau auquel cette capacité se réfère (dans les descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues, par exemple). Le positionnement d'un apprenant à un niveau donné requiert donc une grille comportant des critères d'appréciation. Néanmoins, cette grille doit être valide, fiable, objective et faisable, comme le sont les descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues.

La grille d'évaluation comporte les critères à partir desquels la performance va être appréciée et évaluée. Les descripteurs de compétences, proposés par le Conseil de l'Europe (2000), permettent de choisir ces critères. La grille permet aussi à différents évaluateurs de se référer aux mêmes critères, pendant la production ou en différé (c'est-à-dire immédiatement après la production ou d'après un enregistrement de cette production).

Cependant, se contenter de l'identification d'un niveau implique que l'on ne cherche pas uniquement à différencier les élèves : le positionnement à un niveau donné n'est pas adapté à l'établissement d'un classement. En revanche, il est adapté aux situations où il suffit que les élèves atteignent un certain niveau afin de pouvoir passer dans un cours qui prépare à un niveau supérieur, ou pour obtenir un diplôme attestant qu'ils ont atteint un niveau donné. C'est, par exemple, le cas dans les programmes nationaux ou à la sortie des grandes écoles où, en fin de cycle, un niveau donné doit être atteint (par exemple, en Europe un niveau A2 est demandé pour obtenir son Brevet de fin d'études, un niveau B2 en seconde, à la fin de la terminale) (HORNÉ, 2010).

Pour le positionnement sur un niveau, ou même la notation, l'objectivité et la fidélité exigent la standardisation de l'examineur. Celle-ci est un processus qui vise l'utilisation des critères, pour restreindre au maximum sa subjectivité. « *La standardisation implique que l'on informe les enseignants sur les descripteurs communs, qu'on les mette en face d'échantillons de performance, et qu'on les forme aux techniques d'évaluation qui vont être utilisées, et à leur interprétation* » (HORNER, 2010 : 86).

Du descripteur au critère

Afin de pouvoir rédiger des descripteurs de niveau et/ou de compétence, il faut, à la fois, identifier les composantes à évaluer, décrire une performance possible au niveau requis, permettre une notation à l'intérieur de ce niveau pour différencier les élèves, et être précis et bref, tout en créant des descripteurs pratiques lesquels permettent de différencier non seulement entre élèves et niveaux mais également entre compétences.

Ce qu'il faut faire

Toute rédaction de descripteurs doit être soumise à un ensemble d'exigences ; il doit être : clair, transparent, précis, indépendant, concis, et formulé de façon positive. « *Dans un souci, à la fois, de pouvoir utiliser les descripteurs comme moyen pour l'enseignant de savoir si oui ou non et jusqu'à quel point l'élève maîtrise l'élément, et comme base à partir de laquelle celui-ci peut comprendre aussi précisément que possible le travail qu'il lui reste à faire pour améliorer son niveau, les descripteurs doivent être aussi précis que possible. Pour un niveau donné, les descripteurs doivent donc décrire le ou le(s) niveau(x) de réussite attendu(s) pour chaque tâche. De même, afin de promouvoir l'équité entre les élèves, convient-il que chacun soit évalué sur la même tâche ou le même type de tâches au même niveau de difficulté* » (HORNER, 2010 : 92).

En effet, les descripteurs doivent être transparents, c'est-à-dire compréhensibles sans explication spéciale, et utilisables sans -ou avec un minimum de- formation préalable. Cela implique, pour les apprenants, l'absence de jargon ou de termes trop techniques, et en particulier pour l'utilisateur d'une grille dont on peut se servir en temps réel, ainsi que l'utilisation d'une syntaxe simple. Cela est nécessaire, y compris lorsqu'on passe aux critères d'évaluation afin de pouvoir les manipuler avec aisance. Les descripteurs « *doivent permettre des décisions claires de type "Oui, l'élève est capable de faire cela" ou "Non, l'élève n'est*

pas capable de faire cela'' ou *''L'élève est capable de faire cela partiellement''* » (HORNER, 2010 : 94).

Les descripteurs doivent donc être courts ; ils ne doivent pas dépasser une dizaine de mots (HORNER, 2010). Parvenir à rédiger des descripteurs qui répondent à toutes ces exigences n'est pas chose aisée. Mais la clarté et la précision ne doivent pas conduire à une trop grande simplification. Afin de favoriser une ambiance d'évaluation positive et motivante, les descripteurs doivent formuler de façon positive ce que les apprenants sont capables de faire, plutôt que ce qu'ils n'arrivent pas à faire, car les descriptions formulées de façon négative ont tendance à être démotivantes.

Même si des recherches ont montré qu'il est difficile de décrire ce que l'apprenant est capable de faire plutôt que ce qu'il ne sait pas faire. Mais si nous voulons qu'une évaluation de compétences serve non seulement à répartir et classer des apprenants, mais également à établir des objectifs à partir d'une évaluation formative, il faut également les exprimer de façon positive, en tant que choses réalisables.

Exemples de descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues :

Des descripteurs de compétence langagière peuvent être rédigés selon des méthodes intuitives, qualitatives ou quantitatives. Ces descripteurs visent à fournir une plus grande transparence, loin de toute forme de subjectivité de l'examineur. Dans ce cas, ils doivent prendre en compte les aspects de la compétence langagière qui sont pertinents et caractéristiques des niveaux décrits ; en plus, ils doivent être interprétés de la même manière par le plus grand nombre possible de gens.

Alors, pour élaborer des critères pour son propre usage, il faut suivre un nombre important de conseils :

- Vérifier s'il n'y a pas d'autres descripteurs disponibles. Par exemple, en France et partout en Europe, la source principale est le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues). Il fournit un système d'éléments standards auxquels se réfère l'évaluation des résultats en langues vivantes dans différents domaines éducatifs, plusieurs langues cibles, régions linguistiques et pays (HORNER, 2010).
- Analyser quels aspects des descripteurs peuvent être adaptés et comment. Il est préférable d'emprunter des descripteurs existants, soit en partie ou dans leur ensemble :

- pour mieux ajuster les descripteurs à un contexte donné (le programme, par exemple) ;
- pour mieux les adapter à des domaines spécifiques (professionnels) ;
- pour les rendre plus compréhensibles pour certains groupes d'utilisateurs (les élèves, par exemple, lors de l'auto-évaluation) ;
- pour différencier des niveaux plus fins (B1.1, B1.2, B2.1, B2.2, etc.);
- pour les rendre aptes à la notation (très bien, bien, mal, etc.);
- pour les reformuler dans des buts différents (l'auto-évaluation, par exemple).

Les descripteurs du CECRL sont nombreux pour évaluer les performances d'un apprenant. Alors, pour les rendre opérationnels, il faudrait choisir les catégories les plus pertinentes dans le contexte donné ; et éventuellement combiner et/ou réduire le nombre de catégories et la longueur des descripteurs. Il est utile de redéfinir les composantes pour en faire un ensemble moins élaboré de critères d'évaluation appropriés aux besoins des apprenants en question, aux exigences de l'activité d'évaluation, et à la culture pédagogique propre au contexte.

Nous présenterons ci-dessous une grille d'évaluation qui comporte les différentes composantes de la compétence communicative orale. Il s'agit d'un regroupement de grilles pertinentes des descripteurs du CECRL, sous les différentes composantes ;

Pour les savoirs, nous pouvons retenir :

1. Etendue linguistique générale.
2. Correction grammaticale.
3. Maîtrise du vocabulaire.
4. Etendue du vocabulaire.
5. Maîtrise du système phonologique.

Pour les savoir-faire, nous pouvons retenir :

1. Compétence discursive : Cohérence et cohésion ; Développement thématique ; Monologue suivi (décrire l'expérience et argumenter, par exemple, lors d'un débat) ; Annonces publiques et S'adresser à un auditoire ; Tours de parole et Souplesse.
2. Compétence interactionnelle : Correction sociolinguistique ; Interaction orale générale ; Coopération à visée fonctionnelle ; Conversation ; Faire clarifier ; Discussions informelles entre amis ; Discussions et réunions formelles ; Obtenir des biens et des services ; Echange d'information ; Interviewer et être interviewé (l'entretien).

Dans notre section consacrée à l'analyse, nous aurons besoin de ces descripteurs et critères d'évaluation, et donc d'une telle grille avec tous les conseils énumérés ci-dessus, en vue d'assurer la conformité de notre étude aux normes de l'évaluation.

Conclusion partielle :

Ce chapitre définit l'évaluation, explique ses principes et ses fonctions de base, explore les différentes façons d'évaluer la langue orale, propose les descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues qui permettent de comprendre les niveaux communs (par exemple, le niveau B2 convient à la sortie de la terminale qui correspond à celui de nos élèves), et de dégager les grilles et les critères propres à l'évaluation orale.

PARTIE II : Analyse des données de l'enquête

1. Méthodologie

Tout travail qui se veut objectif, représentatif et exhaustif doit se fonder toujours sur des enquêtes et non pas sur l'intuition du chercheur en vue de « *réduire les biais et de parvenir à une synthèse fiable car suffisamment fondée* » (BLANCHET, 2000 : 41).

Le mot enquête vient du latin "inquirere" signifiant « *rechercher, chercher à découvrir* » (ROBERT, 2002 : 66). L'enquête linguistique est « *une recherche relative à une question linguistique donnée auprès d'un échantillon (c'est-à-dire d'une fraction de public choisie en fonction de sa représentativité) d'une société. Cette recherche nécessite la collecte de documents sonores et /ou écrits, de témoignages et d'expériences concernant cette question. L'analyse des documents collectés fournit un ensemble d'énoncés des locuteurs/scripteurs de cette langue appelé corpus. Un corpus n'est jamais exhaustif (il est impossible de répertorier tous les énoncés réalisés d'une langue), il ne peut être que représentatif* » (ROBERT, 2002: 66).

Dans cette section, nous décrirons l'autorisation d'entrevue, les participants et participantes, le déroulement des entrevues, les instruments, ainsi que la procédure que nous avons utilisée afin d'effectuer dans le respect des règles méthodologiques la collecte des données et les analyses nécessaires pour répondre de manière objective à nos interrogations de recherche.

1.1. Autorisation d'entrevue

Avant les entrevues avec les élèves et les enseignants, nous leur avons demandé leurs accords et adhésions, ainsi que les parents des élèves, auxquels nous avons soumis un formulaire de consentement et d'autorisation de participation de leurs enfants à une recherche de rang universitaire. Nous voulons nous assurer que notre consigne était compréhensible pour l'ensemble de nos participants et participantes. Dès le départ, les enseignants se sont montrés curieux de vérifier ce que leurs élèves pourraient percevoir de l'utilisation de la communication orale en classe et dans leur quotidien.

Nous avons commencé l'entrevue avec une présentation d'ordre général en vue de motiver les participants et participantes, et de les laisser parler spontanément et librement sur les sujets de discussion.

1.2. Participants et participantes

Notre échantillon est composé de trente élèves, de troisième année secondaire, susceptibles de partager avec nous l'ensemble de leurs expériences scolaires en ce qui a trait à la qualité de la langue qu'ils parlent et utilisent en classe et même à l'extérieur, dans leur vie quotidienne, c'est-à-dire leur habileté en production orale. Ces trente sujets viennent de classes et de filières différentes d'un lycée du centre ville de la région de Tizi-Ouzou (le lycée d'enseignement polyvalent), comportant six filières : sciences technologiques, lettres et langues, lettres et philosophie, gestion-économie, technologie mathématique et mathématiques.

Les informateurs se répartissent ainsi : 19 garçons et 11 filles. Leur âge varie entre 17 et 21 ans au moment de l'enquête. Il importe de mentionner que ces élèves ont répondu favorablement à notre appel de demande de participation à notre recherche. Le censeur de l'établissement a sélectionné un ensemble d'enseignants de français ayant des pratiques pédagogiques exemplaires. Nous sommes allées dans leurs classes respectives afin de parler de notre recherche aux élèves et de solliciter leur participation. Les trente élèves qui ont volontairement accepté de répondre à nos questions sont tous d'un même niveau d'étude (3^{ème} année secondaire), mais de filières différentes.

1.3. Réalisation des entrevues

Après avoir signé le formulaire d'autorisation et de consentement libre par tous les élèves interrogés, les participants et participantes ont entretenu et débattu entre eux et avec l'enseignant les sujets proposés, dans le cadre du programme scolaire, et nous avons enregistré toutes les entrevues à l'aide d'une vidéo filmée. Les élèves ont passé l'entrevue pendant leurs cours de français, mais à un moment propice décidé par les enseignants.

Les entrevues se sont déroulées dans des salles de classes fermées, pour assurer l'anonymat des participants, et le bon déroulement de l'enregistrement. Après avoir fait un test d'audibilité, nous avons commencé alors à enregistrer les entretiens et débats des participants et participantes. Toutes les entrevues ont été retranscrites, selon les conventions de la transcription phonétique proposées par Mary-Annick Morel (2005).

1.4. Les instruments

L'entretien-débat utilisé dans cette recherche exploratoire dont l'objet est d'évaluer les performances orales des élèves, comporte 7 items, mesurant des comportements langagiers de types différents. Le premier item traite de l'histoire de l'Algérie (mémoire en péril). Le deuxième porte sur le sport et ses bienfaits. Le troisième aborde la drogue et ses conséquences dans le milieu scolaire. Le quatrième tourne autour du bilan annuel (par exemple, exprimer ses impressions sur le programme scolaire préparatif à l'examen national du baccalauréat, choix de filières universitaires). Le cinquième et sixième traitent de la violence et de l'insécurité dans les établissements scolaires (le cas du lycée d'enseignement polyvalent : Amirouche). Le septième item porte sur l'appréciation du programme scolaire, dans le cadre de la réforme éducative, mise en place en 2004, dont les résultats sont encore en cours d'aboutissement.

Les trente élèves ont pris part à un entretien-débat qui constitue un contexte favorable pour faire émerger des productions orales de la part des jeunes élèves. Tous les entretiens-débats réalisés ont été enregistrés, puis transcrits afin de faciliter l'analyse des données. Les élèves sont donc filmés lors d'activités orales dans le cadre d'apprentissage scolaire. Ne sont retenues pour cette étude que quelques situations, parmi d'autres situations de parole, avec le consentement des enseignants pour contrôler les compétences langagières orales de leurs élèves.

Les enseignants sont sensibilisés aux problématiques de l'enseignement de l'oral. L'intérêt pour les enjeux de l'oral constitue la motivation pour leur participation à cette recherche. Le corpus sera donc analysé du point de vue des échanges et des productions des élèves. C'est une étude linguistique qui porte sur des productions langagières des élèves. Il s'agit d'une recherche qualitative.

1.5. Procédure

La collecte des données est répartie en trois moments. La première partie de l'enregistrement de l'entretien-débat est effectuée durant une première période de classe d'environ 30 minutes (fin avril 2011) ; une semaine plus tard (début du mois de mai 2011), les élèves participent à l'enregistrement de la deuxième partie, pendant une deuxième période de classe de même durée ; après quelques jours (soit à la mi-mai 2011), l'enregistrement filmé des élèves, en train de débattre des sujets variés, pour une troisième partie, se déroule au cours

d'une troisième période de classe, toujours de même durée. Cette stratégie permet de réduire les problèmes que pourraient engendrer la fatigue, et éviter de provoquer des perturbations qui risquent d'influencer le bon déroulement des cours, notamment les séances de travail auxquelles participent nos 30 élèves.

2. Présentation et interprétation des résultats

Dans cette section, nous ferons d'abord une analyse plus poussée des activités de communication orale, proposées aux élèves de la troisième année secondaire au sein de leur établissement, en vue de déterminer le degré d'accomplissement de leur tâche de savoir parler ; c'est-à-dire identifier les points forts et les points faibles des apprenants de français langue étrangère. Nous commencerons par le classement des erreurs, qui sera suivi des paramètres de la compétence orale, déjà définie dans les chapitres précédents. Nous présenterons, donc, les paramètres ou critères d'évaluation de chaque aspect de la compétence orale, inspirés du CECRL servant de repères pour orienter l'action entreprise sur l'évaluation de manière objective, comme ils donnent l'image de la compétence que nous attendons d'un élève.

En fait, nous distinguerons d'une part le degré d'aboutissement de la tâche de savoir parler, d'autre part, la compétence de communication attendue, c'est-à-dire les critères liés à la tâche de savoir parler de l'apprenant, que nous allons finir par des commentaires susceptibles de traduire et éclaircir le niveau atteint ou la performance réelle de nos élèves à l'oral. C'est pourquoi, nous devons considérer séparément les différents aspects qui décomposent la compétence orale et évaluer chacun d'entre eux.

Nous terminerons cette section par une discussion et conclusion autour des résultats des analyses.

Chapitre IV : Analyse de l'aspect linguistique de l'oral

1. Analyse des données au niveau linguistique

La tradition scolaire dans l'enseignement du français se traduit le plus souvent par une spécialisation des apprentissages en domaines particuliers de compétences : lecture, grammaire, vocabulaire, élocution, etc. qui a pour effet d'isoler les différents domaines ainsi constitués en secteurs d'apprentissage propres. Nous pouvons comprendre ce souci, dans la mesure où il exprime la volonté d'explorer de façon plus approfondie les techniques de travail propres à chacun de ces domaines. Le langage est un objet à multiples facettes et chacune d'entre elles mérite un examen particulier.

A vrai dire, nous considérons que l'aspect linguistique se décompose classiquement en une facette phonétique-phonologique, grammaticale (ou morphosyntaxique), et une facette lexicale. Nous sommes tentées d'accorder une grande importance à chacune d'entre elles, comme l'a toujours fait la tradition didactique.

1.1. Analyse de la composante phonétique-phonologie

Mario ROSSI et Evelyne PETER-DEFARE (1998), nous font découvrir que chaque locuteur possède généralement une représentation mentale du système de phonèmes en termes de traits ; ces traits sont hiérarchisés et les phonèmes sont organisés en fonction de leur parenté ; lors de l'accès phonologique, dans la production, la planification s'effectue sur la base de la structure de représentation ; les phonèmes les plus voisins dans la structure sont les plus enclins à se substituer l'un à l'autre.

En fait, les élèves kabyles de la troisième année secondaire, lorsqu'ils sont amenés à s'exprimer oralement en français, rencontrent des problèmes phonologiques de tout ordre.

Classement des erreurs par types

a/ au niveau consonantique

Les élèves du secondaire n'ont, dans l'ensemble, pas beaucoup de difficultés à acquérir les consonnes du français, puisque la plupart d'entre elles existent en kabyle et en arabe.

Les seuls problèmes, que nous avons pu rencontrer, concernent les oppositions suivantes :

- **L'opposition /s/ et /z/**

Nous savons que les phonèmes /s/ et /z/ sont tous les deux des sifflantes (lieu d'articulation), mais qui s'opposent au niveau du mode d'articulation, c'est-à-dire que l'un est sourd, l'autre est sonore. L'élève trouve des difficultés à prononcer correctement les deux phonèmes ; il a tendance à prononcer l'un à la place de l'autre. C'est ainsi qu'il prononce /fRāsēs/ (françaisse) pour /fRāsēz/ (française), /lɛsklavaziz̄m/ (l'esclavagizme) à la place de /lɛsklavazism/ (l'esclavagisme), /lɔrasiz̄m/ (le racizme) au lieu de /lɔrasism/ (le racisme), /lɔ kɔlɔnaliz̄m/ (le colonializme) pour /lɔ kɔlɔnalism/ (le colonialisme).

Nous venons de voir que les élèves utilisent /s/ à la place de /z/ et /z/ au lieu de /s/, même si ces deux phonèmes sont connus des élèves ; ils existent en kabyle et en arabe. Il y a dans ce cas, une mauvaise perception ; c'est-à-dire un son peut être bien perçu dans une position et pas dans une autre. Il s'agit là encore, comme le confirme André BORRELL(1998) de problèmes de distribution qui jouent donc un rôle capital dans la perception.

- **/t/ et /k/**

Ces phonèmes ont des traits communs (occlusifs-sourds), mais ils se divergent au niveau du lieu d'articulation, l'un est dental : /t/, l'autre est vélaire : /k/.

La plupart des élèves prononcent de façon récurrente /ɛkseteRa/ (exkcétéra) à la place de /ɛtseteRa/ (etctétéra); même si, comme nous le savons tous, ce terme s'orthographie bien « etctétéra » et se prononce en français standard /ɛtseteRa/.

Ces unités phonémiques existent pourtant en kabyle et en arabe. C'est ce qui nous fait dire qu'il s'agit dans ce cas, comme dans l'exemple précédent, d'un problème de perception.

- **/ɲ/ et /d/**

Ces deux unités ont des traits spécifiques, la première est nasale : /ɲ/, alors que la seconde est orale : /d/. Le phonème oral /d/ existe en kabyle et en arabe, mais le phonème nasal /ɲ/ n'existe pas en kabyle, ni en arabe.

Un élève a prononcé /gaRɲe/ (gargɲé) pour / gaRde/ (garde).

- **/g/ et /d/**

Ces phonèmes sont tous les deux sonores, mais ils se distinguent au niveau du lieu d'articulation ; /d/ est une unité dentale, par contre /g/ est un phonème vélaire.

Le /d/ et le /g/ sont connus et utilisés en kabyle et aussi en arabe. Ceci veut dire que le lycéen kabyle prononce /g/ à la place de /d/, même s'il connaissait déjà les deux phonèmes.

C'est ainsi qu'il a prononcé /lagRɔg/ (la grogue) à la place de /la dRɔg/ (la drogue).

Dans ce cas, il s'agit également d'une difficulté de perception et de distribution des unités déjà connues de l'apprenant.

- **/p/ et /b/**

Ces deux unités sont des occlusives bilabiales, mais l'une est sourde : /p/, l'autre est sonore : /b/.

Le /b/ existe en kabyle et en arabe, par contre le /p/ existe uniquement en kabyle. Ceci veut dire que l'élève arabophone ne possède pas le phonème /p/.

Par exemple, un élève a prononcé /pjɛ̃/ (pian) au lieu de /bjɛ̃/ (bien).

- **/k/ et /g/**

Les phonèmes /k/ et /g/ sont des dorso-vélares occlusifs, le premier est sourd, tandis que le deuxième est sonore.

Le /k/ et le /g/ sont connus en kabyle et en arabe ; cela veut dire que ces deux phonèmes figurent dans les deux systèmes phonologiques du kabyle et également de l'arabe.

Certains de nos élèves prononcent l'un à la place de l'autre. A titre d'exemple, un lycéen a prononcé /kɔ̃g/ (cang) à la place de /gɔ̃g/ (gang).

- **/t/ et /d/**

Ce sont deux unités apico-dentales occlusives, l'une est sourde:/t/, l'autre est sonore:/d/. Ces deux unités sont connues en kabyle et en arabe, c'est-à-dire le système phonologique du kabyle ainsi que celui de l'arabe comportent ces deux phonèmes.

Le corpus que nous avons recueilli dégage quelques mauvaises réalisations des deux phonèmes /t/ et /d/. Prenons, à titre d'exemple, l'emploi du mot /emød/ (émeudes) pour /emøt/ (émeutes).

Encore une fois, il y a une mauvaise perception alors que les phonèmes sont connus. Ainsi, un son peut être bien employé dans un mot et pas dans un autre. Il y a toujours un problème de distribution.

- **L'opposition /s/ et /ʃ/**

Ce sont deux phonèmes fricatifs-sourds. /s/ est une unité sifflante, apico-alvéolaire, tandis que /ʃ/ est une chuintante, apico-palatale.

L'élève ne manque pas également de réaliser de façon erronée ces deux phonèmes, même s'ils existent dans les systèmes phonologiques du kabyle et de l'arabe. Ceci veut dire que les deux unités /s/ et /ʃ/ ne sont pas complètement inconnues de l'environnement des élèves. Ces derniers ont utilisé, par exemple, /se/ (sez) à la place de /ʃe/ (chez).

b/ Au niveau vocalique

Les élèves du secondaire rencontrent des difficultés nombreuses et persistantes dans la réalisation des voyelles du français, car le système vocalique du kabyle et de l'arabe est pauvre par rapport à celui du français.

b. 1. Des problèmes liés aux différents degrés d'ouverture

Les apprenants rencontrent beaucoup de difficultés correspondant au degré d'ouverture de certaines voyelles.

Prenons, à titre d'exemple :

- Les difficultés à distinguer /i/ de /e/

/i/ est une voyelle antérieure fermée, par contre /e/ est une voyelle antérieure mi-fermée.

Exemples de confusion :

/pResteʒjø :z/ (prestégieuse) pour /pRestiʒjøz/ (prestigieuse), /ilev/ (ilève) pour /elev/ (élève).

- Difficultés à distinguer /e/ ou /ɛ/ de /a/

/e/ est une voyelle antérieure mi-fermée, et /ɛ/ est une voyelle antérieure mi-ouverte, tandis que /a/ est une voyelle ouverte.

Exemple de confusion :

/paRaj/ (parail) pour /paRɛj/ (pareil).

- Difficultés à distinguer /u/ de /o/ et de /ɔ/

/u/ est une voyelle postérieure fermée, tandis que /o/ est une voyelle postérieure mi-fermée, et /ɔ/ est une voyelle postérieure mi-ouverte.

Exemples de confusion :

/boko/ (beauop) pour /boku/ (beauoup), /puRtaj/ (pourtail) au lieu de /pɔRtaj/ (pourtail), /o/ (o) pour /u/ (ou).

- Difficultés à distinguer /y/ de /ø/ ou /œ/

/y/ est une voyelle antérieure fermée, alors que /ø/ est une voyelle antérieure mi-fermée, et /œ/ est une voyelle antérieure mi-ouverte.

Exemples de confusion :

/fœRjø/ (feurieux) pour /fyRjø/ (fuurieux), /kœRjozite/ (cœuriosité) à la place de /kyRjozite/ (cuuriosité).

- Difficultés à distinguer /y/ de /u/

/y/ est une voyelle antérieure fermée, tandis que /u/ est une voyelle postérieure fermée.

Exemple de confusion :

/tyt/ (tut) pour /tut/ (tuut).

- Difficultés à distinguer /œ/ de /u/

/œ/ est une voyelle antérieure mi-ouverte, par contre /u/ est une voyelle postérieure fermée.

Exemple de confusion :

/tRœv/ (treuve) pour /tRuv/ (trouve).

- Difficultés à distinguer /œ/ ou /ø/ de /ɔ/ ou /o/

/œ/ est une voyelle antérieure mi-ouverte, et /ø/ est une voyelle antérieure mi-fermée, alors que /ɔ/ est une voyelle postérieure mi-ouverte, et /o/ est une voyelle postérieure mi-fermée.

Exemples de confusion :

/pɔ/ (pau) pour /pø/ (peu), /sɔR/ (sor) à la place de /sœR/ (sœur), /ʃœz/ (cheuse) pour /ʃoz/ (chose), /sœrtiR/ (seurtir) au lieu de /sɔRtiR/ (sortir), /lœRej/ (l'eureille) pour /lɔRej/ (l'oreille), /nœtR/ (neutre) à la place de /nɔtR/ (notre), /dœtR/ (d'eutre) au lieu de /dɔtR/ (d'autre).

- Difficultés à distinguer /œ/ de /a/

/œ/ est une voyelle antérieure mi-ouverte, tandis que /a/ est une voyelle antérieure ouverte.

Exemple de confusion :

/diznavã/ (dix-naf ans) pour /diznœvã/ (dix-neuf ans).

- Difficultés à distinguer /a/ de /o/

/a/ est une voyelle antérieure ouverte, par contre /o/ est une voyelle postérieure mi-fermée.

Exemple de confusion :

/futbal/ (footbal) à la place de /futbol/ (football).

b.2. Des problèmes liés à l'opposition arrondie-non arrondie

Nos élèves font des erreurs correspondant à l'arrondissement des voyelles. A vrai dire, les productions orales des apprenants nous permettent de relever les écarts ci-dessous.

- Des difficultés à distinguer /i/ de /y/

/i/ est une voyelle antérieure non arrondie, tandis que /y/ est une voyelle antérieure arrondie.

Exemple de confusion :

/kɔmyɲyke/ (communuquer) pour /kɔmyɲike/ (communiuquer).

- Difficultés à distinguer /ɔ/ de /ε/

/ɔ/ est une voyelle postérieure arrondie, par contre /ε/ est une voyelle antérieure non arrondie.

Exemple de confusion :

/εgzɔRsis/ (exorcice) au lieu de /εgzεRsis/ (exercice).

A tout cela, nous ne manquerons pas d'ajouter une autre catégorie de déviance constatée dans les entretiens-débats des élèves. Il s'agit, en fait, de :

- Difficultés à distinguer /ε/ de [ə]

[ə] est une voyelle postérieure centrale (e caduc), tandis que /ε/ est une voyelle antérieure non arrondie.

Exemple de confusion :

/paRsεk/ (parcè qu') à la place de /paRsəkə/ (parce que).

b. 3. Des problèmes liés à la distinction orale-nasale

A l'écoute des expressions orales des élèves, nous avons remarqué un nombre important de déviances relatives à la confusion entre les voyelles orales et les voyelles nasales.

Exemples de confusion :

/kεstjo/ (questio) au lieu de /kεstjɔ̃/ (question), /kəmεm/ (quaud même) à la place de /kāmεm/ (quand même), /paRεgzopl/ (par exauple) pour /paRεgzāpl/ (par exemple), /il fə/ (il feu) au lieu de /il fɔ̃/ (il font), /fwε̃/ (foin) à la place de /fwa/ (fois), /dɛzœ̃/ (deus un) au lieu de /dāzœ̃/ (dans un), /setnā/ (sept n ans) pour /setā/ (sept ans).

- Problèmes liés aux degrés d'ouverture des voyelles nasales /ɔ̃/ et /ā/

/ɔ̃/ est une voyelle nasale mi-ouverte, alors que /ā/ est une voyelle nasale ouverte.

Exemples de confusion :

/dɔ̃/ (don) pour /dā/ (dans), /o tɔ̃/ (au tomps) au lieu de /o tā/ (au temps), /sā/ (sent) à la place de /sɔ̃/ (sont), /pɔ̃s/ (ponse) pour /pās/ (pense), /zεneRalmɔ̃/ (généralement) au lieu de /zεneRalmā/ (généralement), /savɔ̃/ (savon) à la place de /savā/ (savant).

Dans tous ces cas, les voyelles mal réalisées peuvent être bien connues et utilisées dans d'autres mots. Il s'agit d'un problème de distribution qui entraîne des perceptions fautives et donc des productions erronées.

Ces problèmes perceptifs conduisent quelquefois, non plus à une mauvaise reconnaissance de l'unité, mais à une mauvaise reconnaissance du nombre des unités. Ceci est connu depuis longtemps, comme le faisait remarquer E. POLIVANOV (1931 :80, cité par André BORRELL, 1998 :97), «*ce faisant, les divergences entre la perception et la représentation phonologique d'un mot donné dans la langue du sujet parlant peuvent s'étendre non seulement à la caractéristique qualitative des représentations phonologiques (phonèmes, etc.) isolées, mais au nombre même des phonèmes contenus dans un complexe (un mot, etc.) donné* ».

Par exemple, un élève a dit [sɛt̪n̪ā], avec une consonne en plus, pour [sɛt̪ā].

L'empan des erreurs vocaliques est significativement grand devant celui des erreurs consonantiques. Ce fait nous a permis de conclure que le système vocalique du français est plus riche que celui du kabyle et de l'arabe qui comportent uniquement trois voyelles brèves : /i/, /u/, /a/, et trois voyelles longues /i:/, /u:/, /a:/. En d'autres termes, le système vocalique du kabyle et de l'arabe ne contient pas les voyelles : /y/, /e/, /o/, /œ/, /ø/, /ɛ/. C'est pourquoi les élèves ne parviennent toujours pas à démarquer ces voyelles les unes des autres : le /i/ de /e/, le /e/ de /a/, le /u/ de /o/, le /y/ de /ø/, le /o/ de /œ/, etc. ainsi que le /i/ de /y/, le /e/ de /ø/, le /i/ de /u/, c'est-à-dire savoir distinguer entre les voyelles arrondies et les non arrondies.

Nous venons de relever également un nombre considérable d'erreurs relatives aux voyelles nasales. A vrai dire, nos élèves arrivent mal à maîtriser les réelles distinctions entre les voyelles nasales et les voyelles orales. Ceci revient toujours au fait que le système vocalique du kabyle et de l'arabe ne comporte pas de nasalité. A travers les exemples qui précèdent, nous avons montré que la perception des unités, et donc leur reproduction, dans l'apprentissage des langues secondes et /ou étrangères était sous une dépendance forte de la phonologie de la langue maternelle. Cela explique pourquoi il existe un aussi grand décalage entre le matériau acoustique d'une langue et l'interprétation qu'en fait l'étranger qui ne possède pas les mêmes outils phonologiques que le natif pour pouvoir l'interpréter correctement. C'est ce qui fait dire à JAKOBSON (1976 : 84, cité par André BORRELL, 1998 :99) : « *les spécialistes modernes dans le domaine de l'acoustique se demandent avec embarras comment il se fait que l'oreille humaine distingue sans peine les*

sons si nombreux et si imperceptiblement variés de la langue. S'agit-il ici vraiment d'une faculté purement auditive ? Non pas du tout ! Ce que nous reconnaissons dans le discours, ce ne sont pas des différences entre les sons tels quels, mais des différences dans l'usage qu'en fait la langue, c'est-à-dire des différences qui, sans avoir leur propre signification, sont employées à discerner l'une de l'autre les entités d'un niveau supérieur (morphèmes, mots). Les moindres différences phoniques, dans la mesure où elles jouent un rôle distinctif dans une langue donnée, sont exactement perçues par tous les indigènes sans exception, tandis qu'un étranger, qu'il soit un observateur qualifié ou même un linguiste de métier, a souvent de grandes difficultés à les remarquer, vu que ces différences n'ont pas de fonction distinctive dans sa langue natale ».

Les difficultés provoquées par des distributions différentes, sont généralement plus aiguës, car il ne s'agit pas de faire acquérir une nouvelle unité, mais de faire en sorte que cette unité soit utilisée de manière différente à ce qu'elle l'était dans la langue maternelle. Il faut faire admettre à l'apprenant que l'unité peut se trouver dans le contexte ou la position fautive.

La non maîtrise du système phonologique de la langue cible peut mettre l'apprenant dans une situation très inconfortable : il n'est pas ou mal compris et vice-versa. De telles situations vécues trop fréquemment par l'apprenant le conduiront au découragement, à la crainte de prendre la parole, ce qui retardera d'autant son apprentissage.

1.1.2. Compétence phonologique attendue de l'apprenant

Tout apprentissage suppose une évaluation, même informelle, des progrès réalisés ou des objectifs atteints. En effet, le contrôle ou l'activité d'évaluation est une pratique normale de tout processus d'enseignement et/ou apprentissage qui remplit plusieurs fonctions en cours de programme ou en fin de programme, et dont les résultats font l'objet d'interprétations utiles pour l'apprenant et pour l'évaluateur (diagnostic des difficultés, classement).

La compétence phonologique suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire. Une évaluation de la compétence phonologique a donc sa raison d'être dans un programme d'enseignement, car elle fait partie intégrante des pratiques pédagogiques de la classe de langue (TREVILLE, DUQUETTE, 1996). Elle est considérée comme une mesure importante de la compétence générale de communication.

Nous ne pouvons pas évaluer la compétence phonologique ou n'importe quelle autre compétence orale, sans avoir d'abord en mémoire les descripteurs généraux, du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues), de cette compétence afin de savoir ce que l'apprenant doit être capable de comprendre et d'accomplir en fonction du niveau auquel il correspond : A1, A2, B1 ou B2, etc. Dans son Cadre européen commun de référence pour les langues, le Conseil de l'Europe a défini la compétence phonologique comme étant celle qui suppose « *une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire* » (2000 :91). Il s'agit de la capacité à produire et à percevoir d'abord les phonèmes et leur réalisation dans des contextes spécifiques, appelés allophones. Ensuite, les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes comme la sonorité, la nasalité, la labialité et l'occlusion, etc. (traits distinctifs). Et également la composition phonétique des mots tels que la structure syllabique, l'accentuation des mots, les tons, l'assimilation et les allongements. En dernier, la prosodie ou la phonétique de la phrase (intonation, accentuation et rythme de la phrase, élision, etc.). En ce qui nous concerne, la compétence phonologique passe essentiellement par la perception et la production de phonèmes ainsi que leurs traits distinctifs.

L'apprenant de niveau indépendant ou avancé

Six niveaux de compétences sont établis par le Conseil de l'Europe (2000). Celui qui correspond au niveau avancé ou indépendant est le niveau B2. Dans le Cadre européen commun de référence pour les langues, la compétence phonologique se trouve décrite de manière explicite et spécifique. Au niveau B2, l'apprenant acquiert une certaine maîtrise du système phonologique de la langue. Elle se résume en une prononciation claire et intelligible ainsi qu'une intonation naturelle et fluide.

A vrai dire, il faut comprendre et être compris par un locuteur natif, tout en étant conscient des limites et des difficultés phonétiques et prosodiques, mais en étant capable de s'auto-corriger. En d'autres termes, l'élève est capable d'employer de manière fluide l'accentuation, le rythme et l'intonation, la prononciation des phonèmes vocaliques, semi-vocaliques et consonantiques en faisant particulièrement attention à ceux qui présentent une plus grande difficulté pour obtenir une réalisation proche de celle d'un locuteur natif.

Maîtrise du système phonologique	
C2	Comme C1
C1	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.
B2	A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.
B1	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.
A1	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.

Tableau 01 : Niveaux de compétence phonologique du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000 :92).

1.1.3. Commentaire

La typologie d'erreurs phonologiques proposée constitue un premier pas vers une caractérisation des types de problèmes assez fréquents et difficultés à expliquer aux élèves. Cette analyse des problèmes phonologiques ne prétend pas constituer un outil infallible qui permettrait aux évaluateurs (ou enseignants) de diagnostiquer aisément tout problème phonologique. Par contre, le simple fait de tenter de classer des erreurs à l'intérieur de catégories précises constitue une amorce de réflexion stimulante et permet de prendre des mesures nécessaires pour la maîtrise du système phonologique du français.

Il s'agit, dans ce cas, de repérer et de classer les erreurs phonologiques rencontrées, en comparant ce que l'élève produit oralement avec ce qu'il doit produire quand il veut dire quelque chose. A vrai dire, les productions orales des élèves comportent de différents types d'erreurs phonologiques. Nous avons relevé des écarts concernant la production et la perception de certains phonèmes ainsi que leurs traits distinctifs. Généralement, une bonne perception induit une bonne production, même si des exceptions rarissimes peuvent exister. Dans le corpus des apprenants de la troisième année secondaire, c'est la mauvaise perception qui a entraîné une mauvaise production.

Le système consonantique du français ne pose pas beaucoup de problèmes, puisque toutes les consonnes sont presque connues des élèves. Mais nous avons tout de même détecté un nombre considérable d'erreurs dans ce sens. Prenons, par exemple, la non distinction :

sourde/sonore, chuintante/sifflante. Par contre, le système vocalique du français pose plus de problèmes, à nos élèves, par rapport au système consonantique, même si les voyelles du français sont supposées être connues de nos élèves de la classe terminale, qui sont aujourd'hui au bout de leur dixième année d'apprentissage du français langue étrangère. Ceci s'explique d'abord, par le fait que la langue française n'est pas utilisée dans la vie quotidienne des élèves ; elle est réservée à l'école et l'officialité telles que l'administration, la presse, etc. (son emploi reste occasionnel). De plus, le système vocalique de leur langue de départ (kabyle et arabe) est pauvre par rapport à celui du français ; il est essentiellement ternaire. Ce qui laisse dire que les élèves ne sont pas suffisamment familiarisés avec le système phonologique de la langue étrangère.

En ce qui concerne le système vocalique du français, nous avons rencontré des erreurs importantes et consistantes : la non distinction entre voyelle orale/ nasale, arrondie/non-arrondie, les différents degrés d'ouverture (fermée/mi-fermée :/i//e/, ouverte/mi-ouverte:/a//ɛ/, mi-ouverte/mi-fermée: /ɔ//o/, etc.

Par ailleurs, en ce qui a trait à la tonalité de la voix, c'est-à-dire la courbe mélodique d'un énoncé parlé qui peut être montante ou descendante, nous n'avons pas rencontré d'anomalies. En d'autres termes, la courbe mélodique de nos élèves est naturelle et fluide ; c'est pourquoi nous n'avons pas fait allusion à cet aspect de la phonologie, dans notre analyse d'erreurs. Ceci veut dire que la compétence intonative de l'apprenant est accomplie, appréciable et suffisamment maîtrisée. Les seules erreurs donc détectées sont liées à des problèmes de perception et de production de certains phonèmes en rapport avec leurs traits distinctifs. Ce qui revient à dire que les élèves de la classe terminale ont une maîtrise partielle du système phonologique du français langue étrangère.

1.2. Analyse de la composante lexico-sémantique

« L'empan des erreurs de mots est significativement grand devant celui des erreurs phonologiques. Ce fait nous a permis de conclure que la planification des unités sémantiques et lexicales s'effectue à plus long terme que celle des unités phonologiques ; il révèle l'antériorité de la planification des unités de sens sur le codage phonologique. Ces résultats sont en accord avec la hiérarchie modulaire, 1/accès lexical, 2/accès phonologique » (ROSSI, PETER-DEFARE, 1998 :64).

Dans notre corpus des apprenants de français langue étrangère, nous avons observé un nombre très élevé d'écarts lexicaux par rapport aux autres types de déviations recensés, tout comme le confirment ces travaux de Mario ROSSI et Evelyne PETER-DEFARE (1998). La majorité des élèves ont manifesté, dès le départ, une maîtrise approximative ou insuffisante de l'emploi du lexique. En effet, dans les productions orales des apprenants de français langue étrangère, nous avons constaté un emploi intensif d'un vocabulaire inapproprié et le recours à des constructions incorrectes de tout genre.

La notion d'erreurs en apprentissage d'une langue est reliée, comme nous l'avons déjà souligné, à l'ignorance de la norme linguistique en usage et, par conséquent, de déviation par rapport à elle ; une déviation qui se mesure en termes de grammaticalité, d'acceptabilité et d'exactitude. Dans ce sens, nous définissons l'erreur lexicale comme « *tout emploi inapproprié d'une lexie L ayant comme cause des connaissances insuffisantes de ses propriétés sémantiques, formelles et/ou de cooccurrence. Un emploi est jugé inapproprié s'il mène à l'agrammaticalité, mais aussi s'il résulte en une maladresse* ». (HAMEL, MILICEVIC, 2005 :29). L'erreur lexicale tient donc compte des différentes dimensions de l'unité lexicale : la forme, le sens et la combinatoire. En d'autres termes, les erreurs lexicales peuvent affecter chacune des composantes du signe linguistique (son signifié, son signifiant et sa forme). C'est sur cette base que nous distinguons trois classes majeures d'erreurs lexicales :

1-Les erreurs ayant trait aux connaissances insuffisantes du sens de l'unité lexicale, soit de son signifié. Ces erreurs ont trait à la propriété centrale de l'unité lexicale, soit sa définition.

2-Les erreurs relevant des connaissances insuffisantes de la forme de l'unité lexicale, soit de son signifiant. Ces erreurs concernent la propriété de codage de l'unité lexicale, soit sa forme écrite (orthographe) et orale (prononciation).

3-Les erreurs ayant trait aux connaissances insuffisantes de la cooccurrence de l'unité lexicale avec d'autres unités lexicales de la langue. Ces erreurs mettent en jeu les propriétés de combinatoire syntaxique (son régime c'est-à-dire, en général, son cadre de sous-catégorisation) et lexicale de l'unité lexicale (ses collocations) (HAMEL, MILICEVIC, 2005). Ces trois classes majeures d'erreurs lexicales se subdivisent en plusieurs sous-classes pour donner lieu à une typologie détaillée d'erreurs lexicales. Celle-ci s'étant précisée à travers notre analyse du corpus des élèves de la troisième année secondaire. Il s'agit d'une description des erreurs lexicales par type ; nous avons relevé les maladroites créées par des

variations de registre de langue, considérées inappropriées dans le contexte et des répétitions abusives. Voici la typologie résultante, avec les exemples les plus récurrents dans les productions orales tirés, bien évidemment, du corpus des apprenants.

Classement des erreurs par types

1. Erreurs de forme

Ces erreurs consistent en la création de formes (de signifiants) erronée. Nous avons déterminé trois sous-classes d'erreurs de forme.

1.1. Barbarisme

Il est appelé signifiant déformé (ANCTIL, 2009) ou forme fictive (HAMEL, MILICEVIC, 2005). Le barbarisme est « *l'emploi d'un mot inexistant ou déformé : infractus pour infarctus. Cette erreur a en général pour cause des voisinages trompeurs ; dans le cas d'infarctus/infractus, infra, « contre », est un préfixe récurrent dans la langue française (infraction, si proche d'infarctus). C'est une invention qui s'est faite par analogie* » (BERCHOUD, 2004 :58).

Dans ce genre d'erreurs, l'apprenant crée une forme lexicale qui n'existe pas dans la langue plutôt que la forme de l'unité lexicale visée. Un barbarisme est une « *faute grossière de langage, un emploi de mots forgés ou déformés* » (BERTHIER, COLIGNON, 1991 :175). Le barbarisme est un mot qui a été emprunté aux grammairiens grecs, qui ont donné le nom de « barbarisme » à tout mot ne faisant pas partie des formes répertoriées ou admises par la langue grecque. De façon littérale, le mot désignait une façon de parler étrangère au grec, du moment que barbaros désignait non grec. Un barbarisme est donc une façon de parler étrangère au bon français. Prenons, à titre d'exemple :

-[tyvaεtrimama]

Tu vas être imama.→ au lieu de « imam »

-[mstRεz] → au lieu de « gang »

-[dālεkadRzjεlos]

Dans le cadre géolos.→ au lieu de « géologique »

-[lεlisepεlivalāpεRtmε̃nā̃lεn̄dεlisepεlivwaju]

Le lycée polyvalent porte maint'nant le nom de lycée polyvoyou → au lieu de « voyou »

-[sypɛRhamid] → au lieu de « superman »

1.2. Forme erronée

Suite à une faute d'orthographe ou de formation de mot, l'apprenant crée une forme lexicale erronée plutôt que la forme de l'unité lexicale visée. Par exemple :

-[ɛlnapafɛlemesyrekifɔdra]

Elle n'a pas fait les mesurés qu'il faudra. → pour « mesures »

-[ɛlvjɛ̃debytesadolesãs]

Elle vient débiter sa dolescence. → pour « adolescence »

-[stœ̃RəpRənaz]

C't un reprenage → pour « reprise »

-[sedegãgstaR]

C'est des gangstar → pour « gangster »

1.3. Forme analytique

Elle est appelée aussi description. Celle-ci consiste à avoir recours à la description d'un objet dont le mot est inconnu. Autrement dit, l'apprenant a recours à une explication qui représente une décomposition maladroite du sens de l'unité lexicale visée. Ce type d'erreurs fait partie de celles que nous avons rencontrées dans notre corpus. Par exemple :

-[ɔ̃navɛœ̃pRɔ̃fme]ãmɛilfepaRãtRele[oz]

On avait un prof méchant mais il fait pas rentrer les choses → explique

-[lezemɔ̃dsetulmɔ̃dkiRãtRdɔ̃dã]

Les émeudes(t) c'est tout l'monde qui rentre dedans → participe

En somme, l'opacité du signifiant que nous retrouvons généralement en langue étrangère est rare en langue maternelle, levée par le traitement contextuel et la compréhension globale.

En langue étrangère, l'opacité du signifiant isole l'apprenant dans un monde de formes dont il ne possède pas la clé, et remet en cause une confiance en langue. A vrai dire, l'élève ne peut pas exprimer ce qu'il pense, car les mots lui manquent, donc son savoir est insuffisant. C'est ce qui pousse les apprenants à produire des erreurs d'ordre formel.

2. Erreurs de sens

Le sens d'une unité lexicale est sa propriété centrale, puisque les mots existent précisément pour véhiculer un sens. Les problèmes qui y sont liés sont diversifiés. Nous avons identifié plusieurs sous-classes d'erreurs de sens. Certaines d'entre elles marquent un mauvais choix paradigmatique d'une unité lexicale pour exprimer un sens visé. Ce sont des erreurs où l'on constate un décalage plus ou moins grand entre le sens de l'unité lexicale visée et celui de l'unité lexicale choisie par l'apprenant. Les autres sous-classes concernent les influences d'autres langues (kabyle : langue maternelle, arabe : langue de base, de l'école). Ces influences altèrent le sens du message transmis soit au niveau phrastique, ou au niveau textuel.

2.1. Erreurs relatives aux influences

Dans la typologie d'erreurs lexicales, celles liées aux influences sont classées par Dominic ANCTIL (2009) comme erreurs de sens, qu'il nomme interférences ou anglicismes. Elles existent en grande quantité dans les productions orales des élèves, y compris celles qui relèvent de la langue maternelle (le kabyle) ; par contre, celles qui proviennent de la langue de base ou de formation, ou encore de l'école (l'arabe) existent, mais en faible intensité par rapport aux déviations relevant de la langue maternelle. Ces erreurs résultaient des habitudes de la langue maternelle sur l'apprentissage d'une autre langue (étrangère). Des théories linguistiques et psycholinguistiques appliquées aux recherches sur l'apprentissage des langues ont donné une nouvelle dimension au débat sur l'erreur ; *« l'enfant naît avec une prédisposition innée pour l'acquisition du langage ; il faut, pour déclencher ce processus, qu'il soit exposé au langage ; et possède un mécanisme interne, de nature inconnue, qui lui permet, à partir de données limitées, de construire la grammaire d'une langue naturelle donnée. L'application de cette hypothèse à l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas nouvelle, ayant été, pour l'essentiel, proposée il y a cinquante ans par PALMER »* (CORDER, 1980, cité par COIANIZ, 1996 :161).

Nous avons relevé deux catégories d'influences de la langue première (kabyle et arabe) : l'insertion de mots ou d'expressions kabyles et/ou arabes et le pérégrinisme.

a/ L'insertion de mots ou d'expressions

La majorité écrasante des élèves insèrent des mots ou des expressions de leur langue maternelle (le kabyle) ou de formation (l'arabe), dans un énoncé français, pour contourner une difficulté, combler un vide, une lacune lexicale. En fait, l'insertion dans une phrase en langue étrangère, d'un mot ou d'une expression propre à une autre langue, est l'un des moyens les plus directs pour avoir recours à sa langue maternelle. Les élèves ne manifestent aucune gêne par l'insertion d'un mot kabyle et/ou arabe dans une phrase française, c'est-à-dire les mots de la langue de départ apparaissent sans aucune distinction dans la phrase de la langue seconde. Citons, à titre d'exemple :

- **insertion de mots ou expressions du kabyle**

-[taqubttmqamsidibalwa] → le mausolée de Sidi Balwa

-[jaosidezutijkǝnyutilizeotRəfwakǝmtinigtarranzit]

Y a aussi des outils qu'on utilisait autrefois comme tinigtarranzit → une jarre d'huile.

-[epiydaewasu] → frappé de malédiction.

-[maʃi] → ce n'est pas

-[daʃutih] → c'est quoi alors ?

-[etuskisāsɥi**umbend**stǝRəpRənaʒ]

Et tout c'qui s'en suit umbend c't un reprenage → après

-[setfwasibiidnilahnʃalah]

Cette fois-ci bi idni lah nʃalah → avec la volonté de Dieu.

-[daʃutbyidattxədməd] → Qu'est-ce que tu veux faire ?

-[inasvɥiyadfyaydaʃmœR] → dis-lui, je veux devenir chômeur.

-[daluaradfydkəmmaradawidlbak] → Qu'est-ce que tu feras quand tu obtiendras ton baccalauréat ?

• **insertion de mots ou expressions de l'arabe :**

- [ğmaɛa] → groupe

- [jaħamid] → eh Hamid!

-[stawɛafrineala] → vingt-six sur

-[ti : tijalɔtã]

ti ti y a longtemps → tu as vu

-[dāslisehada]

Dans c'lycée hada→ là

-[jagaɛhnajaãzeneRal]

y a gaɛhnaja en général → tous ici

-[ɔsidekɔtRsedi]

Un Side contre Sedi→ Monsieur

-[syRlasekyRitebark]

Sur la sécurité bark→ c'est tout

-[tymdɔnlakaRtblakwaRtmatdxul]

Tu me donnes la carte bla kwaRt matdxul → sans carte ne rentre pas

-[ilzɔRjɛnafɛRapaRlħuma]

Ils ont rien à faire à part l'ħuma → le quartier

-[defwapaRlħada]

Des fois par l'ħada→ là

-[siṣvwapsikɔɔɜikmãlaxɔR]

Si on voit psychologiquement laxɔR → l'autre

Comme nous le voyons avec ces différents exemples, la langue première (maternelle et de base) reste fortement présente dans les énoncés français de nos élèves. Même si, le français et le kabyle et /ou l'arabe n'ont pas une origine commune, et ne présentent pas de ressemblances, il y a plus de différences que de similitudes, l'élève n'hésite pas à insérer ou interférer des mots ou des expressions de sa langue première. A vrai dire, nos élèves ne sont pas du tout embarrassés par l'insertion de mots kabyles et /ou arabes dans une phrase française, donc les termes de la langue première surgissent sans aucune différence apparente dans l'énoncé de la langue seconde.

b/ Le pérégrinisme

Nous venons de mettre en évidence, le fait que le non parallélisme des champs lexicaux pouvait être à l'origine de nombreuses lacunes. Mais l'existence en langue de départ et en langue étrangère d'unités lexicales entre lesquelles il est possible d'établir des relations d'équivalence n'est pas un gage de passage facile d'une langue à l'autre. En d'autres termes, les élèves recourent à la langue maternelle, mais sous une autre forme que nous nommons le pérégrinisme. Cette forme d'erreurs, fréquemment utilisée par les apprenants, consiste à utiliser des mots de la langue maternelle en leur appliquant les règles de la morphologie et de la phonologie de la langue étrangère, ce qui revient à créer des mots impropres et inexistantes dans le texte de la langue étrangère. La différence entre cette forme d'erreurs et la précédente est que les élèves ont réfléchi avant de parler. En effet, les erreurs provenant du pérégrinisme montrent que les apprenants ont compris comment fonctionne la langue étrangère, puisqu'ils essaient de transformer des mots de la langue de départ (kabyle et /ou arabe) en mots de la langue étrangère, en leur ajoutant une tonalité ou sonorité étrangère (française). Ce que font les apprenants, c'est qu'ils essaient de franciser des mots kabyles et arabes grâce à des règles de formation de mots qu'ils ont apprises, comme par exemple les suffixes. Ces mots créés par les élèves sont la trace de l'acquisition de la langue étrangère. Par exemple, lors des débats sur le patrimoine, la violence et le sport, les élèves ont dit :

-[adesini] → pour « dessiner »

-[ṢRatRaplamatjeRni :setu]

On rattrape la matɛRni c'est tout → la matière en question (qui pose problème).

-[ladɛRnjɛRfwalʒɔdiniɛtɛlbakspɔRtif]

La dernière fois l'ʒɔdini c'était l'bac sportif → le jeudi passé

-[kɔmilnuzadilɛmɛsjɔni]

Comme il nous a dit le mɛsjɔni → Monsieur « GUIBS » (surveillant général)

-[tɛttriɣlimlekɔtnwandagi] → vous réglez vos comptes ici.

-[ilzɔɛkspɔRte :laptitɣijɔni]

Ils ont exporté la p'tite ɣijɔni → fille en question

-[mɛmdɔvjejmezɔkabilamadam]

Même de vieilles maisons kabyles amadam → Madame

-[lteatRdilekɔldebozaR]

L'théâtre di lekɔl des beaux arts → à l'école

Tous ces exemples montrent que les élèves ne connaissaient pas ou avaient oublié les termes appropriés. Ils étaient confrontés à des difficultés de communication, et pour combler les lacunes lexicales, ils ont fait appel à leur langue maternelle. Sachant pertinemment que ces lexèmes ne sont pas français, ils les ont volontairement modifiés morphologiquement pour les faire sonner français dans les énoncés français. L'influence d'une langue sur une autre est une réalité essentiellement temporelle et évolutive. « *La compétence inter-linguistique est étroitement dépendante des faits de performance. L'interlangue n'est pas un système cohérent : elle admet en elle la co-existence de microsystèmes plus ou moins incompatibles entre eux* » (COÏANIZ, 1996 :75).

En conclusion, nous retiendrons que les influences provenant d'une analyse du fonctionnement des systèmes sémantiques impliquent une organisation différente du réel conceptuel ; parler une autre langue, c'est accepter une rééducation dans sa manière de collecter et de structurer les concepts.

2.2. Erreurs relatives à la langue seconde elle-même

a/ Malapropisme

Ce type recouvre les lacunes où un mot est remplacé par une unité lexicale phonologiquement, mais non sémantiquement apparenté. « *Le malapropisme est un lapsus entre paronymes* » (ROSSI, PETER-DEFARE, 1998 :77). Cette catégorie d'erreurs intervient souvent entre des mots de même structure rythmique (généralement même nombre de syllabes et même organisation accentuelle) qui présentent quelques syllabes phonologiquement identiques ; « *en français où tous les mots ont la même structure accentuelle, la cible et l'erreur présentent en principe une parenté phonologique dans la syllabe finale accentuée* » (ROSSI, PETER-DEFARE, 1998 :78).

Les malapropismes représentent un nombre important de substitutions de mots dans notre corpus. Par exemple :

-[lapRevãsjõdøpatRimwan]

La prévention de patrimoine → préservation

-[selesklavazizmelørasizm]

C'est l'esclavagisme et le racizme (isme) → nazisme

-[tulepejedymõd]

Tous les payés du monde → pays

-[sesõãtuRazkiløpuspuRlapRãdR]

C'est son entourage qui le pousse pour l'apprendre → le prendre

-[zmødituzuRzvetRavajezvelakRõfe]

J'me dis toujours j'vais travailler j'vais l'accrocher → décrocher

-[zøpaãkøRdesede]

J'ai pas encore décédé → décidé

-[pøetRpaRkõsekãsdeblesedemõR]

Peut être par conséquence des blessés, des morts → par conséquent

-[ilvulelapRãdRãflaRã]

Il voulait la prendre en flagrant... → surprendre

-[ilaplyzjœRRãtRe]

Il a plusieurs rentrées → entrées

Ces exemples laissent comprendre que les élèves confondent entre les mots proches par la forme. Ceci est la résultante d'accidents liés à l'attention sélective ou à d'autres causes, comme la rapidité du débit, la fréquence d'usage des unités lexicales ou le contexte phonologique.

b/Impropiété

L'impropiété se produit lorsqu'un apprenant associe le signifiant d'une unité lexicale existante avec un sens qui ne lui appartient pas. Dire, par exemple, « compréhensif » à la place de compréhensible. Il s'agit d'une confusion et d'un manque d'outils adéquats pour dire ou même écrire (BERCHOUD, 2004).

Pour en revenir à notre corpus, citons :

-[bokudzãki :RãgaRdsəspɔR]

Beaucoup d'gens qui regardent ce sport → s'intéressent

-[lebjeãdəlapRatikspɔRtiv]

Les biens de la pratique sportive → bienfaits

-[dezutijsɔnytilizeɔtRəfwa]

Des outils qu'on utilisait autrefois → objets

-[japadkɔtaktfizik]

Y a pas d'contacts physiques → efforts

-[fymeleRãplygRã]

Fumer les rend plus grands → forts

-[plyzjœR ʃ apitRkisɔ̃tRɛgRɑ̃]

Plusieurs chapitres qui sont très grands → longs

-[madamɛlvø̃sɔ̃RtiRkɔ̃msamɛR]

Madame, elle veut sortir comme sa mère → devenir

-[ɔ̃atɛlmɑ̃dtRykafɛROsidɑ̃tutlematjɛRkɔ̃aRivRadsy]

On a tellement d'truc à faire aussi dans toutes les matières qu'on arrivera dessus → jamais

-[ilfɔ̃kil ʃ ɑ̃ʒlɛpRɔ̃gRampurlezɔ̃tRkivjɛ̃]

Il faut qu'ils changent le programme pour les autres qui vient (nent) → générations futures

-[ilzɔ̃ɛkspɔ̃Rtelaptifijəni]

Ils ont exporté la p'tite fijəni → emmené

-[lɛkɔ̃pɛ̃degaze]

Le copain est dégagé → ressorti

Dans ces exemples, nous déduisons que les élèves utilisent des unités lexicales qui existent bel et bien en français, mais qui sont impropres dans le contexte ; elles n'expriment pas le sens visé. En fait, les apprenants emploient des termes qui ne conviennent pas, car ils n'expriment pas leur intention. L'utilisation d'un mot ou d'une expression dans un sens qu'il n'a pas est très répandue dans les productions orales des élèves de la troisième année secondaire. A vrai dire, nous avons identifié dans notre corpus des apprenants un taux très élevé d'erreurs de cette classe, où l'élève cherche à communiquer, à s'exprimer malgré ses difficultés.

c/Générique

C'est quand l'élève choisit un hyperonyme (terme générique) inapproprié pour une unité lexicale, c'est-à-dire il utilise un mot générique à la place d'un terme spécifique. Cette classe d'erreurs exprime le désir de l'apprenant de se faire comprendre. A titre d'exemple, des élèves ont bien dit :

-[ilazipaRvɔlym]

Il (s) agit (ssent) par volume → groupe

-[lalãgkabil]

La langue kabyle → dialecte

-[ɔ̃atɛlmãdmatjɛRatRavaje]

On a tellement de matières à travailler → réviser

-[ilzɔ̃ynbɛltɔny]

Ils ont une belle tenue (les marins) → uniforme

Dans ce cas d'erreurs, l'apprenant ne connaît pas les termes spécifiques : « groupe », « dialecte », « réviser », « uniforme », et il a opté pour les termes génériques : « volume », « langue », « travailler », « tenue ». Dans ce type de lacunes, même si le terme choisi par l'élève n'est pas approprié, il n'entrave pas la compréhension et montre la volonté de l'apprenant de traduire sa pensée en langue étrangère.

d/Passe-partout

L'apprenant utilise des termes imprécis, vagues et généraux. Ce sont des termes qui expriment la banalité. Le corpus des apprenants présente un taux très considérable d'écarts de ce genre ; ils sont, en fait, très récurrents d'un élève à un autre. En voici quelques exemples :

-[ilfufɛRdyspɔR]

Il faut faire du sport → pratiquer

-[ɔ̃vadɔ̃nedɛgzɛRsisdɔsy]

On va donner d'exercice (s) dessus → proposer

-[zɔ̃ɔ̃pafɛRynkɛstjɔ̃ɛlesɛ̃pl]

J' peux pas faire une question, elle est simple → répondre à

-[ilvɔ̃paRledɔ̃skilvɔ̃lɛRɛRɛ]

Ils vont parler de c'qu'ils veulent faire après → étudier

-[diskyteavɛksasɔRpuRdiRɛskəsɛvRɛsəkəzɛãtãdy]

Discuter avec sa sor (sœur) pour dire est-ce que c'est vrai ce que j'ai entendu ? → s'assurer

-[sɛpuRfɛRpaRlɛdsezɔpopylɛR]

C'est pour faire parler d'ces jeux populaires→ parler

-[zɔvɔfɛRlamaRin]

J'veux faire la marine → étudier

-[lezãkijõõtRavajafɛR]

Les gens qui ont un travail à faire→ effectuer

-[õpuRɛfɛRdeʃoz...puRameljɔRe]

On pourrait faire des choses...pour améliorer → proposer des solutions

-[wimɛsãfɛRdɔlavjɔlãs]

Oui mais sans faire de la violence → recourir

e/ Répétition

La répétition est une reproduction à l'identique de ce qui a été déjà dit ou écrit. En linguistique, il s'agit d'une occurrence renouvelée dans le discours oral ou écrit. Ce type de phénomène est à éviter, car il occasionne des problèmes liés à la richesse du discours, à la précision et à la lourdeur stylistique. Les répétitions abusives considérées comme inappropriées dans le contexte sont donc relevées en tant qu'erreurs, dans la mesure où elles peuvent entraîner des problèmes de maladroites (HAMEL, MILICEVIC, 2005).

Notre corpus révèle que ce type de lacunes est très fréquent et courant, d'une production à une autre. Prenons, par exemple :

-[kãtiljaõẽpRɔblɛmsɔsjalsɛõẽpRɔblɛmseõẽpRɔblɛmseõẽfɛnɔmensɔsjalsɛõẽpRɔblɛmkituʃtut lasɔsjete]

Quand il y a un problème social, c'est un problème, c'est un problème, c'est un phénomène social, c'est un problème qui touche toute la société. → fléau

-[puRsəfəRəmarke...sfəRəmaRkedezɔtR...ilfympuRsəfəRəmaRke...weilfɔsapuRsəfəRəmaRke :]

Pour se faire remarquer...s'faire remarquer des autres...ils fument pour se faire remarquer... ouais ils font ça pour s'faire remarquer, et d'être dans un autre monde. → se démarquer

-[lezalzəRjɛsɔ̃ɛteReselalãgfrãses...zpãsbjɛkəlezalzəRjɛsəsəsɔ̃bjɛ̃ɛtereseasetlãgsi]

Les Algériens sont intéressés la langue française, j' pense bien que les Algériens se se sont bien intéressés à cette langue-ci. → manifestent une attitude positive

-[tulmɔ̃dvɔkɔnetRsetlãgubjɛ̃lametRize...ilvœlɔ̃bjɛ̃metRizesetlãg...kinəlametRizpabjɛ̃...ev
ɔ̃bjɛ̃lametRize]

Tout l' monde veut connaitre cette langue ou bien la maîtriser... ils veulent bien maîtriser cette langue...qui ne la maîtrise pas bien... et vont bien la maîtriser. → parler, utiliser

-[ɔ̃diminyvwala...ɔ̃diminyvwalaɔ̃pɔ̃diminye]

On diminue voilà, on diminue voilà, on peut diminuer. → atténuer

-[skivjɛ̃apResepalamem ʃozlavjɔ̃lãspuRtagreseeski vjɛ̃apResepalamem ʃozselavjɔ̃lãspurdəm
ãdemɔ̃dRwaskivjɛ̃apResedifeRã]

C'qui vient après c'est pas la même chose, la violence pour t'agresser et c'qui vient après c'est pas la même chose, c'est la violence pour demander mon droit, c'qui vient après c'est différent. → conséquence

-[skivjɛ̃apResepalamem ʃozlavjɔ̃lãspuRtagreseeski vjɛ̃apResepalamem ʃozselavjɔ̃lãspurdəm
ãdemɔ̃dRwaskivjɛ̃apResedifeRã]

C'qui vient après c'est pas la même chose, la violence pour t'agresser et c'qui vient après c'est pas la même chose, c'est la violence pour demander mon droit, c'qui vient après c'est différent. → le même cas

-[defwaseskimaR ʃdefwasamaR ʃpakãtyytilizselavjɔ̃lãsskimaR ʃdefwa]

Des fois c'est c' qui marche, des fois ça marche pas, quand tu utilises c'est la violence
qui marche des fois. → fonctionne

-[defwasɛskimaR ʃ defwasamaR ʃ pakãtytilizsɛlavjɔlãsskimaR ʃ defwa]

Des fois c'est c' qui marche, des fois ça marche pas, quand tu utilises c'est la violence
qui marche des fois. → parfois, quelquefois

Nous venons de constater que les élèves recourent de manière excessive aux répétitions. Elles se produisent, le plus souvent, au sein d'un même énoncé par le même élève ; d'autres fois, l'ensemble des élèves reprennent les mêmes mots ou expressions dans leurs discours, sans essayer de reformuler ou de reprendre la même idée en utilisant leurs propres mots.

En résumé, les élèves ont une méconnaissance de la reformulation, comme le démontrent de façon claire les illustrations ci-dessus, c'est-à-dire la capacité de dire autrement afin de rendre l'énoncé plus clair, plus précis et concis.

3. Erreurs de cooccurrence

Les erreurs de cooccurrence sont des erreurs de collocations portant sur les propriétés de combinatoire lexicale restreinte des unités lexicales. Dans ces erreurs de collocation, l'apprenant fournit, à la place de l'unité lexicale visée, une unité lexicale inappropriée comme collocatif de la base qu'il a choisie. En d'autres termes, la combinatoire lexicale se manifeste dans la parole à travers le phénomène de la collocation. « *Une collocation est un syntagme AB (ou BA), formé des [UL] LA et LB, qui est tel que, pour le construire, le locuteur sélectionne LA librement d'après son sens « LA », alors qu'il sélectionne LB pour exprimer auprès de « LA » un sens très général « S » en fonction de la combinatoire restreinte de LA* » (ANCTIL, 2009 :05).

Nous nous rendons peu compte de la fréquence des collocations dans la langue, et le peu d'intérêt qui leur est souvent accordé dans l'enseignement en témoigne. Pourtant, les problèmes relatifs à la combinatoire lexicale sont assez fréquents, surtout en langue étrangère, puisque la richesse collocationnelle -c'est-à-dire le fait de connaître plusieurs collocations pour une unité lexicale spécifique- demeure généralement l'apanage du locuteur natif. Ce type de problème est d'autant plus difficile à diagnostiquer qu'il n'existe pas à proprement parler de norme gouvernant la collocation. Les dictionnaires indiquent souvent les principaux

collocatifs dans les zones d'exemples de leurs entrées, mais pas de façon systématique. Au-delà de cette norme descriptive généralement incomplète, c'est plutôt notre intuition de locuteur qui nous permettra de percevoir comme correcte ou non une collocation.

Dans notre corpus, nous avons remarqué un taux assez important d'erreurs de collocation. Par exemple :

-[ilfy~~md~~ladRɔg]

Il fume de la drogue → consomme

-[ilfy~~md~~ladRɔg]

Il fume de la drogue → le cannabis

-[ilywakəlapleziR]

Il voit que le plaisir → trouve

-[ʃapœRʃapRiʃtenɔRmemã]

On a peur, on a pris honte énormément → eu

-[kieteãplɛflagRãdeli]

Qui était en plein flagrant délit → surpris en

-[ilpaspəRləpuRtajzeneRal]

Ils passent par le pourtail (portail) général → principal

-[sasœRemovɛzedyke]

Sa sœur est mauvaise éduquée → mal

Tous ces exemples révèlent que la connaissance de la forme et du sens d'une unité lexicale n'est pas suffisante pour pouvoir l'utiliser correctement. En effet, de nombreuses autres informations relatives à sa combinatoire restreinte doivent être connues pour assurer la maîtrise d'une unité lexicale, et leur méconnaissance pourra aussi entraîner des erreurs lexicales, comme c'est le cas dans les exemples déjà mentionnés plus haut.

Nous avons donc terminé notre tour d'horizon des différents problèmes lexicaux et sommes maintenant en mesure de présenter les résultats de l'analyse. A vrai dire, notre analyse des différents types d'erreurs lexicales, dans les productions orales, nous permet de relever des problèmes importants chez l'apprenant, notamment en ce qui concerne la sélection du mot juste parmi des unités lexicales de sens et de forme proches en français, ou provenant d'autres langues, et celle du collocatif d'une base dans une collocation.

Les erreurs lexicales de sens sont majoritairement dominantes dans le corpus des apprenants. Viennent ensuite les erreurs lexicales de type cooccurrence. Les erreurs lexicales appartenant à la classe : forme sont les moins fréquentes. Certaines classes d'erreurs lexicales sont prédominantes dans les productions des apprenants et se situent nettement au dessus des autres : ce sont d'abord les erreurs d'influences, puis les erreurs de sens inapproprié, aussi de répétitions, et enfin les erreurs de collocation et de malapropisme. Ces sous-classes d'erreurs comptent ensemble pour plus de la moitié des erreurs lexicales rencontrées dans le corpus. Viennent après les erreurs dont le taux est nettement moins élevé par rapport aux sous-classes d'erreurs les plus fréquentes, déjà citées : les erreurs de sens générique et passe-partout. Arrivent en dernier les erreurs de formes : erronée, analytique et barbarisme, sans être pour autant résiduelles.

Nous déduisons de tout ceci que les élèves ne sont sans doute pas suffisamment entraînés à reconnaître et à traiter, les problèmes spécifiques de production que peuvent poser certains énoncés éloignés du langage courant. Ceci montre à quel point la connaissance exacte du lexique fait difficulté, mais également la capacité d'analyser le contexte pour en tirer des indices éclairants. Cette difficulté à produire un lexique correct s'explique par le fait que les connaissances acquises ne sont pas utilisables pour autre chose que leur propre énoncé. Cela signifie, sans doute, que les élèves ne se trouvent pas assez souvent en situation active de production de messages complexes.

1.2.2. Compétence lexicale attendue de l'apprenant

La compétence lexicale est définie par le Conseil de l'Europe comme étant « *la connaissance et la capacité d'utiliser le vocabulaire d'une langue* » (Conseil de l'Europe, 2000 :87). TREVILLE et DUQUETTE (1996 :133) précisent et spécifient davantage, que cette compétence lexicale « *inclut une composante linguistique, discursive, référentielle,*

socioculturelle et stratégique » ; c'est-à-dire ce ne sont pas uniquement la forme et le sens des mots qui doivent faire l'objet de l'évaluation, mais également les comportements collocationnels, grammaticaux et pragmatiques de ces mots. Ces aspects, ainsi que les rapports des mots avec leurs réseaux associatifs, constituent la connaissance approfondie de ces mots.

A vrai dire, les connaissances portent sur le sens et la forme des mots, ainsi que sur leur fonction et leur positionnement linéaire dans l'énoncé, sur les mots en relation avec d'autres mots, sur leur valeur dans le discours et leur portée en contexte culturel. Ajoutant à tout cela, la composante stratégique qui consiste en la capacité à manipuler les mots à l'intérieur de leurs réseaux associatifs afin de résoudre un problème de communication, et la capacité à compenser la méconnaissance des mots par des procédés d'inférence, à partir d'indices contextuels (en compréhension) ou de formulations approximatives, paraphrases et définitions (en production) (HAMEL, MILICEVIC, 2005). A toutes ces connaissances lexicales en profondeur, s'ajoute une autre dimension dont l'évaluation doit rendre compte : l'étendue du vocabulaire. Cette dichotomie profondeur/étendue correspond aux paramètres nécessaires à toute évaluation : la qualité et la quantité.

La compétence d'un apprenant indépendant (avancé)

Il existe plusieurs standards qui établissent des niveaux de compétence langagière en langue seconde et étrangère. Nous citons, à titre d'exemple, *Les niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes* (LAURIER, 2000) ou au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2000). Ce dernier document constitue notre référence, car il propose de façon détaillée et explicite, des descripteurs visant la compétence lexicale, une compétence décrite en fonction de l'étendue (quantité) du vocabulaire et de sa maîtrise (qualité), selon une échelle à six niveaux (voir le tableau ci-dessous).

Pour le Conseil de l'Europe (2000), la compétence lexicale de l'élève se mesure donc par la quantité, l'étendue et la maîtrise du vocabulaire, jugées comme étant les critères essentiels de l'acquisition de la langue, et de l'évaluation de la compétence langagière de l'élève. Selon cette échelle, l'apprenant de niveau indépendant ou avancé se situe au niveau B2, qui correspond à la sortie de la terminale, et qui nous intéresse donc, dans le cadre de cette étude. Il possède un vocabulaire d'une certaine étendue et dont la maîtrise est bonne, en particulier celle du vocabulaire de base (les mots courants du lexique, dont la fréquence est élevée). Il a,

généralement, recours à des périphrases afin de contourner ses difficultés lexicales, et sa production comporte encore des lacunes lexicales relevant entre autres de mauvaise sélection d'unités lexicales.


	ETENDUE DU VOCABULAIRE
C2	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique
C1	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.
B2	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.
B1	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs, et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.
A2	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers.
	Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires.
	Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.
A1	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.

Tableau 02 : Niveaux de compétence lexicale du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000 :88).


	MAITRISE DU VOCABULAIRE
C2	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
C1	A l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.
B2	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
B1	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
A2	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
A1	Pas de descripteur disponible.

Tableau 03 : Niveaux de compétence lexicale du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000 :89).

1.2.3. Commentaire

L'évaluation de la compétence lexicale est nécessaire dans un programme d'enseignement, comme le faisaient remarquer TREVILLE et DUQUETTE (1996), car elle fait partie intégrante de la pratique pédagogique, et elle peut livrer un grand nombre de données sur les différents éléments qui la composent. Elle constitue une mesure fiable de la compétence générale ; c'est du moins ce que semblent indiquer les recherches actuelles qui confèrent au vocabulaire le pouvoir de pronostiquer les résultats scolaires.

Notre analyse d'erreurs lexicales, dans le corpus des apprenants de français langue étrangère, nous a permis de mesurer certains aspects de la maîtrise et de l'étendue de la compétence lexicale de ces apprenants, et ce, en contexte de production. Cette analyse des déviances lexicales dans les productions orales des élèves, s'est montrée profitable en ce qu'elle a pu nous fournir des données pertinentes pour l'évaluation de la compétence lexicale.

De manière spécifique, notons des lacunes chez l'apprenant quant à ses connaissances lexicales portant sur le sens. L'élève ne cesse de recourir de façon abusive à sa langue maternelle (kabyले) ou à sa langue de base (arabe) pour contourner ses difficultés de communication. L'élève de la classe terminale utilise deux procédés d'influence : insertion de termes ou d'expressions de sa langue de départ dans un énoncé de la langue française, et de pérégrinisme, c'est-à-dire des mots modifiés morphologiquement ou phonologiquement pour leur donner la tonalité du français. La description des erreurs par type révèle la forte présence de la langue maternelle dans le répertoire lexical des apprenants, lors de l'acquisition du français langue étrangère. Nous constatons, à quel point, il leur est extrêmement difficile de faire abstraction de la langue maternelle. L'interférence lexicale est l'une des erreurs les plus courantes. Nous avons rencontré également l'emploi intensif de mots existants en français, mais avec un sens inapproprié dans le contexte. Ce type d'erreurs lexicales relatives au sens occupe en importance la deuxième place, parmi l'ensemble des erreurs lexicales analysées dans ce corpus des élèves du secondaire. Un autre type d'erreurs lexicales liées au sens, classées parmi les erreurs les plus répandues dans les productions des élèves de la troisième année secondaire : la répétition. Celle-ci entraîne une certaine imprécision du discours de l'apprenant.

Nous avons remarqué dans le présent corpus, une méconnaissance absolue des procédés de reformulation, « de dire autrement » (HAMEL, MILICEVIC, 20005) de la part de l'ensemble des élèves. Ces procédés permettent aux élèves d'éviter ou d'atténuer les reprises

lexicales qui ont tendance à rendre le discours flou et ambigu. La capacité de paraphraser en langue seconde est considérée comme une opération productrice de sens et un processus de restauration de la phrase, c'est-à-dire une reformulation de celle-ci la rendant plus naturelle. La paraphrase permet en ce sens l'accès à une correction optimale de la phrase, la rendant ainsi plus idiomatique. A vrai dire, les répétitions excessives des mêmes mots ou expressions par les élèves sont considérées comme des lacunes imputables à une exploitation très réduite de la compétence stratégique, qui doit être maîtrisée par les élèves de niveau B2 en langue seconde, à la sortie de la terminale.

Le non accomplissement de cette tâche (si recommandée par les standards) par l'apprenant de niveau B2 laisse sa communication verbale moins fluide et limitée. Les élèves ne déploient pas donc assez d'efforts d'exploration lexicale et d'opérations réflexives exigées par les techniques de reformulations et de paraphrases. S'ajoutent, à ces erreurs de sens, d'autres sous-classes de lacunes lexicales : des malapropismes, des termes génériques et passe-partout. Elles ne sont pas rares, elles ne sont pas aussi nombreuses que les interférences, les impropriétés et les répétitions, mais elles sont tout de même employées presque par la majorité des élèves de manière régulière, afin de faire face aux problèmes de communication. Les erreurs ayant trait aux connaissances insuffisantes des règles de la combinatoire des unités lexicales avec d'autres unités de la langue. Elles sont nombreuses dans les productions orales des apprenants. Cette catégorie d'erreurs de cooccurrence s'intègre aussi dans la compétence stratégique, déjà citée, que l'apprenant de niveau B2 est en mesure d'éviter. Le fait que nous avons trouvé un taux considérable d'erreurs lexicales de type cooccurrence explique que l'élève à une maîtrise insuffisante des propriétés de combinatoire de l'unité lexicale. L'élève n'est pas habitué à l'emploi des mots en contexte, mais à les étudier isolément.

L'analyse descriptive des erreurs, en classe de français langue étrangère, fait ressortir d'autres carences au niveau lexical ; il s'agit surtout de lacunes relatives à la forme des unités lexicales : forme erronée, forme fictive et forme analytique. Il s'agit le plus souvent des mots inexistantes en français, ils relèvent de la création lexicale de l'élève (ex : reprenage pour reprise), de l'invention (ex : mstrèze). Ces formes erronées sont causées par une fausse dérivation morphologique. Et les formes fictives prouvent la volonté de l'élève de communiquer malgré ses difficultés lexicales. Ces erreurs conduisent les élèves à créer des tournures maladroites, au sein de leur discours. Les apprenants utilisent, de temps en temps, des formes analytiques (ex : rentrer dedans, à la place de, participer) pour combler l'obstacle du mot (ou expression) inconnu (e).

Dès lors, nous déduisons que les apprenants du niveau avancé qui doivent se débrouiller en langue cible, se sentent frustrés par les limites de leurs moyens d'expression, en particulier, par l'insuffisance de leur vocabulaire actif.

En somme, se dessine le profil d'un apprenant qui possède bel et bien des connaissances lexicales, mais pour lequel nous constatons des lacunes importantes à prendre en considération, afin de les combler et de prendre conscience de la richesse d'informations en jeu dans la maîtrise lexicale, ainsi que certains phénomènes récurrents qui structurent le lexique.

1.3. Analyse de la composante grammaticale

« On observera que, pendant un siècle et quart d'administration française en Algérie, les Algériens ont fait l'effort d'apprendre le français beaucoup plus que les Français celui d'apprendre l'arabe. Certes, l'étranger commettra souvent des fautes en parlant français; mais les fautes de français du non-francophone d'origine sont excusables et inoffensives, contrairement à celles du francophone dont le français est la langue maternelle. Or, si le français est menacé dans sa pureté, sa clarté, sa rigueur, ce n'est pas du fait de l'étranger mais bien du fait des Français, du moins de ceux qui laissent leur langue se corrompre et s'avilir en charabia et en baragouin » (BERTHIER, COLIGNON, 1991 :182).

Malgré cette reconnaissance pour la volonté d'Algériens à apprendre le français langue étrangère, mais ils doivent tout de même veiller à la correction de la langue à acquérir que ce soit maternelle ou étrangère, en écartant le banal, les mauvaises tournures, etc. A vrai dire, les emprunts aux autres langues étrangères ne peuvent pas forcément nuire à la langue donnée. Le risque, pour elle, réside dans la fausse voie que lui inculquent ses usagers en la dégradant à l'oral et même à l'écrit. En dépit, des longs combats menés par des puristes pour préserver la clarté et surtout assurer la correction de la langue au niveau syntaxique, telle que la fameuse phrase de Victor HUGO : « Guerre à la rhétorique et paix à la syntaxe ! », les mauvaises tournures et les inventions de tout genre persistent davantage.

Ces problèmes sont également observés dans le corpus des apprenants. Ces derniers commettent beaucoup d'erreurs d'ordre grammatical. Généralement, les règles de grammaire sont assez connues des élèves et se trouvent parfois bien appliquées dans des exercices de grammaire, mais pas dans des productions orales spontanées. De ce fait, les erreurs grammaticales sont celles qui portent sur la morphologie et les structures, c'est-à-dire les

erreurs d'orthographe grammaticale (propre à l'écrit), déformation de formes verbales, de pluriels ou de féminins, accords en genre et en nombre, mélange de classes différentes relevant de la catégorie grammaticale, erreurs sur les auxiliaires et les prépositions, erreurs sur les articulateurs.

Les exemples d'erreurs, relevant du domaine grammatical, nous ont permis de ressortir deux classes fondamentales d'erreurs, dans notre corpus des élèves de troisième année secondaire. Il s'agit, en l'occurrence, des erreurs de régime et d'autres erreurs inhérentes à la propriété grammaticale.

-L'élève commet une erreur de régime, lorsqu'il utilise une préposition/ une conjonction inappropriée pour introduire un actant, soit il omet la préposition/ la conjonction ou encore utilise une mauvaise forme grammaticale d'actant.

-L'élève commet une erreur inhérente à la propriété grammaticale lorsqu'il ne respecte pas la classe de mot, l'accord en genre et en nombre, le caractère invariable, mauvais choix du verbe auxiliaire, le mode verbal imposé et d'autres propriétés.

Classement des erreurs par types

1. Erreurs de régime

Les écarts relatifs au régime portent, comme nous l'avons souligné au préalable, sur l'introduction ou l'omission ou encore le mauvais choix d'un mot outil. Celui-ci peut être soit une conjonction, soit une préposition ou même un déterminant. Les erreurs de régime occupent une bonne place dans le corpus des apprenants de français langue étrangère. Ces confusions semblent apparaître en grande quantité lorsque les élèves sont amenés à s'exprimer oralement en salle de classe.

1.1. Omission d'un mot outil

Nous disons qu'il y a erreur d'omission de mots outils lorsque l'apprenant oublie ou met de côté une préposition, une conjonction ou un déterminant. Le problème d'omission de mots outils nous paraît plus important qu'on l'imagine, car une bonne part d'erreurs de régime relève de cette sous-classe. En voici quelques exemples :

-[lakabilizeneRal]

La Kabylie général (e) → en

-[œspɔRplypRatike :isyRtulegaRsɔ̃]

Un sport plus pratiqué, i (et) surtout les garçons → par

-[puRfwiRlœRpɔblɛm,mɛzɔ̃]

Pour fuir leur problème maison → de

-[dəlapɛRtœdɛpaRã]

De la perte un des parents → de l'

-[wɛkɔmedykasjɔ̃islamik]

Ouais, comme éducation islamique → l'

-[puRkwazvɛapRãdRedykasjɔ̃islamik]

Pourquoi j'vais apprendre éducation islamique → l'

-[fɛRlezɛmɔpɔpɑRtu]

Faire les émeudes (émeutes) peu partout → un

-[zpaRlskispasalavil]

J'parle, c'qui s'passe à la ville → de

Ces exemples, et d'autres encore, montrent à quel point les élèves ignorent l'usage des mots outils, à savoir les prépositions, les conjonctions et les déterminants, entraînant de ce fait une certaine ambiguïté de l'énoncé oral.

1.2. Mauvais choix du mot outil

Ce type d'erreurs peut se produire lorsque l'élève emploie un mot outil dans une place qui ne lui convient pas, c'est-à-dire il met une conjonction ou une préposition ou encore un déterminant à la place d'un autre. Parmi les erreurs recueillies dans les productions orales de nos élèves, la catégorie mauvais choix du mot outil est largement représentée. Leur nombre est consistant. Citons, par exemple :

-[ɔ̃naœ :fɔRisi :dɔ̃lakazɛRn]

On a un fort ici dont la caserne → à

-[vãdypuRnẽpɔRtki]

Vendu pour n'importe qui → à

-[sesõãtuRazkiləpuspuRlapRãdR]

C'est son entourage qui le pousse pour la prendre → à la

-[zpaRlləfRɛRdələfij]

J' parle le frère de la fille → du

-[teplydãlaRɛspõsabilitedylise]

T'es plus dans la responsabilité du lycée → sous, de la

-[ləpRɔblɛmdsekyRitesRezypasyRlələise]

Le problème d'sécurité s'résume pas sur le lycée → au

-[typɔsyRvejepaRləpɔRtaj]

Tu peux surveiller par le portail → au

-[ilzõpaãtRedãllise]

Ils ont pas entré dans l'lycée → au

-[õpaRlisyRlavjɔlãs]

On parle sur la violence → de

-[paRtuseõfɛnɔmɛnpaRmɪlepRɛmjedəgRe]

Partout c'est un phénomène parmi les premiers degrés → des

Ces quelques exemples recueillis dans le corpus, nous permettent de comprendre la confusion engendrée par l'emploi erroné et inapproprié, de manière excessive, des conjonctions, des prépositions, ainsi que des déterminants. Il a été, en fait, remarqué que nos

élèves utilisent, sans gêne, un mot outil au lieu d'un autre de façon inadéquate. Ce sont des lacunes qui ralentissent la compréhension du message oral émis.

1.3. Insertion de mots outils

Cette sous-classe d'erreur grammaticale de type régime constitue en l'introduction d'une préposition, d'un déterminant ou d'une conjonction dans un contexte inapproprié. Il s'agit d'insérer un mot outil dans une place qui ne lui convient pas. D'après le corpus, la fréquence d'emploi de cette catégorie d'erreurs est presque similaire à celles précédemment citées. Les élèves ont bien dit :

-[lenasjɔ̃zɥniɔ̃ʃ waziakãstãtin...elesËkjɛmvilapRɔteʒe]

Les Nations Unies ont choisi à Constantine...elle est cinquième ville à protéger → à supprimer (à)

-[syRlɛpɔpplɛʒɥif]

Sur le peuple les Juifs → à supprimer (les)

-[leʒɥif...etesɔvgardepurlamemwaRzɥniveRsel...sɛtËsËbɔldəkRim]

Les Juifs...étaient sauvegardés pour la mémoire universelle...c'est un symbole de crime (l'esclavagisme) → à supprimer (c'est)

-[sjãsdnatyRɛl]

Science d'naturelle → à supprimer (d')

-[ilvɔ̃ɛtRlatye]

Ils vont être la tués → à supprimer (la)

-[wimɛsɛskinuzËteRɛsselɔlise]

Oui, mais c'est c'qui nous intéresse c'est le lycée → à supprimer (c'est)

Les exemples ci-dessus mènent à dire que les élèves mettent n'importe quel mot outil n'importe où. L'essentiel pour eux est de transmettre leurs idées, leurs messages, sans prêter attention à la manière de le faire. Ainsi, ce genre d'infraction à la règle, dans une production orale, conduit à des ruptures de sens et surtout à une déficience syntaxique de la phrase.

2. Erreurs inhérentes à la propriété grammaticale

Les erreurs relatives à la propriété grammaticale sont celles qui portent sur la morphologie verbale au présent, future, subjonctif, conditionnel, le choix du verbe, le genre, le nombre, la catégorie grammaticale des mots, le non-respect de la structure du français, reprise ou omission de sujets, de compléments, de liaisons et de négation.

Cette seconde classe d'erreurs de grammaire est scindée en plusieurs sous-classes. L'observation minutieuse du corpus, nous a révélé la présence en grande quantité de toutes ces erreurs imputables à la propriété grammaticale.

2.1. Non-respect du genre et du nombre

Le genre est la classification morphologique des noms et pronoms répartis en masculin et en féminin. Tandis que le nombre est la forme que prend un mot pour exprimer l'unité (singulier) ou la pluralité (pluriel). Nous disons qu'il y a erreur de genre quand il n'y a pas d'accord entre les noms et pronoms au féminin et au masculin. Nous disons également qu'il y a erreur de nombre quand il n'y a pas de respect de la forme que peut prendre une unité au singulier et au pluriel. Ce type d'erreurs est fréquemment employé par les apprenants dans leurs productions orales. Citons, par exemple :

-[mɛmlamɛzɔ̃dɛlakyltyR...iɛtɛpRizɔ̃]

Même la maison de la culture... il était prison → elle

-[...dɛzɔ̃Rkɛplygrã]

...des autres qu'est plus grand → qui sont

-[lɛmatjɛRsəgɔ̃dɛR,nɔ̃ :okɔ̃tRɛRɛɛplyfasil]

Les matières secondaires, non au contraire elle est plus facile → elles sont

-[...ɛlɛgRãmɛ̃sɔ̃...]

...et les grands mains sont ... → grandes

-[lɛgãg...ilazipaRvolym]

Les gangs il agit par volume → agissent

-[lɛtɑ̃ʒɛnɛRaliɫpœvtRuveynsɔlysʒ]

L'État en général ils peuvent trouver une solution → peut

-[ladministrasjɔ̃sɛpalœRtRavaj]

L'administration c'est pas leur travail → son

-[japaynsɔlysʒdɛfinitif]

Y a pas une solution définitif → définitive

-[tulmɔ̃dsɔ̃]

Tout l'monde sont → est

-[ɔ̃lɛfɔ̃]

On le font → fait

-[sɛtyntɛknɔlɔʒimɔ̃dɛRndekuvɛRpaRlɔ̃m]

C'est une technologie moderne découvert par l'homme → découverte

Nous pouvons tout simplement dire que les apprenants ne respectent point, dans leurs discours, les propriétés relatives aux genres et aux nombres, c'est-à-dire dans un même énoncé, en parlant du même phénomène, les élèves mélangent soit les deux genres, soit les nombres à la fois ; en débattant de la même idée, l'élève commence à désigner le nom de la chose ou de l'objet au féminin, tout à coup il passe, au sein de la même phrase, au masculin (ex. la maison...il est...) ; pareillement pour le nombre, où il passe d'un pluriel à un singulier, et d'un singulier à un pluriel au sein toujours d'un même énoncé et pour désigner la même unité (ex. les autres qui est...).

En somme, l'élève ne fait plus attention aux accords dans son discours ; ils sont, d'ailleurs, très récurrents d'un élève à un autre. Cela rend naturellement la communication incohérente.

2.2. Non-respect des temps et des modes

Ce sont des erreurs se rapportant à une conjugaison erronée des verbes. Les élèves ne respectent, généralement, pas les temps et les modes imposés par le contexte. Il est vrai que la conjugaison du français est complexe par rapport à celles de l'arabe et du berbère qui, elles aussi, possèdent des lois spécifiques qui les régissent. L'élève a du mal à assimiler toutes les règles diversifiées de la conjugaison, même si elles sont presque toutes enseignées dans les différents paliers, à savoir le fondamental, le moyen et le secondaire, mais de façon décontextualisée. Les exemples suivants, tirés de notre corpus, sont significatifs à cet égard :

-[ɛtRdãzœɔtRmõdedəfwilepRɔblɛm]

Etre dans un autre monde et de fuit les problèmes → fuir

-[jalefijkiplœResevanɥi]

Y a les filles qui pleurent et s'évanouit → s'évanouissent

-[si...ʒɛmõbak...ʒvɛfɛRmedsin]

Si j'ai mon bac...j'vais faire médecine → je ferai

-[selezelevkidefã]

C'est les élèves qui défend → défendent

-[setyɛtɛlatyvaãtãdRskiladi]

C'est (si) tu étais là tu vas entendre c'qu'il a dit → entendrais

-[bjɛ̃syRkõsãfu]

Bien sûr qu'on s'en fout → foute

-[ɛlvanupɛRmedədəkuRiRlɛmõd]

Elle va nous permet de découvrir le monde → permettre

- [tulmõdvølmɛtrizesɛtlãg]

Tout l'monde veulent maîtriser cette langue → veut

-[kɔ̃a]ləkɔ̃fRɔ̃te]

Qu'on alle le confronter → aille

-[apRɛtudedetajkifini]

Après tous des (ces) détails qui fini→ finissent

-[setlãg...lœRpɛRmedəbjɛ̃səkɔ̃mynike]

Cette langue... leur permet de bien se communiquer → communiquer

Ces exemples de la morphologie verbale relevant du domaine de la conjugaison montrent combien celui-ci pose des problèmes de tout ordre, à nos élèves. Nous venons de voir que des lacunes variées affectent les temps et surtout les modes, à l'exemple du subjonctif et du conditionnel. Les élèves n'ont pas pu retenir les normes régissant le fonctionnement des modes des verbes ainsi que leurs temps, qui ne peuvent pas, dans tous les cas, être employés de manière aléatoire. Une mauvaise conjugaison dans un discours conduit à un manque de clarté, de précision, et d'expressivité. Nous devons donc initier l'élève à des activités de conjugaison contextualisées, c'est-à-dire développer en lui une certaine habitude d'utiliser les différents modes et temps à un niveau transphrastique ; cela sous-entend que nous ne devons pas le limiter au niveau phrastique.

2.3. Choix du verbe auxiliaire

Cette catégorie d'erreurs découle du mauvais choix du verbe auxiliaire. Ce sont des écarts qui apparaissent couramment dans les productions orales de nos apprenants. En voici quelques exemples :

-[lezɥif...etɛsɔvgaRdepuRlamemwaRzynivɛRse]

Les Juifs étaient sauvegardés pour la mémoire (z) universelle → ont (avaient)

-[wipaRskilsɛbjɛ̃Rɛspɔ̃sabilizelezelev]

Oui, parc' qu'il s'est bien responsabilisé les élèves → a

Ces lacunes dues au mauvais choix de l'auxiliaire être ou avoir entraînent des incompréhensions au niveau du discours de l'apprenant. La non maîtrise des propriétés

d'emploi des auxiliaires pousse l'élève à mettre l'un à la place de l'autre. Ces cas de difficultés sont très répandus dans les productions orales de nos apprenants.

2.4. Non-respect de la classe grammaticale

Ce type d'erreurs consiste à mettre une classe grammaticale à la place d'une autre. Nous entendons par classe grammaticale ou catégorie grammaticale parties du discours. « *Le français en distingue neuf : le substantif, l'adjectif, le pronom, l'article, le verbe, l'adverbe, la préposition, la conjonction et l'exclamation* » (GUIRAUD, 1958 :27). Les lacunes dans ce sens sont, par voie de conséquence, le fait de mettre une partie du discours au lieu de l'autre. Dans le corpus des apprenants nous avons pu relever les suivantes :

-[degãgdiRekt]

Des gangs directs (adjectif) → directement (adverbe)

-[syRtulegaRsõdifeRãs]

Surtout les garçons différences (nom) → différents (adjectif)

-[jadezegzeRsisdifeR]

Y a des exercices diffèrent (verbe) → différents (adjectif)

-[puRlkõbalẽsekyRitedãlõlise]

Pour l'combat (nom) l'insécurité dans le lycée → combattre (verbe)

Ces exemples pertinents, nous permettent de déduire que les élèves emploient bel et bien une catégorie grammaticale (le nom : combat, par exemple, dans la dernière illustration) au lieu d'une autre (le verbe : combattre). Ces écarts produisent des ruptures de sens.

2.5. Reprise de sujet

Le sujet est un terme d'une proposition qui confère ses marques (personne, animal, chose, nombre) au verbe. Une phrase simple est constituée seulement d'un groupe nominal et d'un groupe verbal. C'est le groupe nominal qui forme le sujet de la phrase. En d'autres termes, la phrase simple est composée d'un seul sujet. Il s'avère que nos élèves ne respectent pas cette norme, c'est-à-dire au sein d'une phrase simple, ils emploient deux sujets à la fois (nom+pronom). Nos élèves ne savent pas que la répétition d'un même sujet dans une même

phrase est vue comme une déviance par rapport à la norme. Voici quelques exemples tirés du corpus :

-[kɔ̃stãtinɛ̃lɛsɛ̃kjɛmvilapRɔ̃teʒe]

Constantine elle est cinquième ville à protéger → à supprimer (elle)

-[nozœnliseɛ̃ilpRefɛRfyme]

Nos jeunes lycéens ils préfèrent fumer → à supprimer (ils)

- [ynkɛstjɔ̃ɛ̃lɛsɛ̃pl]

Une question elle est simple → à supprimer (elle)

-[lœpRɔ̃gRamiletRoʃaRʒe]

Le programme il est trop chargé → à supprimer (il)

-[letaãʒeneRaliɫpœvtRuveynsɔ̃lysʒ]

L'État en général ils peuvent (peut) trouver une solution → à supprimer (ils)

-[sasœRɛ̃lɛavɛkkɛlkœ̃]

Sa sœur elle est avec quelqu'un → à supprimer (elle)

-[apRɛlapɔ̃lisɛ̃lɛaRive]

Après la police elle est arrivée → à supprimer (elle)

-[saɛidsadiiɫaetydʒeisi]

Saïd SADI il a étudié ici → à supprimer (il)

-[javɛynœ̃pRɔ̃fdeʒaɛ̃lɛpaRtiãRɔ̃tRet]

Y avait un un prof déjà elle est partie en retraite → supprimer (elle)

Les élèves semblent effectivement ne pas connaître la règle qui consiste à ne pas reprendre le sujet ; il s'agit, de ce fait, d'une répétition inutile au contexte. Comme nous

venons de le constater, les écarts qui entraînent un manque de concision et de précision dans la communication sont très fréquents dans le discours de nos apprenants.

2.6.Omission de sujet

Si dans la sous-classe précédente l'élève reprend le sujet, dans la présente catégorie d'écarts l'élève omettra complètement le sujet. Or que, comme nous le savons tous, la structure correcte du français est formée d'un : sujet+verbe+complément. Dans les exemples qui vont suivre, les élèves transgressent cette règle, en se limitant seulement au verbe et complément.

-[paRskkõseRntulepeje]

Parc 'que concerne tous les payés (pays) → parce qu'elle (coupe du monde)...

-[fRekãtdəmɔvezpeRsɔn]

Fréquente de mauvaises personnes → il fréquente...

-[epɥisõãpeRjɔddadɔlesãs]

Et puis sont en période d'adolescence → ils sont...

-[fõdiRofʃaj]

Font dire... → ils font...

-[fopaRɛstekɔmsa]

Faut pas rester comme ça → il ne faut pas...

De ces illustrations, nous comprenons que ces erreurs conduisent à une défaillance de référence : qui fait toutes ces actions ?

2.7.Structure incomplète

Dans la catégorie ci-dessus, l'élève a seulement oublié le sujet, mais dans bien des cas, il lui arrive de ne garder dans la phrase que l'élément central appelé « noyau ». L'élève a encore une fois ignoré la règle correcte de la structure du français : S+V+C. Dans le corpus des apprenants, nous avons relevé les exemples suivants :

-[eksplikasjɔ̃]

Explication → le contenu du texte est une explication

-[amadamlaminisRdɔlakyltyR]

A Madame la ministre de la culture → il lance un appel à Madame ...

-[letRadisjɔ̃]

Les traditions → les traditions constituent un patrimoine à préserver

-[lanatasjɔ̃]

La natation → la natation est le sport qui convient aux filles

-[ləjɔ̃ga]

Le yoga → le yoga est un sport qui convient le plus aux filles

-[ləspɔ̃R]

Le sport → l'événement particulier dont parle l'auteur est le sport

-[katRkwɛ̃dymɔ̃d]

Quatre coins du monde → la coupe du monde concerne les quatre coins du monde

-[lɔ̃pinjɔ̃]

L'opinion → le sujet de l'argumentation est l'opinion

[œ̃napɛl]

Un appel → le type de texte est un appel

-[lekɔ̃tinɥasjɔ̃]

Les continuations → on explique les continuations

La phrase incomplète est donc le procédé le plus courant pour exprimer ses intentions avec peu de mots. Les élèves passent à l'essentiel de l'idée, de l'information apportée, sans

accorder de l'importance au récepteur qui peut naturellement perdre le fil de la conversation, produisant, de ce fait, des incohérences discursives et surtout des ruptures de sens.

2.8.Omission de liaisons

La liaison est un procédé qui sert à relier deux mots. Elle consiste en la réunion de la consonne finale d'un mot habituellement muette, à la voyelle initiale du mot suivant. Trois types de liaisons existent en français : liaison interdite, liaison obligatoire et liaison facultative. Nous avons constaté que les élèves négligent en premier lieu les liaisons sous leurs différentes formes, mais le taux le plus élevé est enregistré au niveau des liaisons obligatoires que les élèves ne prennent plus en considération. A vrai dire, ils les ignorent complètement du moment qu'ils ne les pratiquent pas. «*La liaison se fait entre les mots unis par le sens et qui forment un groupe. Ainsi, la liaison se fait toujours entre : le verbe et le pronom sujet [...]; le verbe et le nom ou l'adjectif attribut [...]; le verbe et l'infinitif complément d'objet direct [...]; le verbe et son auxiliaire [...]; le nom et l'article [...]; le nom et l'adjectif épithète [...]; la préposition et son régime (le nom ou le pronom qu'elle introduit, sauf hors, selon, vers, envers [...]; l'adverbe et le nom qu'il modifie [...]; c'est, quand, dont et le mot suivant [...]*» (DUBOIS, J. LAGANE, R. 1995 :166). En voici quelques exemples pris du corpus :

-[sɛamwadvwaR]

C'est à moi d'voir → [sɛtamwadvwaR]

-[sɛœspɔRpɔpɛR]

C'est un sport populaire → [sɛtœspɔRpɔpɛR]

-[lezalʒɛRjɛ̃sɔ̃tɛRɛse...]

Les Algériens sont intéressés... → [lezalʒɛRjɛ̃sɔ̃tɛRɛse...]

-[legRãdãtRɛpRiz]

Les grandes entreprises → [legRãdzãtRɛpRiz]

-[dezɔlɛ̃pik]

Des jeux olympiques → [dezɔlɛ̃pik]

-[ɛlɛaRive]

Elle est arrivée → [ɛlɛtaRive]

-[ilɛɑ̃fwi]

Il s'est enfui → [ilɛtɑ̃fwi]

-[lmɔ̃dsybideagRɛsjɔ̃kɔmsa]

L'monde subit des agressions comme ça → [lmɔ̃dsybidezagRɛsjɔ̃kɔmsa]

-[lateknɔɔziaplyzjœRzɛ̃kɔ̃venjɑ̃]

La technologie a plusieurs inconvénients → [lateknɔɔziaplyzjœRzɛ̃kɔ̃venjɑ̃]

-[jadepɛRsonzaʒe]

Y a des personnes âgées → [jadepɛRsonzaʒe]

-[lɔ̃plyzɑ̃sjɛ̃]

Le plus ancien → [lɔ̃plyzɑ̃sjɛ̃]

L'absence de liaison entre les mots, jugée pourtant utile, apparaît en très haute fréquence dans le discours des élèves. Cela est dû au fait que nos élèves ont des connaissances insuffisantes dans le domaine des liaisons.

2.9. Les liaisons indues

Elles consistent à faire une liaison fautive. Il en existe trois catégories :

- Celles qui lient deux termes qui ne doivent pas l'être, comme dans : les -z- handicapés.
- Celles qui supposent un pluriel qui n'existe pas : les huit-z-hommes.
- Celles qui sont aberrantes : personne ne met-z- en cause sa crédibilité.

Nos élèves n'ont pas échappé à ces lacunes puisqu'elles figurent parmi celles que nous avons rencontrées dans notre corpus. Prenons, par exemple :

-[lamemwaRzynivɛRɛl]

La mémoire-z-universelle → [lamemwaRyniveRseɪ]

-[dezeRo]

Des-z-héros → [deeRo]

Les élèves introduisent donc des liaisons là où elles ne sont pas nécessaires. Elles sont parfois interdites (ex. les-z-héros), d'autres fois inexistantes (la mémoire-z-universelle). Ce dysfonctionnement découle surtout de la méconnaissance de la règle en question.

Au terme de ce voyage au pays des erreurs grammaticales, nous déduisons que lorsque les élèves sont amenés à s'exprimer oralement en français, des lacunes touchant tous les domaines de la grammaire apparaissent. Néanmoins, le degré d'apparition est différent d'un domaine à un autre. Dans le présent corpus, nous avons observé que les erreurs inhérentes à la propriété grammaticale sont les plus nombreuses que les autres types d'erreurs relevant du régime. Nous avons distingué neuf sous-catégories d'écarts qui découlent de la propriété grammaticale contre, seulement, trois sous-catégories de déviations à la norme du français standard provenant du régime.

Les progrès des apprenants minimisent les risques d'apparition de ce genre de lacunes, au profit d'autres erreurs. « *Au strict plan des structures syntagmatiques, il convient d'entreprendre des études axées sur des micro-systèmes grammaticaux, et non sur des structures isolées* » (COÏANIZ, 1996 :151). L'une des sources majeures des erreurs de grammaire est l'apprentissage en dehors du contexte, c'est-à-dire le fait de se limiter à quelques activités de grammaire où les élèves obtiennent, d'ailleurs, de très bonnes notes et des résultats remarquables. Mais le problème se pose lorsqu'ils s'expriment oralement en continu. Autrement dit, l'apprenant isole les différents éléments de la phrase, qui se manifestent par exemple au niveau des erreurs d'accord : la non distribution régulière des marques grammaticales ; la non concordance temporelle et interpropositionnelle et le non-respect de la structure.

Au cours de l'exploitation, il a été remarqué que certaines erreurs de grammaire apparaissent très fréquemment, tandis que d'autres ne sont le résultat que du hasard ou d'un manque de concentration passager, et n'auront qu'une valeur négligeable (reprise de C.O.D. ex. [tyvatʃbesyRdeʃozktylekɔnepa] « tu vas tomber sur des choses qu'tu les connais pas » ; désordre distributionnel, ex. [ɛʒenjœRãɛfɔRmatikfɛRɛfɔRmatik] « ingénieur en informatique,

faire informatique », etc.). Il est à retenir que la majorité écrasante des types d'écarts sont presque communs à tous les élèves.

Dans l'ensemble, la plupart des erreurs grammaticales relevées n'entravent pas la communication, ni la sémantique des mots concernés, sauf quelques cas qu'on peut qualifier d'occasionnels (phrases incomplètes, etc.). Les erreurs de grammaire sont placées en deuxième position après les erreurs lexicales, en matière de fréquence. Tous les dysfonctionnements qui se manifestent au niveau de la grammaire sont la résultante d'une maîtrise insuffisante des normes de la grammaire française.

1.3.2. Compétence grammaticale attendue de l'apprenant

Depuis l'avènement de l'approche communicative dans l'enseignement des langues, l'évaluation s'effectue au niveau des compétences langagières (production orale, écrite, compréhension orale/écrite), et tend à donner moins d'importance aux éléments de faible niveau (les structures, les mots, les sons) qui pourtant font partie intégrante de ces compétences. Des épreuves à l'exemple de l'entretien-débat sont dites intégratives, car elles mesurent globalement une variété de connaissances de type déclaratif et procédural, et que la part de la grammaire, et des autres composantes de la compétence de communication, ne peuvent être délimitées qu'à l'aide de grilles de corrections (d'évaluations) (TREVILLE, DUQUETTE, 1996), telles que celles proposées par le Conseil de l'Europe (2000 :89) ; celui-ci nous donne une définition précise et bien claire de la compétence grammaticale : « *c'est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser* ». Il s'agit de maîtriser les classes grammaticales (nom, verbe, adjectif, adverbe, etc.), les structures (phrases simples, complexes, etc.), les relations (régime, accord, etc.), les processus (nominalisation, affixation, etc.).

La compétence grammaticale ne se limite pas seulement à ces critères et catégories, mais elle sollicite aussi « *la capacité de comprendre et d'exprimer du sens, en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites* » (Conseil de l'Europe, 2000 :89). Le fonctionnement de la structure est perçu à l'intérieur d'un système complet et non de manière isolée ou dissociée.

La compétence de niveau avancé ou indépendant

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (2000) propose une échelle de description à six niveaux, visant la compétence grammaticale ; une compétence décrite en fonction de la correction grammaticale, jugée comme étant un critère fondamental de l'acquisition d'une langue donnée et, en conséquence, de l'évaluation de la compétence langagière de l'apprenant. Selon ce descripteur, un apprenant de niveau B2 (avancé) a un bon contrôle grammatical. Il ne commet pas d'erreurs conduisant à des malentendus. Mais des erreurs occasionnelles et non systématiques apparaissent, suivies généralement de correction.

	CORRECTION GRAMMATICALE
C2	Peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions de l'autre).
C1	Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.
B2	A un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement.
	A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus.
B1	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair.
	Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et d'expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.
A2	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.
A1	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.

Tableau 04 : Niveaux de compétence grammaticale du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000 :90).

1.3.3. Commentaire

La typologie des erreurs que nous avons proposée comporte l'ensemble des problèmes grammaticaux possibles, car elle a été conçue en tenant compte de l'ensemble des propriétés inhérentes au régime et au comportement morphologique et syntaxique d'un mot. Elle constitue, pour nous, un outil précieux dans le diagnostic des problèmes grammaticaux présents dans les productions orales des apprenants de français langue étrangère, en classant les dysfonctionnements et les mettant en relation avec les propriétés grammaticales qui ne sont pas maîtrisées.

Les erreurs recensées laissent comprendre que les élèves commettent beaucoup d'écarts de grammaire de tout ordre, et ce, de manière répétée et abusive, sans recourir à des rectifications immédiates, car ils ignorent la règle, sauf dans quelques cas exceptionnels où ils arrivent à se corriger sur le coup. A partir de là, nous reconnaissons l'ampleur des erreurs de l'élève en produisant, lors de l'expression orale, des anomalies et dysfonctionnements sur le plan syntaxique (accords, conjugaisons erronés), des énoncés déficients (insertion ou omission de mots outils), des ruptures de sens au niveau discursif (structures incomplètes), des défaillances référentielles (omission de sujet), et des formes aberrantes (insertion de liaison).

Grosso modo, ce sont des erreurs qui n'entravent pas la communication, mais qui peuvent parfois ralentir la compréhension. Tout cela, dénote une maîtrise insuffisante de la grammaire du français par nos élèves. Des dizaines de sous-catégories d'écarts apparaissent de manière régulière et diversifiée d'un élève à un autre, sans procéder à l'intercorrection, ni presque même à l'auto-correction. Il semble que ces élèves ne déploient pas assez d'efforts pour corriger leurs erreurs, soit entre eux où chacun corrige et éveille l'autre, ou se corriger soi-même ; cette dernière forme de correction est observée dans les productions orales des apprenants, mais de façon rare.

En résumé, les résultats de l'analyse des écarts nous ont révélé que la compétence grammaticale des apprenants, tant attendue et souhaitée, n'est pas acquise dans son ensemble. A vrai dire, la correction grammaticale visée n'est pas tout à fait accomplie ; des lacunes et des manques persistent à un degré élevé, et auxquels il est indispensable de proposer des remédiations. En tout, les élèves ont manifesté une maîtrise approximative et peu appréciable de la syntaxe et de la morphologie du français. Alors, il est nécessaire, voire important que les règles de base concernant la syntaxe doivent faire l'objet de révisions ou de rappels continus jusqu'à un haut niveau d'acquisition de la langue. Le domaine de la grammaire propre à la langue française pose de sérieux problèmes, car ses normes sont complexes et totalement différentes de celles du berbère et de l'arabe (leurs langues de départ). Nos élèves ont encore du mal à se familiariser avec les lois qui régissent le fonctionnement de la grammaire du français qui comportent beaucoup d'exceptions. Ces dernières entraînent d'extrêmes confusions chez les apprenants.

En dépit de la non congruence de la grammaire, les intentions de communication des élèves s'accomplissent, généralement, et leurs messages se transmettent. Néanmoins, les

élèves doivent améliorer leurs niveaux de compétence grammaticale, ils le savent d'ailleurs, car toutes les structures et les formes grammaticales servent à apprendre à mieux communiquer. En clair, pour faire apprendre aux élèves à mieux parler, donc à accomplir cette tâche comme il se doit, il leur faudra un entraînement systématique, où intervient un maximum d'exigences de la communication notamment au niveau de la syntaxe et de la morphologie dans la mesure où l'une et l'autre assurent la cohérence et la cohésion du discours.

2. Compétence linguistique attendue de l'apprenant

Tout enseignement et tout apprentissage d'une langue ont pour objectif principal l'acquisition d'une compétence de communication. Celle-ci se décompose en plusieurs compétences partielles dont la compétence linguistique. Cette dernière est la compétence de base. Elle consiste à pouvoir formuler et interpréter des phrases grammaticalement correctes et composées de mots pris dans leur sens habituel. Elle exige la maîtrise de la compréhension et expression orales, en fonction de la connaissance des éléments lexicaux, des règles de morphologie, de syntaxe, de sémantique et de phonologie nécessaires afin de pouvoir les pratiquer.

Sophie Moirand (1990) considère la composante linguistique de la compétence de communication comme la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux propres au système de la langue permettant de réaliser des énoncés.

Selon le CECRL (2000), la compétence linguistique se décline en compétence lexicale, compétence grammaticale, compétence phonologique et compétence sémantique, que nous avons décrites précédemment, en ce qui concerne l'oral. Elle est définie comme « *la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser* » (Conseil de l'Europe, 2000 :87).

Autrement dit, la compétence linguistique est celle qui aborde les savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. Cette composante, considérée sous l'angle de la compétence à communiquer langagièrement d'un apprenant donné, traite non seulement de l'étendue et la qualité des connaissances (par exemple en termes de distinctions phonétiques

établies ou d'étendue et de précision du lexique), mais également avec l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances (par exemple les réseaux associatifs de divers ordres dans lesquels un élément lexical peut se trouver inclus pour cet apprenant) et avec leur accessibilité (activation, rappel et disponibilité). Les connaissances peuvent être conscientes et explicites ou non (par exemple la maîtrise d'un système phonétique). Leur accessibilité et leur organisation varient d'un apprenant à un autre et, pour un même apprenant, connaissent également les variétés entrant dans sa compétence plurilingue. L'organisation cognitive du lexique, le stockage de locutions, etc. dépendent, entre autres facteurs, des caractéristiques culturelles de la communauté où se sont opérés la socialisation de l'apprenant et ses divers apprentissages (CECR, 2001).

La compétence de niveau avancé ou indépendant

Le niveau avancé, dit aussi indépendant, correspond au niveau B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (2000). A ce stade, l'élève doit utiliser une gamme de ressources linguistiques large et variée, même avec une syntaxe complexe pour produire des textes précis, clairs et cohésionnés, sur un nombre varié de situations et de thèmes, en sachant appliquer des stratégies pour qu'on ne remarque pas les limites que l'apprenant pourrait avoir.

L'élève doit être également capable de s'adapter avec flexibilité aux changements de directions, de styles et d'emphases, même s'il peut encore y avoir des hésitations et des circonlocutions. Comme il doit contrôler les ressources linguistiques sans à peine commettre d'erreurs, même si dans les structures complexes, il peut y avoir quelques fautes sporadiques qui ne gênent pas la communication. Il est capable de s'auto-corriger. L'apprenant, au niveau B2, devra acquérir certaines règles de comportement linguistique du natif français, sans oublier qu'il conserve des caractéristiques d'une autre langue (accent et comportement non verbal). L'apprenant emploie une étendue linguistique appropriée à la tâche et au niveau. Il a une richesse linguistique qui lui permet de contourner les répétitions et les doutes. Il doit donc montrer un degré assez élevé de contrôle linguistique sans faire de fautes conduisant à des malentendus. Il peut y avoir quelques interférences de sa langue ou d'autres langues.

ETENDUE LINGUISTIQUE GENERALE	
C2	Peut exploiter la maîtrise exhaustive et fiable d'une gamme très étendue de discours pour formuler précisément sa pensée, insister, discriminer et lever l'ambiguïté. Ne montre aucun signe de devoir réduire ce qu'il/elle veut dire.
C1	Peut choisir la formulation appropriée dans un large répertoire de discours pour exprimer sans restriction ce qu'il/elle veut dire.
B2	Peut s'exprimer clairement et sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire. Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente et en utilisant des phrases complexes.
B1	Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma. Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même parfois à des difficultés de formulation.
A2	Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication. Peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret : détails personnels, routines quotidiennes, désirs et besoins, demandes d'information. Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens ce qu'ils font, leurs biens, etc. Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles ; des ruptures fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues.
A1	Possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant.

Tableau 05: Niveaux de compétence linguistique du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000 :87).

3. Commentaire

L'évaluation finale du niveau de performance linguistique des élèves se concrétise dans la réalisation des tâches communicatives de productions orales. Ceux-ci mobilisent leurs aptitudes générales résumées dans les compétences lexicales, grammaticales et phonologiques ; leur observation et leur analyse séparée permettent de mesurer pleinement les progrès de ces apprenants. C'est, en effet, la connaissance et la capacité d'utiliser des éléments lexicaux (mots, expressions toutes faites et locutions figées), ainsi que la connaissance et la mise en œuvre des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives, qui permettent de savoir où en sont les élèves dans leur acquisition de

la compétence linguistique. Cette compétence est si importante dans la communication ; elle constitue le socle de la compétence communicative. Sans elle, la tâche communicative ne se réalisera plus.

A vrai dire, cette compétence linguistique (de grammaire, de phonologie et de vocabulaire qui sont un moyen de communiquer qu'on acquiert à travers les tâches où leur emploi est nécessaire) est peu maîtrisée, par nos élèves de troisième année secondaire, lorsqu'ils sont confrontés à s'exprimer oralement en français langue étrangère, soit entre eux ou avec l'autre (l'enseignant par exemple). L'apprenant dispose en réalité de ressources linguistiques assez réduites pour exprimer des idées et des sentiments. Il emploie des structures grammaticales complexes mais avec beaucoup d'erreurs. Il possède un répertoire lexical pauvre, ce qui nuit et entrave l'accomplissement des fonctions langagières. Les erreurs lexicales brouillent parfois la communication, y compris avec l'emploi intensif des interférences de la langue première (kabyle et/ou arabe). Les erreurs lexicales commises par les élèves ne sont pas occasionnelles, mais elles sont très courantes d'un élève à un autre. L'élève lorsqu'il ne trouve pas le mot souhaité, n'hésite pas à recourir à sa langue de départ, à l'invention de mots, à des généralisations de règles propres à la langue seconde, etc.

Les élèves disposent alors de peu de connaissances linguistiques qui les conduisent à s'exprimer de manière imprécise et confuse. Ces formes linguistiques limitées et réelles mènent le plus souvent à un manque d'intercompréhension avec un natif, notamment avec le recours en grande quantité et de façon variée à la langue de départ de l'apprenant, tels que l'insertion de mots ou d'expressions de la langue maternelle, pérégrinisme, etc. modification dans l'articulation de certains phonèmes, le plus souvent, inexistant dans la langue de départ et l'altération de règles grammaticales, en appliquant parfois la règle de la langue première.

Cependant, dans le cadre d'une communication avec un apprenant ayant la même culture, voire la même langue, le problème d'intercompréhension ne se pose plus, dans la mesure où les élèves parviennent à s'entendre entre eux, à transmettre leur message le plus clairement possible. A ce niveau avancé ou indépendant, ce genre de pratiques à l'oral ne sont plus tolérables, car elles freinent la communication avec un locuteur natif. Par conséquent, l'intention de communiquer échouera dans ce contexte. C'est pourquoi toutes les anomalies linguistiques signalées rendent la compétence, à ce niveau d'acquisition et d'apprentissage, assez minime, maigre et faible.

Dans cette perspective, il importe, lors de l'acquisition du langage, de viser tout d'abord les moyens linguistiques, en l'occurrence, la maîtrise du lexique, du système phonologique et des règles grammaticales. C'est un objectif prioritaire qui fera l'objet d'un entraînement si nécessaire, c'est-à-dire parvenir à assurer cette intercompréhension et remplir une communication efficace avec un natif, loin des confusions et de l'incertain. Sans le capital linguistique, l'évaluation de la performance orale ne sera que dépréciative. Il s'agit d'un fort potentiel qui conditionne l'apprentissage de la langue seconde.

De ce fait, cette compétence limitée et insuffisante du niveau linguistique dans le langage oral des apprenants s'explique par le fait que les élèves de la région de Tizi-Ouzou baignent dans une situation linguistique plurielle. Ce phénomène pousse les élèves au désarroi, car ils ne savent plus, dans la plupart des cas, lors des conversations courantes, soit en classe ou en dehors du contexte pédagogique, quelle langue employée. C'est ainsi que les élèves recourent le plus souvent au vocabulaire, et au système phonologique de la langue de départ composée du kabyle (langue maternelle) et de l'arabe (langue de base, de l'école), et le cas échéant à l'invention de mots qui ne figurent dans aucune des langues connues dans l'environnement de ces apprenants.

Conclusion partielle

Nous retiendrons, à travers l'analyse des erreurs linguistiques, que l'élève se trouve bloqué par des difficultés de types variés, qui prennent le pas sur son projet d'expression orale. « *Le projet expressif reste dominant, et les difficultés de sa réalisation sont levées par un recours à des hyperonymes [...] à des néologismes [...]* » (COIANIZ, 1996 :180). Cela signifie que l'élève persiste dans la communication, en dépit des multiples écarts phonologiques, lexicaux et grammaticaux recensés sur tous les plans ; il a une volonté et un désir accrus de s'exprimer, d'extérioriser ses idées, de traduire ses impressions, et de se faire comprendre. C'est-à-dire l'élève affronte les risques liés au fait d'oser parler par des écarts.

L'erreur disparaît avec le temps, c'est pourquoi les apprenants ne doivent pas être bloqués dans leur expression par le seul sentiment de menace. L'erreur est interprétée sous un angle positif ; elle n'est plus le « *lieu de punition, mais en partie d'évaluation et de progrès* » (COIANIZ, 1996 :18). En effet, l'analyse des erreurs est bénéfique dans la mesure où elle donne lieu à une appréciation, à une mesure de la performance des apprenants. Il est certain que la description des erreurs joue un rôle capital dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues maternelles ou étrangères, du moment que l'erreur constitue une

étape intermédiaire nécessaire dans le développement de la compétence linguistique. A vrai dire, le diagnostic établi par l'analyse des erreurs ne peut être valable et efficace que lorsqu'il situe le genre et la source de l'erreur commise.

L'inventaire des différentes difficultés linguistiques n'est pas fortuit, puisqu'il peut aider, en plus des chercheurs, les enseignants et surtout les concepteurs de programmes à constater les priorités à accorder aux composantes de la langue (phonétique, lexicale, grammaire), et leur permettant d'établir un pronostic des principales difficultés. Les résultats de l'analyse des erreurs des trois composantes linguistiques, nous ont permis de mesurer la compétence fondamentale des apprenants. A vrai dire, nous avons repéré une méconnaissance des formes attendues dans l'oral des lycéens ; ces élèves ont une maîtrise partielle et approximative de la phonologie et de la grammaire, insuffisante et limitée du lexique.

Toutes les formes non conformes rencontrées, nous permettent de conclure que les erreurs lexicales se classent, en première position dans le palmarès des erreurs les plus fréquentes de ce corpus des apprenants de français langue étrangère. Elles seront suivies d'erreurs grammaticales qui occupent la deuxième place parmi l'ensemble des erreurs analysées dans le corpus. Viennent en définitif les erreurs phonologiques qui sont classées en troisième position dans le même corpus.

Toutes les erreurs linguistiques permettent de rendre compte de productions langagières dans des situations où il existe un écart entre la capacité linguistique de l'apprenant et ses besoins de communication ; l'apprenant essaie de contourner ses problèmes de communication avec les moyens dont il dispose, alors que les moyens linguistiques adéquats sont insuffisants pour établir une communication orale efficace. Les élèves ont donc un manque de ressources linguistiques qui conduit certains d'entre eux, comme nous l'avons remarqué dans notre corpus, à la nonchalance et à ne pas oser parler devant les autres.

Chapitre V : Analyse de l'aspect sociolinguistique de l'oral

1. Analyse des données au niveau sociolinguistique

L'acquisition de la compétence linguistique ne constitue pas, à elle seule, une condition préalable à l'usage du code ; d'autres compétences acquises dans des situations d'échanges sont considérées comme plus pertinentes, y compris dans l'apprentissage du français langue étrangère, où la contribution que peut constituer l'environnement social extra-scolaire est plus limitée qu'en français langue maternelle (VIGNER, Gérard, 2001). Ces données, bien connues, méritent d'être rappelées, car perdues de vue ces dernières années, elles risquent d'enfermer les enseignants dans des choix trop restreints et de limiter de la sorte l'acquisition du code à l'acquisition de la compétence linguistique. Les apprenants « *parviennent à la production et à l'interprétation du langage en fonction d'un réseau de conventions et de présupposés socioculturels qui sous-tendent non seulement leur communication verbale, mais aussi l'ensemble de leur vie en société. Pour apprendre à parler, il faut que l'apprenant soit sensible à ces conventions et à ces présupposés socioculturels qui doivent façonner son comportement verbal* » (BACHMANN, LINDENFELD, SIMONIN, 1981 :187).

Il s'agit donc de compétence de communication plutôt que de compétence purement linguistique, c'est-à-dire de la langue située dans son contexte social. L'aspect sociolinguistique comporte de nombreuses facettes qu'il est nécessaire de connaître et maîtriser afin d'acquérir et développer cette composante si fondamentale dans toute communication langagière, y compris en situation de classe.

Sociolinguistique et enseignement de la langue

« *Quand on met en évidence ainsi tout ce qu'implique la maîtrise d'une langue comme instrument de communication, on se rend compte immédiatement que les théories et les descriptions linguistiques sur lesquelles se fondait la pédagogie des langues secondes, qu'il s'agisse des grammaires traditionnelles, structurales ou génératives transformationnelles, sont insuffisantes* » (ROULET, 1976, cité par, COÏANIZ, 1996 :52).

En fait, l'enseignement des langues étrangères dans le cadre des méthodologies traditionnelles est limité. En effet, comme le faisait remarquer Eddy ROULET en 1976, elles se restreignent uniquement à décrire le système, et non pas l'emploi de la langue. Elles abordent seulement la structure de la phrase au détriment des unités de communication comme le texte et le dialogue. Elles traitent uniquement la fonction référentielle, négligeant

les autres fonctions du langage. Elles se focalisent seulement sur une seule variété de langue, considérée comme homogène, représentative, et négligent les autres variétés qui sont incluses dans le répertoire verbal d'une communauté linguistique. WINDMÜLLER (2006 :40) ajoute, après une analyse détaillée des manuels scolaires de français langue étrangère, que « *les manuels contextualisés de FLE renferment une partie civilisation ou non, aucun n'intègre dans sa méthodologie une démarche d'apprentissage qui soit spécifique de l'approche culturelle : aucune activité à vocation culturelle ou métaculturelle, aucun objectif ou contenu visant une compétence culturelle* ».

Afin de pallier les insuffisances de l'apport de la linguistique à l'enseignement des langues étrangères, « *il faut se tourner vers une autre discipline qui a connu un développement extraordinaire ces vingt dernières années et qui s'intéresse précisément à l'emploi des langues dans ces sociétés : la sociolinguistique* » (ROULET, 1976, cité par, COÏANIZ, 1996 :53).

En somme, l'enseignement de la langue étrangère doit prendre compte, en plus de l'aspect linguistique, l'aspect socioculturel, c'est-à-dire la langue dans son contexte social et culturel. La maîtrise de la compétence socioculturelle constitue un élément central dans la maîtrise du code. Le manque de connaissances culturelles rend la communication orale des apprenants de langues étrangères, pernicieuse et leur absence radicale conduit à des productions peu efficaces et limitées.

Dans notre corpus, nous avons constaté que nos apprenants de français langue étrangère possèdent des connaissances culturelles, mais de façon parfois particulière, c'est ce que nous allons essayer d'expliquer dans ce qui va suivre.

1.1. Respect ou non-respect des règles de politesse

Les convenances sociales sont d'une importance considérable dans la vie d'un citoyen. Certaines sont différentes, d'autres communes à deux cultures, mais s'expriment différemment, comme le faisait remarquer WINDMÜLLER (2006), ce qui est le cas de la politesse. Ce code de savoir-vivre varie plus ou moins selon les cultures, mais il a une valeur symbolique partout : le respect de l'autre. Les conventions n'ont pas forcément la même importance d'un pays à l'autre, ni d'ailleurs la même origine. Dans le domaine de l'apprentissage d'une culture étrangère, toute démarche comparative doit porter sur l'étude des transformations subies dans les façons de penser et d'agir. Celles-ci varient en fonction

des représentations ou des situations spécifiques qui sont engendrées à un moment ou à un autre dans la culture collective et individuelle.

En fait, à l'oral, nous sommes tenus d'exprimer, par le choix de marques linguistiques culturellement déterminées, notre relation à l'autre ; plus exactement encore, l'oral nous permet, à chaque échange, de rejouer cette relation et de reconstruire les positionnements respectifs. Selon Bruno MAURER (2002), dans la culture française, parler à une personne ou parler avec une personne, c'est construire, à chaque fois, une image de soi et une image de l'autre. Nous devons respecter, chaque fois, des normes principales qui vont construire une image positive de nous tout en évitant de produire de l'autre une image négative, de l'agresser verbalement et d'empiéter sur son territoire. Sans ce souci d'établir et de maintenir pendant toute la conversation les conditions d'une coopération harmonieuse, la communication orale tourne à l'affrontement, la conversation peut même s'arrêter brutalement. A l'oral, le souci du positionnement des participants, de la construction d'une intersubjectivité est essentiellement important : si ces positionnements sont dissensuels, la conversation tombera et échouera ; car dans un échange oral, la situation la plus ordinaire est le pronom « je » face à un pronom « tu », c'est-à-dire l'implication du sujet est constante, comme le montre le nombre élevé de marques personnelles.

Ceci nous amène dans la communication orale, à soulever le problème de l'apprentissage et enseignement de ce que nous appelons communément la politesse. Celle-ci est abordée, selon certains linguistes, de deux manières totalement différentes : une version culturaliste qui consiste à suggérer l'apprentissage de la politesse sur un mode prescriptif-normatif en termes de : il faut dire/il ne faut pas dire. Cependant, cela revient à imposer par la force des usages du langage oral qui sont ceux d'une classe sociale, en général, la bourgeoisie, à toutes les couches sociales de la population, avec les incidents que nous connaissons : stigmatisation des manières de parler des apprenants qui rejettent, de ce fait, l'école et ses formes de violence symbolique.

Une autre version plus pragmatique qui considère la politesse non pas seulement comme un ensemble de comportements langagiers adéquats (bourgeois), mais comme le format obligatoire à toute sorte de communication. Il s'agit donc de la concevoir non comme une pratique de démarcation, c'est-à-dire en tant que marque d'appartenance à la classe favorisée, mais surtout comme un moyen efficace de minimiser les risques de dérapage des conversations en conflits involontaires, de respecter les faces pour le dire en termes

ethnographiques. L'enseignement de la politesse est donc le résultat d'une étude bien réfléchie des fonctionnements des conversations et non pas un dressage aux bonnes manières. La politesse est considérée, dans ce cas, comme un moyen de cohésion sociale qui possède des vertus pacifiantes et sécurisantes (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992).

Dans le corpus des apprenants, nous avons constaté plusieurs formes de politesse qu'elles soient pacifiques ou conflictuelles. En voici quelques extraits :

a/ A. [paRskəi|tRœvsakulkɔmɔ̃di]

Parc' que ils treuvent (trouvent) ça cool comme on dit.

B. [wɪtutafɛ]

Oui, tout à fait.

C. [edefwasilvɔdɔnelegzãpldezotR...kɛplygRã]

Et des fois s'il veut donner l'exemple des autres...qu'est (sont) plus grands.

b/A. [sapɔpasfɛRmemɛtuʒuR...sadiminylezksidã]

Ça peut pas s'fermer, mais toujours...ça diminue les accidents.

B. [sɛsyRsevRɛ|ɥidakɔR,mɛsɛpazynsɔlysʒɔ̃definitif]]

C'est sûr, c'est vrai, ch'uis d'accord, mais c'est pas une solution définitif (ve).

A. [mɛã...ʒeneRalãveRitejapaynsɔlysʒɔ̃definitif]

Mais en...général en vérité y a pas une solution definitif (ve).

c/A. [sɛlɔspɔRlɔplypRatike]

C'est le sport le plus pratiqué.

B. [sɛœspɔRdegaRsɔ̃,wisɛfizikdɔ̃klefijpœvpapaRtisipeoʒɔ̃]

C'est un sport des garçons, oui c'est physique donc les filles peuvent pas participer aux jeux.

d/A.[ladRɔg...matnãsevãdypuRnɛ̃pɔRtkileminœRpœvpa|tedladRɔgsɛnɔ̃tRsɔ̃sjetekijɛkɔ̃msa]

La drogue...matenant (maintenant) c'est vendu pour n'importe qui, les mineurs peuvent pas acheter d' la drogue, c'est notre société qui est comme ça.

B. [sɛœtRafikkijetRɛRepãdydãñɔtRsɔsjeteɔpɔtjavwaRfasilmãakɛ]

C'est un trafic qui est très répandu dans notre société, on peut y avoir facilement accès.

e/A. [kɔmnɔtRmadamosi]

Comme notre Madame aussi.

B. [ɛletRɛʒãti]

Elle est très gentille.

f/A. [madamsɛœsitistɔRik]

Madame, c'est un site historique

B. [alɔRsekɛlkʃoze ::də,sɛẽtɛRnasjɔnal,sɛpa:]

Alors, c'est quelque chose euuh de, c'est international, c'est pas.

g/A. [mɛtaləvizaʒdœliseẽ]

mais t'as le visage d'un lycéen.

B. [nɔsanaRjẽnavwaRavɛkləvizaʒʃʊideʒɔle]

Non, ça n'a rien avoir avec le visage, ch'uis désolée.

A. [...]

B. [...wisɛvRɛ]

...oui, c'est vrai

h/[paRdɔpaRdɔʒəmekskyzmɛãkɔRplyssetynɔkazjɔpuRvɔle]

Pardon, pardon, je m'excuse, mais encore plus, c'est une occasion pour voler.

i/ [...kãmɛmsasfɛpa]

...quand même ça s'fait pas

j/ [ilfodRɛkʃãztulepRɔfdãg]ɛamadam]

Il faudrait qu'on change tous les profs d'anglais Madame

Ces extraits montrent que les élèves entretiennent des rapports harmonieux entre eux, tout en utilisant les normes du comportement adéquat en société ; l'école est, en effet, considérée comme une micro-société où l'élève vit en communauté une grande partie de son temps. Il est évident que plus les élèves se tiennent aux règles, plus la conversation reste agréable à mener pour tout le monde. La socialisation de l'élève dans la réalité de la classe est un processus important qu'il faut travailler afin d'acquérir des comportements responsables et éviter les comportements inappropriés. Nos enseignants de toutes les disciplines ou matières scolaires, à savoir la philosophie, l'histoire/géographie, les sciences naturelles, les mathématiques, etc. et le français, nous confirment qu'ils consacrent un peu de temps, à la marge de leurs cours, au domaine de la politesse (façon de se comporter, de parler avec l'autre, etc.).

Toutes les marques linguistiques de possibilité, d'accord, de doute, etc. contenues dans les exemples ci-dessus prouvent que les élèves sont capables de coopérer, de partager, d'aider et surtout de respecter autrui, c'est-à-dire les autres participants à la conversation, et ce, en attirant des regards positifs sur soi. Cela permet à l'apprenant d'être mieux accepté et surtout être intégré dans la conversation de façon agréable. Par exemple, l'emploi de « euh » dans l'avant-dernier extrait qui exprime le doute, l'hésitation ; la correction nuancée dans les deux derniers extraits (ch'uis désolée, pardon, je m'excuse, etc.) ; le double procédé argumentatif de l'objection qui met en avant ce qu'il y a de correct chez l'interlocuteur, comme le fait de concéder, de s'opposer dans le premier et le deuxième extraits (oui tout à fait, ch'uis d'accord, mais, mais en général, etc.) ; l'emploi des formes neutres et impersonnelles dans, pratiquement, tous les extraits (on peut, on dit, ça s'fait pas, il faudrait, etc.) ; les formules rituelles, comme c'est le cas dans le premier extrait (s'il veut donner l'exemple) ; les énoncés qui expriment la gentillesse comme le démontre le cinquième extrait (elle est gentille, etc.).

Ce sont tous des signes linguistiques de politesse, de respect de l'autre. A partir de ces exemples, deux types de politesse se dégagent : politesse positive (tout à fait, ch'uis d'accord, elle est gentille, c'est sûr, c'est vrai, oui, etc.) et politesse négative ou par défaut (ch'uis désolée, pardon, je m'excuse, mais, s'il veut donner, on peut, ne peuvent pas, etc.).

Nous parlons de politesse positive, quand il y a un accord, une acceptation sans conteste des participants à la conversation ; tandis que la politesse par défaut, comme nous venons de

le voir dans les exemples que nous avons présentés, c'est lorsque les participants expriment, par exemple, une excuse, un regret lors de la conversation. Par voie de conséquence, ces signes linguistiques témoignent de renforcements positifs, de sympathie, de bonnes relations entre les élèves dans leurs conversations en classe, les plaçant dans une situation de confort social, de bien-être. Ce qui permettra aux élèves de se libérer de quelques contrariétés d'ordre relationnel, ils seront entièrement disposés à écouter leurs enseignants et suivre leurs cours le plus ordinairement possible. Leurs ressources cognitives seront ainsi disponibles pour réaliser les activités proposées en classe. Leur attention, focalisée alors sur la tâche à effectuer, va jouer un rôle décisif dans leurs performances ou leurs résultats scolaires (Filisetti, 2009).

Dans la situation inverse, un élève qui ne respecte pas les règles de politesse, qui perturbe la conversation, qui ne coopère pas ni ne partage est un élève rejeté dont le comportement n'est pas aimé. Le recours à la violence verbale, c'est-à-dire à un type de langage qui annonce le conflit et le désaccord absolu, c'est une situation qui se produit lorsqu'un élève cherche à prendre le pouvoir sur l'autre, à l'enfermer dans ses propres idées, à le considérer comme un obstacle, un concurrent à éliminer (MAURER, 2002) puisqu'il ne partage pas son point de vue. Il n'est évidemment pas quelqu'un de respectable. C'est un phénomène qui résulte de l'ignorance de la théorie de la relativité des points de vue et des systèmes de valeur ; cela signifie que la vérité absolue n'est qu'une manière de voir les choses, puisqu'il en existe d'autres, aussi soutenables.

Dans leurs conversations en classe, les élèves se trouvent confrontés à des systèmes de représentation, à des points de vue spécifiques qu'ils ne partagent pas forcément avec les autres ; c'est une occasion qui leur permet de sortir d'eux mêmes et de rencontrer l'autre avec des valeurs différentes. Nous avons relevé, dans notre corpus, plusieurs exemples qui justifient ce qui a été évoqué plus haut :

a/A. [nɔ̃, nɔ̃ilnapa<ambiguë>yndiskysjɔ̃illapRãalamezɔ̃esdebRujavəkɛl]

non, non il n'a pas (ambiguë) une discussion il l'a prend à la maison et s'débrouille avec elle.

B. [...sisyRvulegaRsɔ̃vuzlediRkilaRezɔ̃]

...si (c'est) sûr, vous les garçons vous allez dire qu'il a raison.

A. [nɔ̃nɔ̃ilnapaRezɔ̃...]

Non, non il n'a pas raison.

C. [ãɔkœkailaRezɔ̃]

En aucun cas il a raison

D. [puRmwailatɔ̃R]

Pour moi, il a tort

b/ A. [kɔmãlɥiilpɔspeRmetRmepuRsasœRseÊteRdi...]

Comment lui il peut s' permettre, mais pour sa sœur c'est interdit...

B. [ʃpaRlsyRlavjɔlãs,ʃkʃtinynɔtRsyzesyRlavjɔlãs]

On parle sur (de) la violence, on continue notre sujet sur la violence.

c/A. [ladministRasjɔ̃nepaseRjœz]

l'administration n'est pas sérieuse.

B. [nɔ̃vapatiRladministRasjɔ̃tutsœlaxatar ʃwipadakɔ̃R]

Non, on va pas dire l'administration toute seule axatar (parce que) ch'uis pas d'accord.

A. [syRlasekyRitebaRk...dãlœkadRdlasekyRitebaRkzœnœpaRlpadɔ̃tR ʃoz]

Sur la sécurité bark (c'est tout) dans le cadre d'la sécurité bark (c'est tout) je ne parle pas d'autres choses.

B. [nɔ̃nɔ̃...]

Non, non.

d/A. [ilfokilpRezãtsakɔ̃vɔkasjɔ̃dybak]

Il faut qu'il présente sa convocation du bac.

B. [nɔ̃nɔ̃...]

Non, non...

e/A. [pRɔ̃gRam ʃaRzesetuvwala...]

Programme chargé, c'est tout, voilà.

B. [ilfokil]ãz]əpRəgRəmpuRlezətRkivjã...]

Il faut qu'ils changent le programme pour les autres qui vient (nent).

f/A. [ilseãfwɪ]

Il s'est enfui.

B. [wiilseãfwɪ]

Oui, il s'est enfui.

C. [lailsepaãfwɪ]

Là, il s'est pas enfui.

A. [si,ilseãfwɪ]

Si, il s'est enfui

C. [nõmɛodebysedezelevkilõkaʃedãlɒkse]

Non, mais au début c'est des élèves qui l'ont caché dans l'bloc « c ».

Dans ces cas, les élèves ont exprimé des points de vue opposés ; des systèmes de représentation différents ; chacun défend sa thèse et réfute celle de l'autre. Par exemple, dans le premier extrait, chacun des participants à la conversation propose une idée qu'il soutient jusqu'au bout, à propos d'un intrus. Pour certains des participants, l'intrusion est tout à fait raisonnable, alors que pour d'autres c'est totalement l'inverse, en allant jusqu'à avancer des arguments qu'ils maintiennent : *il s'est introduit dans l'établissement pour protéger sa sœur*, donc il a raison ; alors que pour les antagonistes, ils justifient cela par le fait que s'il souhaite réellement protéger sa sœur, il n'aura qu'à le faire à l'extérieur de l'établissement scolaire ou chez lui. C'est le même procédé dans le deuxième et le troisième extraits où chacun défend ses idées, et considère les idées adverses comme fautives, il les symbolise par des marques linguistiques telles que : *interdit, non, ch'uis pas d'accord, etc.* Les deux derniers extraits, nous permettent de déduire que les élèves utilisent des énoncés prescriptifs-normatifs : *il faut qu'ils présentent, il faut qu'ils changent.* Ces cas de figure sont récurrents dans le discours des élèves.

Ceux-ci sont, en fait, habitués à ce genre de comportements et attitudes, en cours de français, dans un type de texte, très exploité dans tous les cycles d'enseignement (moyen, secondaire), au même titre que les autres types : l'argumentatif. Ce genre d'activités discursives mène l'élève à convoquer des systèmes de valeur, à faire entrer dans la classe des systèmes de référence qui sont construits dans l'environnement social. Cet apprentissage linguistique s'opère dans des situations de confrontation de systèmes de représentation ; débattre, argumenter, convaincre afin de montrer que l'idée que l'on soutient a une valeur supérieure à d'autres idées que l'on écarte et d'exprimer les raisons qui fondent son jugement. C'est dans ce genre d'enseignement que l'élève croise sans arrêt la question des valeurs et des représentations, qu'il généralise par voie de conséquence dans d'autres situations.

L'objectif d'un tel enseignement est d'exercer les capacités de communication, y compris à l'oral, sur des sujets diversifiés qui posent ces questions de valeur et de représentation, où les élèves sont amenés inéluctablement à situer leur réflexion dans la théorie du vrai ou du faux, posant la question de « qui a raison ? » ou plus clairement « de quel côté se trouve la vérité ? » et le faisant de manière plus aiguë avec la participation de l'enseignant au débat, à partir de son propre système de valeur. *« La séance d'oral s'en trouve en quelque sorte rendue plus difficile et extrêmement ambiguë : l'élève met au premier plan non pas les apprentissages linguistiques, qui sont pourtant prioritaires pour l'enseignant, mais la question des valeurs ; de plus, il sait bien, pour avoir une représentation élaborée par des années de pratique scolaire, qu'en définitive la situation de communication est trop inégale et qu'au bout du compte l'enseignant aura toujours à la fois plus d'arguments que lui et une plus grande maîtrise des moyens d'expression et que ce sont les valeurs prônées par ce dernier qui finiront toujours par s'imposer dans l'espace de discussion ouvert dans la classe »* (MAURER, 2002 :05).

La question des valeurs et des représentations sont donc posées avec acuité dans le contexte scolaire du côté des deux pôles, que ce soit l'élève ou l'enseignant qui imposent leurs propres systèmes de valeur ; chacun d'entre eux essaie de dominer et d'avoir le dessus sur l'autre ; ils ne raisonnent pas de la même manière, à chacun son propre système de représentations.

Cela ne veut pas dire que dans leurs débats c'est régulièrement une atmosphère conflictuelle qui règne, mais les participants parviennent, tout de même, et le plus souvent, à un terrain d'entente et de consentement, même si cela semble parfois de façade ou superficiel.

C'est, en fait, le fruit d'une adhésion à une raison jugée par l'ensemble comme meilleure et plus solide. «*Tout dialogue est vu comme une sorte de pugilat, de bataille permanente pour le crachoir et le pouvoir ; dans cette perspective, parler, c'est avant tout tirer la couverture sur soi, faire valoir ses vues et se faire valoir, avoir raison et avoir raison de l'autre, lui clouer le bec, lui damer le pion, lui faire perdre la face* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992 : 150). La coopération et le conflit coexistent, à des degrés divers, dans toute conversation, la coopération est plus fondamentale que le conflit, lequel est marqué par rapport à la coopération.

C'est ce qui a été constaté, du moins, dans les conversations entre élèves, entre élèves et enseignants qui arrivent généralement vers la fin à les clôturer par quelques formules de politesse. Dans ce contexte, nous avons repéré une quantité considérable de termes ou d'expressions renvoyant à l'entente, à l'accord entre les participants après, parfois, de longues minutes de désaccord et de conflit sur des thèmes variés. En voici quelques extraits :

a/A. [ilfoavwaRynbɔnbazpuRɔnapaynbɔnbaz]

Il faut avoir une bonne base pour (inachevé) on a pas une bonne base.

B. [vwalaləpRɔgRamdajənsɛtu]

Voilà, le programme dajən (c'est tout) c'est tout.

b/ A. [sesyRlavjɔlāsepaRtu]

C'est sûr la violence est partout

B. [weiladezaegzkilɛgzistəRatuzuR]

Ouais, il (elle) a déjà ex (isté) qu'il (elle) existera toujours.

C. [mɛRsi]

Merci

c/A. Comment ils arrivent à acheter par exemple ? (la drogue)

B. [ilvɔlilpaRʃelœRpaRãildizsiltəplɛdɔnmwadlaRʒãzvemaʃteœkaje...]

Ils volent, ils part (ent)chez leurs parents, ils disent s'il te plaît donne-moi d'l'argent, j'vais m'acheter un cahier...

C. [sɛpakestjɔ̃daRʒã...sɛlãtuRaʒ...kiləpus...]

C'est pas question d'argent...c'est l'entourage...qui le pousse...

B.[wɪsdezamilamɔ̃vezfRekãtasjɔ̃]

Oui, c'des amis la mauvaise fréquentation.

Les élèves savent adopter des attitudes positives et respecter les idées de l'autre, une fois que leurs propres points de vue sont exposés et discutés en se référant, bien évidemment, à la raison. C'est un comportement justifié par l'utilisation convenable et adéquate des termes ou expressions de politesse : *merci, oui, s'il te plaît...*

En tout, nous retenons, de ce qui précède, que communiquer oralement, c'est établir et maintenir des liens, en respectant des règles de bonne conduite, défendant son opinion. Mais respecter aussi la thèse et le point de vue de l'autre dans un climat serein loin des affrontements verbaux. La notion de politesse revêt donc plusieurs acceptions : elle est d'abord considérée comme une norme sociale qui sert de ligne de conduite à des groupes sociaux bien déterminés, par exemple, à l'intérieur de l'espace scolaire ; elle régit des comportements à adopter au détriment d'autres qui sont à éviter puisqu'ils ne font pas partie de cette règle. Celle-ci varie en fonction du milieu et de la relation interpersonnelle entre les participants. Cette norme sociale relève de la compétence socioculturelle. En effet, la politesse est perçue en tant que compétence sociale. Celle-ci est considérée par Filisetti (2009) comme la capacité d'un individu à suivre des règles sociales et à agir conformément à un rôle ou comportement attendu. La politesse est considérée par certains sociolinguistes comme un rituel, c'est-à-dire un moyen de montrer que l'autre est digne d'intérêt et de considération afin de faciliter les relations interpersonnelles. Mais plus qu'un rituel, la politesse, comme nous l'avons évoqué plus haut, est avant tout un savoir-vivre ; c'est-à-dire un ensemble de règles et de modèles de conduite propres à une situation donnée. Il s'agit du respect et de la civilité. La politesse et le respect des règles ou le savoir-vivre n'entendent pas forcément la même chose ; la politesse relève d'un idéal de conduite, tandis que le savoir-vivre constitue une façon de faire et d'être, une matérialisation des règles de politesse.

La politesse se manifeste à travers des marques linguistiques (termes ou expressions) appelées communément formules de politesse telles que *merci, s'il vous plaît, bonjour*, etc. Dans le discours des élèves, nous n'avons pas uniquement perçu des moments sereins de politesse, mais nous avons également perçu des moments d'impolitesse, des conduites relevant du conflit, d'affrontements verbaux, d'imposition et de domination de l'autre. La politesse et l'impolitesse se situent alors dans les rapports interpersonnels entre les participants à une interaction, en ce qui nous concerne dans une classe de langue. Autrement dit, soit l'élève coopère avec ses camarades, il les aide et partage avec eux ses idées et son matériel ; soit il ne coopère pas avec eux, il ne les aide pas et ne partage pas ses propres opinions, ni son matériel. Dans le corpus des apprenants, nous avons constaté que c'est la politesse qui domine par rapport à l'impolitesse. C'est vrai que « *le conflit peut parfois stimuler l'échange, mais que plus communément, il le fragilise et le met en péril [...] On peut concevoir des conversations sans conflit, mais point de conversations sans coopération, et sans consensus : en tant qu'il porte sur les contenus échangés, le consensus n'est pas nécessaire à l'interaction, mais en tant qu'il concerne les règles du jeu interactionnel, il lui est indispensable* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992 :155).

En définitive, les notions de politesse et de respect doivent être prises en considération dans toute réflexion portant sur l'oral. La politesse constitue la base nécessaire de la communication orale, car elle permet surtout d'éviter les conversations à risques conflictuels. C'est-à-dire ne pas choquer, ne pas envahir, sauvegarder et préserver l'autre dans les interrelations. Le manque de respect aux règles de politesse choque davantage un natif français que les erreurs d'ordre linguistique.

L'éducation au respect, à travers l'utilisation des formes de politesse, n'est pas suffisante, mais il faut toujours insister en classe sur les activités discursives qui favorisent la découverte par les élèves d'autres systèmes de valeur et de représentation dignes eux aussi de respect.

1.2. Respect ou non-respect des registres de langue

Nous entendons par registre de langue ou niveau de langue, un mode d'expression adapté à une situation d'énonciation particulière, qui détermine certaines possibilités lexicales, syntaxiques, et donc une certaine liberté par rapport aux règles de la langue. « *Il est évident qu'on ne s'adresse pas de la même façon à un supérieur hiérarchique, à un ami, à une personne âgée ou à un enfant. Outre l'interlocuteur, la situation de communication déterminera le choix du registre de langue : entretien d'embauche, intervention dans une*

réunion, exposé face à un public, conversation à bâtons rompus dans un café ou dispute avec un voisin » (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 :23). A vrai dire, nous nous exprimons de façon différente selon que nous nous adressons à un familier, à un inconnu, à un enfant, à un supérieur hiérarchique, à un auditoire, et selon son âge, son milieu social, son niveau culturel. En d'autres termes, nous ne parlons pas toujours de la même façon et nous adaptons notre manière de nous exprimer aux circonstances. Cette adaptation se réalise avec plus ou moins de souplesse et de succès selon l'âge, l'expérience, l'instruction, le niveau professionnel et la diversité des milieux dans lesquels nous évoluons.

Nous distinguons communément trois registres de langue : soutenu, courant, et familier (BENTOLILA, 1995). Chacun est marqué à la fois sur le plan syntaxique, lexical et phonétique. Dans le premier cas, nous pouvons mentionner l'altération des tournures interrogatives et négatives : « *Tu fais quoi ce week-end ?* », « *Je crois pas* ». En ce qui a trait au lexique, la langue française dispose d'une grande richesse de vocabulaire (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005). Nous pouvons dire, par exemple, « *cela ne me fait rien* » (courant), « *ça me fait ni chaud, ni froid* » (langue familière), etc. Dans une situation de classe, comme nous l'avons évoqué dans les chapitres précédents, le registre de langue le plus adéquat, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, est le registre courant ou le standard. « *Dans de nombreux systèmes scolaires à la confrontation systématique de la langue des enfants à la norme scolaire dont l'un des objectifs est de standardiser la production orale et/ou écrite* » (MARTINOT, IBRAHIM, 2003 :13).

Pour rappel, le registre courant est « *celui que l'on emploie, à l'oral comme à l'écrit, dans des situations de la vie quotidienne en présence de personnes que nous ne connaissons pas bien ou pas du tout. Il est fondé, d'un point de vue syntaxique, sur un usage correct de la langue. Les mots sont compris du plus grand nombre sans difficulté* » (BENTOLILA, 1995 : 197). Ce registre de langue se trouve généralement respecté par nos élèves, dans leurs productions orales. Prenons, à titre d'exemple :

-[lezɥif...etesOvgaRdepuR :lamemwaRyniveRsɛl]

Les Juifs...étaient sauvegardés pour la mémoire universelle

-[lenasjɔ̃zɥiniɔ̃...ʃwazi...kɔ̃stãtin...]

Les Nations Unies ont ...choisi...Constantine...

-[iltRuvlœRɜwa...ãfymã]

Ils trouvent leur joie...en fumant.

-[ilfympuRsəfεRRəmaRke]

Ils fument pour se faire remarquer.

-[ilsəãzεn]

Il se sent zen.

-[εlnεpaRεspõsabrasãpuRsã]

Elle n'est pas responsable à cent pour cent.

-[εlεtRεzãti]

Elle est très gentille.

-[lalãgfrãsezεtynlãgtRεzεpɔRtãt]

La langue française est une langue très importante.

L'emploi du français standard est fréquent dans le corpus des élèves. Plusieurs de leurs énoncés sont construits dans ce registre de langue ; et sont corrects au niveau lexical, grammatical et même phonétique. Autrement dit, les apprenants utilisent dans leur discours un vocabulaire usuel, facile à comprendre, commun, simple, sans laisser aller ; une syntaxe correcte sans recherche, c'est-à-dire la construction des phrases et l'ordre des mots sont respectés, mais sans élaboration, ni travail, au même titre que la prononciation qui est également correcte.

Néanmoins, l'écoute attentive des productions orales des élèves, nous a dévoilé l'emploi d'un autre registre de langue de manière assez courante, et ce, à tous les niveaux de la langue (lexical, syntaxique, et phonétique) : le registre familier. Nous appelons registre familier l'usage de la langue dans des situations de communication non-contraignantes : il est utilisé dans des conversations entre proches. « *Il correspond à une parole spontanée. C'est celui que l'on emploie avec ses parents, ses amis, dans des situations de communication sans contraintes. Il emprunte beaucoup de ses caractéristiques au modèle oral : phrases juxtaposées plutôt que subordonnées, phrases sans verbe, règles classiques de concordance*

des temps non respectées, absence du « ne » dans les locutions négatives [...] et un vocabulaire laissant une grande place à l'argot ou aux mots dits « grossiers » » (BENTOLILA, 1995 :197). Voici quelques exemples tirés du corpus des apprenants :

Au niveau syntaxique

-[sɛpakɔmkɔstãtin...]

C'est pas comme Constantine → ce n'est pas

-[sɛËtɛRnasjɔnal,sɛpa:]

C'est international, c'est pas → ce n'est pas

-[apRɛtypuRaplyfɛR]

Après tu pourras plus faire → tu ne pourras plus

-[kãtyvasɔRtiRteplydãlaRɛspɔsabledylise]

Quand tu vas sortir t'es plus dans la responsabilité du lycée → tu n'es plus

-[fizikmãzɛpa]

Physiquement, j'sais pas → je ne sais pas

-[jalaRzã]

Y a l'argent → il y a

-[javɛyn...]

Y avait une... → il y avait une

-[filoistwaRzɛɔedykasjɔislamik...sɛdematjɛR...]

Philo, histoire/géo, éducation islamique...c'est des matières... → ce sont

-[...aRʃitektyR,zɛmbjËjalaRzã...]

...architecture, j'aime bien, y a l'argent → j'aime bien l'architecture

Au niveau phonétique

-[...matnãsevãdypuRnĕpɔRtiki]

...matnant c'est vendu pour n'importe qui → maintenant

-[...jatuzuRkĕk]ozkimãk]

...y a toujours que'que chose qui manque → quelque

-[εpasekwa]

...ch'ais pas c'est quoi → je ne sais pas

-[ikɔpRãĕekilibR...alimãteR]

I comprend un équilibre...alimentaire → il

-[ikɔtRibyĕptipɔasetekilibR]

I contribue un p'tit peu à cet équilibre → il ...petit

-[senɔtsɔsjete]

C'est note société→ notre

-[ɥipRet]

Ch'uis prête→ je suis

-[ilvjĕdlɔdiR]

Il vient d' le dire → de

-[tuskjefiloistwaR...]

Tout c'qu'est philo, histoire → tout ce qui est

Au niveau lexical

-[mematfizik]

Mais math physique → mathématique

-[filoistwaRzeɔsepaRej]

Philo, histoire/géo c'est pareil → philosophie... géographie

-[javε...œpRɔfdeza...]

Y avait...un prof déjà...→ professeur

-[ilakɔmãseagœle]

Il a commencé à gueuler → crier

-[zəpaRldykɔpɛ̃dɔlafij]

Je parle du copain de la fille → ami

-[ezetεãtRɛ̃dpapɔteãtRɔ]

Et (ils) étaient en train d'papoter entre eux → bavarder

-[saRamɛndebagaR]

Ça ramène des bagarres→ disputes

-[ãamaR]

On a marre → on en a assez

-[ilsɔRtilsdeful]

Ils sortent, ils s'défoulent → se détendent

- [mεzɔdipase,sεRigulu]

Mais jeudi passé c'est rigoulou (rigolo) → amusant

-[setœ̃tRykapRezeRve]

C'est un truc a préservé → site

-[puRdekãpRẽseœ̃pɔ]

Pour décompresser un peu → se relaxer

-[iltRuvsaku]

Ils trouvent ça cool→ amusant

Nous n'avons relevé que les exemples les plus récurrents d'un élève à un autre. Tous ces mots ou expressions, prononciations et constructions syntaxiques que nous écartons, sans hésitations, dans des circonstances solennelles (officielles, publiques, etc.) ou même usuelles (courantes), sont utilisés fréquemment par nos élèves. Nous venons de voir qu'au niveau phonétique, la prononciation n'est pas la même que celle du français standard, c'est-à-dire la façon dont sont prononcés les mots ou les énoncés dans les exemples ci-dessus est relâchée avec de nombreuses élisions (t'es, matnant, qu'que, i, not, ptit, d', etc.) ou déformée (ch'ais pas, ch'uis...). Au niveau syntaxique, la construction des phrases et l'ordre des mots ne sont pas, également, les mêmes que ceux du français de l'école (standard). En d'autres termes, la syntaxe du français familier, tout comme celle qui est employée dans les exemples cités plus haut, est simplifiée : juxtaposition plutôt que subordination ou phrases segmentées (physiquement ch'ais pas ; l'architecture, j'aime bien, y a d'l'argent) ; et parfois incorrecte ou non-respect des règles : absence de négation, non-respect de la concordance des temps (c'est pas ; tu pourras plus ; t'es plus ; philo, histoire/géo éducation islamique c'est des matières, etc.). Quant au vocabulaire employé dans ces mêmes exemples, nous signalons son caractère familier ainsi que l'usage des mots abrégés (math, philo, géo, prof, gueulé, copain, papoter, marre, défouler, rigolo, truc, décompresser, etc.).

Les quelques exemples choisis en phonétique, vocabulaire et syntaxe montrent que le français familier est employé en grande quantité dans les productions orales des élèves, soit entre eux ou avec l'enseignant, dans leur salle de classe, en débattant de sujets variés : histoire, sport, fléaux sociaux, examens nationaux...

En somme, la variation ou la diversité linguistique au niveau de l'usage qui se manifeste à tous les niveaux de la langue est l'un des phénomènes sociolinguistiques le plus clairement posé dans les situations pédagogiques, dans la mesure où il permet d'exprimer le même message de manières différentes, en fonction de la situation de communication. Mais nous remarquons que les apprenants les utilisent de façon confuse, sans se soucier ni de l'interlocuteur, ni du contexte socioculturel dans lequel ils s'expriment. C'est pourquoi, leurs discours oraux émis dans des situations de classe varient d'un usage standard ou courant de la langue à un usage familier, essentiellement oral, réservé au langage de la rue. Ce dernier est très répandu dans le parler des lycéens, y compris dans le contexte scolaire où il se trouve récusé, en lui préférant un usage commun et correct.

1.3.Maintien ou non-maintien des relations avec autrui

« *La fonction essentielle de cet instrument qu'est une langue est celle de communication : le français, par exemple, est avant tout l'outil qui permet aux gens « de l'ange française » d'entrer en rapport les uns avec les autres »* (MARTINET, 1960 :09). La langue permet, en premier lieu, d'assurer la compréhension mutuelle entre les membres d'une même communauté et même de communautés différentes. D'autres linguistes ajoutent (SMITH, 1979, cité par BERGERON, PLESSIS-BELAIR, LAFONTAINE, 2009) que même si la communication est l'unique fonction du langage, elle n'est pas le seul but pour lequel la langue est employée. Selon ces linguistes, la modification ou le contrôle du comportement constitue une motivation essentielle à l'utilisation de la fonction de langage. Modification ou contrôle de son propre comportement en se parlant à soi-même, mais également possibilité d'entrer en contact avec sa pensée et sa propre connaissance.

C'est dans ce sens que le français parlé peut aider des élèves dont le français n'est pas la langue première mais la langue d'apprentissage, à consolider des liens logiques, dans le cadre d'une discussion orale. Autrement dit, l'oral peut servir à l'acquisition des rudiments de la logique nécessaire à l'élaboration de l'esprit critique (BERGERON, PLESSIS-BELAIR, LAFONTAINE, 2009). Cet oral qui est employé par l'enseignant et par les élèves pour s'assurer de la bonne compréhension de l'apprentissage et le suivi à donner devrait permettre à l'élève de faire le point sur sa pensée et sa propre connaissance. C'est ainsi que l'on trouve l'oral comme objet d'étude et l'oral, comme médium d'enseignement et d'apprentissage. D'une part, c'est une langue parlée, à utiliser en classe, avec la conscience chez l'enseignant de favoriser ainsi, par ses questions et par son soutien à l'élaboration de la pensée, le développement du langage et de la pensée de l'élève dans un contexte d'échanges sur la matière à l'étude. D'autre part, c'est une langue parlée, à étudier pour elle-même, avec ce qu'elle comporte d'accents régionaux et nationaux, de vocabulaire comprenant des mots de français standard, d'anglais, de vieux français, de registres qui se concentrent en trois volets : familier, courant, soutenu.

Certains sociolinguistes (GUMPERZ, 1960) ont pu montrer que le concept d'interaction sociale joue un rôle capital dans l'étude des phénomènes de plurilinguisme dans la mesure où le changement de registre est généralement relatif à la nature des rapports sociaux. Dans ses recherches, Gumperz a mis l'accent sur la place du langage dans les rapports interpersonnels (cité par BACHMANN, LINDENFELD, SIMONIN, 1981). Il a publié avec Ferguson en

1960, un volume consacré à la diversité des langues et des dialectes. Ils ont établi une différence entre les langues parlées de façon dominante dans le contexte familial et privé (vernaculaire), et les koinès, langues de commerce ou langues standard. Plusieurs variétés co-existent : dans les conversations, le passage d'un sujet à l'autre implique l'emploi de telle ou telle variété linguistique. Cette idée est démontrée à travers notre corpus, prenons, à titre d'exemple :

-[puRlɥisɛœ̃ :œ̃ɔmmɛ :wi :Rǧla]

Pour lui c'est un, un homme mais oui Rǧla → viril

-[nttaɣəvɥadɣəxɔdmɪteatR]

Ntta jəvɥa dɣəxɔdm (il veut faire) l' théâtre

-[javɛynœ̃pRɔfdeɣaɛlepɑRtiɑRətRetismistafixəttɪfRāseumbaɛdmadam...]

Y avait une un prof déjà parti en retraite ismis taɣixətt l fRāse (comment elle s'appelle l'enseignante de français) umbaɛd (après) Madame...

-[nɔ̃sjǣsnkɪni]

Non, science nkini (moi)

-[telhatəttarahɣijjaɛɛzāti]

Telha tətarah ɣijja (elle est souple) elle est gentille.

-[akdəqarkɔmā]

Akdəqar (elle te dit) comment.

-[alatɪf]

Alatɪf (oh, mon Dieu !)

-[ikɣinidaɣuitvɥid]

ikɣini daɣu itvɥid (et toi qu'est-ce que tu veux).

-[mɛlɛpRɔblɛmsekə...ilapɥzjœRRātRɛɣɥzjœRsɔRtitypɔsyRvejepɑRlɛpɔRtɑjɛilpœvpase
paRla]

Mais le problème, c'est que...il a plusieurs rentrées, plusieurs sorties, tu peux surveiller par le portail, mais ils peuvent passer par là.

-[səkɔmœlivRuvɛr,sɛpursəsuʋəniR, puRkəlezeneRasjɔ̃fytyrsəsuʋjendəlistwaR,dəskisɛpase]

C'est comme un livre ouvert, c'est pour se souvenir, pour que les générations futures se souviennent de l'histoire, de c'qui s'est passé.

Ces extraits nous permettent de dire que les élèves interfèrent beaucoup de mots et expressions de leur langue source (le kabyle), quand ils sont amenés le plus souvent, soit à traduire des impressions personnelles en français langue étrangère: le bilan de l'année scolaire, le programme, le choix de filières à l'université en cas de réussite au baccalauréat ; ou à parler de la drogue, comme un fléau qui touche en premier lieu, leur tranche d'âge (les lycéens). Mais nous remarquons que les élèves s'expriment presque entièrement en français (le cas des deux derniers exemples) lorsqu'ils abordent des thèmes qui ont trait à la violence, l'histoire et le sport, même si là encore les élèves font appel à leur langue première (le kabyle), mais à moindre degré c'est-à-dire sans exagération, en se limitant à quelques mots d'un passage à l'autre, ou de plusieurs passages à d'autres. « *Les thèmes abordés dans l'interaction peuvent être mis en corrélation avec le type de relation instituée entre les interlocuteurs : si cette relation est distante, on aura affaire à des thèmes généraux et impersonnels ; si elle est plus familière, les sujets de conversation seront eux-mêmes privés, personnels, ou intimes. Se confier, c'est aussi se livrer à autrui* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992 :55).

Gumperz considère les langues, les variétés linguistiques, régionales, sociales ou fonctionnelles comme faisant partie d'un répertoire verbal, qu'un individu ou un groupe possède en propre. Ce concept, qu'il substitue à celui de langue est au centre de ses études. C'est pourquoi, il juge inadéquate l'idée de systèmes linguistiques séparés (dans la mesure où ils co-existent ensemble au sein d'un même environnement : cas donc de l'environnement scolaire pour nos apprenants de français). Gumperz a distingué entre deux types d'interactions : interaction personnelle et interaction transactionnelle. Cette dernière est prévisible à partir du statut des acteurs sociaux ; c'est le cas par exemple d'un entretien professionnel et des élèves en classe. Les interactions personnelles consistent en la réunion d'amis où les stratégies individuelles prédominent. Le passage d'un style à l'autre ou d'un parler à l'autre, d'un mode d'expression à l'autre, ne se fait pas selon des déterminations situationnelles, mais souvent selon le sujet abordé dans la conversation. Ces deux types

d'interaction surviennent dans des contextes interpersonnels variés. C'est dans ce sens que nous distinguons entre réseau fermé, où sont en co-présence des locuteurs qui entretiennent entre eux des relations étroites d'interconnaissance (groupes d'amis, de collègues, etc.), et réseau ouvert où des locuteurs de différentes origines établissent un consensus dans leur interaction, sans partager une histoire commune et un système de valeurs unifié.

L'environnement scolaire de nos apprenants est connu par la co-existence de plusieurs langues apprises à l'école : l'arabe, le berbère, le français et l'anglais. Ce répertoire verbal des élèves se traduit de manière claire dans le corpus recueilli. A vrai dire, dans leurs interactions, les quatre langues sont employées ensembles. Citons, par exemple :

-[faRmasjɛnãgazeaxir]

Pharmacienne engagée axir (de préférence).

-[maʃifaRmasjɛãgaze]

maʃi (ce n'est pas) pharmacien engagé.

- [ɛlvɔfɛRmedsin...sɛpaaksɛsiblsɛdifisil...daʃu]

Elle veut faire médecine...c'est pas accessible, c'est difficile...daʃu (quoi).

-[bjɔlɔziseËteResãOsi...mɛpaisimaʃidagi]

Biologie, c'est intéressant aussi...mais pas ici maʃi dagi (ce n'est pas ici).

-[...siãvwapsikɔlɔzikmãlaxɔR...]

Si on voit psychologiquement laxɔR (l'autre).

-[ilfokilʃãzɔpRɔgRampuRlezotrkiɔvjËilsããdãzɛbzzaf]

Il faut qu'ils changent le programme pour les autres qui vient (nent), ils sont en danger bzzaf (c'est trop).

-[sɛpuRsaobakjatRodmatjɛR...twãtiwan]

C'est pour ça au bac y a trop d'matières twenty one (21).

-[ilaqadawinwidiwaɛrnbaʃanahfɛdlãglɛ]

Ilaq adawin wid iwaern baɣ anahfəɖ l'anglais (ils doivent faire appel à des enseignants sévères pour apprendre).

Ces extraits montrent que les élèves passent d'une langue à une autre : du français à l'arabe, de l'anglais au français, mais le plus généralement du français au kabyle. Afin de maintenir le contact entre eux, les élèves utilisent toutes ces langues tour à tour. Les échanges entre élèves nous montrent « *à quel point les comportements linguistiques sont liés aux phénomènes de relations interpersonnelles* » (BACHMANN, LINDENFELD, SIMONIN, 1981 :191). L'emploi de ces diverses langues, inadéquates pour la situation, s'explique par le fait que les élèves, dans des moments d'intimité, recourent au kabyle pour exprimer leurs sentiments, leurs points de vue, leurs idées, ils utilisent ces quatre langues qui sont l'indice d'une attitude de rapprochement vis-à-vis des valeurs communes. Le français est employé dans des moments formels ; il est l'indice d'une attitude de distance à l'égard de certaines valeurs qui impliquent l'objectivité. Ce caractère mouvant des interactions sociales mène à découvrir les mécanismes de la dynamique conversationnelle et notamment de l'interprétation du message.

La compréhension du monde passe par l'interprétation de la réalité que font les acteurs sociaux, qui jouent un rôle actif dans la construction du monde. De même, la compréhension d'un message se fait essentiellement par l'interprétation que fait le récepteur des structures verbales dont s'est servi l'émetteur. Cette interprétation dépend en majorité des circonstances de la situation. C'est uniquement en présence d'un récepteur et en fonction de ses réactions qu'un sujet parlant décide d'utiliser telle ou telle langue pour lui faire comprendre ses intentions. Selon GUMPERZ (1971, cité par BACHMANN, LINDENFELD, SIMONIN, 1981), les normes sociales doivent s'adapter aux circonstances de la situation : s'agit-il d'un premier entretien avec quelqu'un que l'on ne connaît pas, ou au contraire d'une conversation intime avec une personne connue ? Dans le premier cas, il faut prendre en considération l'étendue des connaissances en commun, des présupposés culturels et individuels qui pourraient faire obstacle à la compréhension ou à l'acceptation du message. Dans le second cas, il faut procéder à des sous-entendus en acceptant de les rectifier si le récepteur juge le message trop mystérieux malgré une expérience commune.

Dans une situation de classe, les élèves se connaissent généralement entre eux, mais ce n'est pas toujours le cas, puisque les apprenants peuvent ne pas se connaître aussi. C'est le cas dans notre corpus, où il y a des conversations entre des élèves qui ne se connaissent pas

forcément, mais il y a d'autres conversations où les élèves se connaissent intimement. Donc, les deux cas se manifestent clairement dans les conversations entre élèves, ce qui engendre des changements au niveau de l'utilisation des différentes langues en présence (kabyle, arabe, anglais, français) dans le milieu scolaire des apprenants, en séance de langue française. « *C'est dans la conversation ordinaire que le caractère changeant des relations interpersonnelles se manifeste le plus* » (GUMPERZ, 1971, cité par BACHMANN, LINDENFELD, SIMONIN, 1981 :192). La conversation ordinaire, intime, entre camarades se déroule dans un cadre de normes souples qui sont basées en majorité sur les procédures d'interprétation des participants.

Ce sont, en fait, les présupposés socioculturels des participants qui affectent l'interprétation des messages. C'est ainsi que le même message peut avoir plusieurs sens, et que seule une personne ayant le bagage socioculturel nécessaire saura décoder le message. Les mêmes éléments de communication ne seront pas interprétés de la même manière par des participants ayant des présupposés socioculturels non identiques. A cet effet, Gumperz suggère que l'on se serve de la notion de contextualisation ; « *c'est le procédé par lequel nous évaluons le sens du message et les structures séquentielles de la conversation par rapport à certains aspects de la structure superficielle du message, que nous appellerons indices de contextualisation* » (BACHMANN, LINDENFELD, SIMONIN, 1981 :193).

Les marques de contextualisation sont multiples, d'où la possibilité des malentendus dans des communications interculturelles. Plusieurs phénomènes paralinguistiques (le paraverbal, le geste, le mouvement, etc.) contribuent aussi à l'interprétation des messages. En fait, le niveau des connaissances est très important dans le domaine de l'expérience socioculturelle et de son rôle dans la communication, dans la mesure où elle affecte les relations sociales en créant des distances ou en établissant des liens entre les personnes. Nous citons, quelques exemples relevés du corpus des apprenants qui sont susceptibles d'éclairer toutes ces notions :

-[kɔmnɔtRmadamosi]

Comme notre Madame aussi.

-[ɛlɛtRɛzâti]

Elle est très gentille

-[malgRekɛlmaãlvedezaœsyze...sizməsvjẽtRɛbjẽokõpozisjõvuzetjelaba]

Malgré qu'elle m'a enl've déjà un sujet... si j'me souviens très bien au composition, vous étiez là-bas.

- [tʏpʤskəlealʒeRjẽsʤẽteRɛsepaRlɔlãgfRãses]

Tu penses (penses) que les Algériens sont intéressés par la langue française.

-[tʏvjẽavɛkmwaztəfɛRãtReolisetʏvavwaRmezami]

Tu viens avec moi, j'te fais rentrer au lycée tu vas voir mes amis.

-[iltədesɛmasœRtʏnaRjẽnavwaRla :]

Il te dé (dit) c'est ma sœur tu n'as rien avoir là.

-[lɔməsʝɔnisʏRvɛjãzɛneRalgibs,məsʝɔgibsilnuzadi]

Le Monsieur (ni) surveillant général Guibs, Monsieur Guibs, il nous a dit.

-[wimadamʒetɛobak...avɛkmadamhamaLeavɛkyu]

Oui Madame, j'étais au bac avec Madame Hamal et avec vous.

-[mɛmlamɛzʤdɔlakyltyRmadamsetɛ :ynpRizʤ...]

Même la maison de la culture Madame, c'était une prison...

-[jaḥamid]

Eh ! Hamid.

Ces exemples, nous permettent de comprendre, grâce aux marques socioculturelles qu'ils comportent, que dans le milieu scolaire plusieurs types de relations sont tissés. Dans les conversations entre camarades, à l'intérieur de la salle de classe, les élèves emploient des termes comme « tu », appellent un camarade par son prénom uniquement (Hamid, par exemple) qui sont des signes de rapprochement entre les personnes qui les utilisent dans leurs échanges. Appeler une personne par son prénom ou la tutoyer implique un rapport de proximité ou de familiarité avec elle. « *Le pronom de deuxième personne constitue même le procédé par excellence d'affichage de la distance (« vous » réciproque) ou de la proximité (« tu » réciproque). Le tutoiement symbolise en effet mieux que toute autre forme une relation*

de familiarité (comme en témoigne l'expression « être à tu et à toi »), et/ou de solidarité – c'est-à-dire qu'il permet, en un double mouvement d'inclusion/exclusion, de circonscrire un groupe d'individus qui « partagent » le « tu » (membres d'un clan, d'une famille, d'un parti, etc.), ce « tu » fonctionnant comme un ciment social qui soude efficacement l'ensemble communautaire » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992 :45).

Dans le même corpus, comme le montrent les exemples ci-dessus, les élèves emploient également des termes tels que : « vous », « Madame », « Monsieur », avec leurs noms : « Guibs », « Hamal » qui sont des marques ou signes de respect entre les individus qui les utilisent dans leurs conversations. *« Le vous peut être défini comme le pronom d'adresse obligatoire chaque fois que les relations entre les participants n'engagent pas l'usage du tu. En dehors de la famille, il est de règle dans la société française d'employer le vous [...] le vous est donc bien le pronom d'adresse de base en français contemporain » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992 :66).* A vrai dire, le vouvoiement pour une seule personne ainsi que les formes d'adresse : « Madame, Monsieur +nom » (par exemple, Monsieur Guibs pour le surveillant, Madame Hamal pour l'enseignante de français, Madame tout court pour l'enseignante), sont utilisés par les élèves quand ils parlent à l'enseignant, au surveillant ou lorsqu'ils parlent d'eux. Cela implique un rapport de distance entre les interactants. C'est une situation formelle. *« Le choix des pronoms comme action sociale effective [...] change les rapports reconnus entre entités culturelles. Le choix d'un pronom familier ou formel [...] peut redéfinir ces rapports de façon permanente. Et les éléments mêmes auxquels mène une analyse de la notion de langage, langues distinctes, niveaux ou registres, peuvent être utilisés à cet effet » (HYMES, 1991 :195).* La détermination de la relation entre les interlocuteurs repose donc sur le choix du pronom personnel. KERBRAT-ORECCHIONI (1992 :15) ajoute que les termes d'adresse sont *« des expressions dont dispose le locuteur pour désigner son (ou ses) allocutaire(s). Ces expressions ont généralement, en plus de leur valeur déictique (exprimer la « deuxième personne », c'est-à-dire référer au destinataire du message), une valeur relationnelle : lorsque plusieurs formes sont déictiquement équivalentes-comme « tu » et « vous » employé pour désigner un allocutaire unique-, elles servent en outre à établir un type particulier de lien social ».*

Les relations sociales entre les interactants s'interprètent et changent, effectivement, en fonction des pronoms employés, de la langue utilisée (variétés régionales...) et du registre de langue (familier, standard, soutenu). *« Quant au niveau de langue utilisé, c'est toujours [...] un excellent indicateur de la relation : en situation familière, on utilise une langue dite par*

métonymie « familière » [...] En situation formelle au contraire, on recourt à un langage soutenu, voire châtié [...] il ne faut pas en contexte formel utiliser de mots « bas », tout comme il est déconseillé de se curer le nez en présence de personnes non intimes » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992 :56).

Dans certains cas, y compris en salle de classe, nous rencontrons l'utilisation non réciproque du pronom personnel : l'un des participants s'adresse avec « tu », l'autre lui rétorque avec « vous ». « A l'heure actuelle, rares sont les situations où l'emploi non réciproque du pronom personnel est encore admis : en dehors de quelques cas particuliers (surtout, en cas de différence d'âge sensible entre les interlocuteurs), un tel usage est généralement stigmatisé, du fait de la démocratisation de la société, et de l'implantation d'une idéologie dominante de type égalitaire, l'expression de la relation hiérarchique devant alors se réfugier dans des marqueurs plus subtils » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992 :131). Dans les sociétés modernes, c'est l'emploi mutuel du pronom personnel qui est le plus fréquent, même si quelques cas exceptionnels peuvent être observés lors des conversations publiques ou en situation de classe. Dans ce genre de cas, c'est le plus souvent « au supérieur qu'il revient de prendre l'initiative du rapprochement, et de proposer à son partenaire l'usage du tutoiement ou du prénom [...] seule la personne de plus haut statut peut initier la règle de camaraderie, en disant à l'autre : je t'élève jusqu'à moi » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992 :125).

A vrai dire, dans la situation de classe, ce genre de phénomènes est très répandu. Le choix du pronom personnel, qui joue un rôle décisif dans le marquage des types de relation, est tributaire du statut hiérarchique des participants à la conversation : supérieur et inférieur ; en ce qui nous concerne, enseignant et élève. En voici quelques exemples tirés du corpus des apprenants :

- Enseignant : Et toi « Mokrane » ?

-Elève :[mwatu,tuuiljadlaRzãwisévReilfupadiRləkõtRεR... sepuRlaRzãkãtRavajsεpa puRotR∫oz]

Moi, tout tout où il y a d'l'argent oui c'est vrai il faut pas dire le contraire...c'est pour l'argent qu'on travaille, c'est pas pour autre chose.

- Enseignant : Pourquoi tu n'es pas prêt ?

- Elève : [madammwazε :ʒənepasemɔ̃bakspɔ̃Rtif...]

Madame moi j'ai, je n'ai pas passé mon bac sportif...

Nous venons de constater que l'enseignant emploie le pronom personnel « tu », et même le prénom (Mokrane) pour s'adresser à son élève, par contre ceux-ci utilisent « Madame » et « vous » pour répondre ou parler à leur enseignant. Les élèves n'appellent pas donc l'enseignant par son « prénom », et n'emploient plus le « tu » pour s'adresser à lui. Ces scènes sont très courantes dans des conversations scolaires, que ce soit entre enseignants et élèves ou entre administrateurs et élèves. Par voie de conséquence, l'enseignant se comporte vis-à-vis de l'élève sur le mode « proche », alors que l'élève se comporte vis-à-vis de l'enseignant sur le mode « distant ». *« Cette idéologie de la camaraderie ne va d'ailleurs pas sans créer parfois une certaine gêne dans l'interaction, par exemple dans la relation entre professeur et étudiant : lorsqu'un professeur trouve « généreux et démocratique » d'appeler ses étudiants par leur prénom (ou en France, de les tutoyer), cela peut mettre ces derniers dans l'embarras, et en position fautive : pas question qu'ils donnent en retour du « Monsieur » à leur professeur (une telle dissymétrie est, on l'a vu, inacceptable dans ce contexte), mais s'ils osent la réciprocité du prénom, c'est avec le sentiment qu'il a là quelque imposture (qu'ils usurpent une identité et une place qui ne sont pas véritablement les leurs) »*(KERBRAT-ORECCHIONI, 1992 :133).

Les participants à la conversation doivent se montrer coopératifs, et pour ce faire ils doivent s'entendre sur la question « de quoi va-t-on parler ? L'émetteur signale son attente et la formule à l'aide de petites phrases (« je vais t'expliquer... », « il faut que je te raconte... »), le récepteur montre qu'il interprète le signal et l'accepte, soit par une interjection « oui », « d'accord »...soit par un mouvement (signe de tête, mouvement oculaire...). En effet, des indices non-verbaux (proxémie, geste) servent à désigner la relation de nature généralement intime. *« Il suffit par exemple d'observer dans les lieux publics la façon dont les gens se tiennent-en tous les sens de ce terme, qui recouvre à la fois les gestes de contact corporel, et les postures- pour pouvoir se faire une idée relativement précise, grâce à ces éloquents « indices de contextualisation », de la nature du lien qui unit les membres des groupes envisagés [...] Les gestes de salutation (mouvement de tête, clin d'œil, poignée de mains[...]) peuvent être des marqueurs de familiarité, d'intimité, ou de complicité ; mais aussi de solidarité »* (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992 :42).

D'autres indices, classés à la fois dans le non-verbal et le paraverbal, tels que les rires, le sourire, car ils sont visuels et auditifs en même temps, permettent également de comprendre le type de relation entre les interactants. En plus de ces marqueurs, à moitié non-verbaux et à moitié paraverbaux, il en existe d'autres essentiellement paraverbaux comme l'intensité articulatoire. Il est considéré comme un indice principal du lien, de nature intime. « *L'intensité articulatoire (elle-même liée aux données proxémiques), et le timbre de la voix- le chuchotement, et ce que les phonéticiens appellent « la voix de proximité » (cette « voix de nuit » qui s'entend sur les ondes, et se caractérise à la fois par sa faible intensité, ses attaques douces, et l'importance du souffle par rapport au timbre) étant ainsi associés à une relation d'intimité » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992 :43). Le débit de la voix change et varie d'une situation à une autre : il s'accélère en situation familière, et ralentit en situation formelle.*

Ce genre de signes est omniprésent dans les échanges conversationnels. Ainsi, nous avons relevé dans le corpus les exemples ci-dessous :

a/ -A. [ɛskɥpɔ̃skəlezalʒeRjɛ̃sɔ̃ɛ̃teRɛselalãgfrãses]

Est-c' qu'tu penses (penses) que les Algériens sont intéressés la langue française.

-B. [bɔ̃amɔ̃pwɛ̃dɔ̃vywi]

Bon ! À mon point de vue, oui.

-A. [saspuRɛ]

Ça s'aurait.

b/-pourquoi pensez-vous que nos jeunes lycéens consomment la drogue ?

-A. [puRsəfɛRRəmaRke]

Pour se faire remarquer

-B. [vwala]

Voilà

-A. [ilfɥmpuRsəfɛRRəmaRke :]

Ils fument pour se faire remarquer.

-C. [we(avec un signe de tête)ilfɔ̃sapuRsfeRRəmaRke...]

Ouais (avec un signe de tête) ils font ça pour s'faire remarquer...

-A. [edefwadykɔtedlavijpɛRsɔ̃nel...]

Et des fois du côté d'la vie personnelle...

-C. [wi...]

Oui...

c/-A. + B. [<ambiguë>] (Ils parlent entre eux à voix basse).

(Ambiguë) (Ils parlent entre eux à voix basse).

Enseignante : vous avez à faire à quel type de texte ?

-C. +B. (froncent les sourcils).

Enseignante : Il lance un appel à qui ?

-A. [amadamlaministRdəlakyltyR] (avec un mouvement de tête de haut en bas pour un oui)

A Madame la ministre de la culture. (avec un mouvement de tête de haut en bas pour un oui)

d/-A. [ʒfedyfutiŋ<rire>ʒəkuRavek :]

J' fais du footing (rire) je cours avec (inachevé).

-B. [madam<rire>nɔ̃ʒepaãkɔ̃Rdesede]

Madame (rire) non, j'ai pas encore décidé (décidé).

-B. [tabaRwit] (à voix basse)

Tabarwit (la brouette) (à voix basse)

-D. [ləpRɔ̃gRamiletRoʃaRʒeɔ̃pɔ̃pasivRjatRodləsɔ̃...] (main sur la joue)

Le programme, il est trop chargé, on peut pas suivre, y a trop d'leçons... (main sur la joue).

-E. [jatrodmatjɛRinytil] (en retournant le buste vers son amie).

Y a trop d'matières inutiles (en retournant le buste vers son amie).

-E. [ambiguë] (se retourne vers son amie et lui parle à voix basse)

(Ambiguë) (se retourne vers son amie et lui parle à voix basse)

-B. [lalezeãlvea :akdəqarkɔmã :] (à voix basse).

L'allégé, enl've, akdəqar (elle te dit) comment ?

Les élèves parviennent à tisser des liens de diverses natures ; différents marqueurs permettent de mesurer le type de relation qui s'établit entre les participants à la conversation. Dans ces exemples, nous relevons des signes verbaux (oui, non, bon ! voilà...), non-verbaux (froncent les sourcils, main sur la joue, en retournant le buste vers son amie, avec un mouvement de tête de haut en bas), paraverbaux (à voix basse, ils parlent entre eux à voix basse), non-verbaux et paraverbaux (les rires). Froncer les sourcils est un signe d'incompréhension de la consigne ; la main sur la joue est une marque de déception face à l'échec au baccalauréat ; se retourner vers son amie : c'est manifester son intérêt à l'égard de l'information apportée ; un mouvement de tête de haut en bas signifie que l'autre a acquiescé et se précipite à répondre, c'est un signe de réconfort dans tout échange ; ces marqueurs sont souvent des indices de relations intimes et familières. Dans les mêmes illustrations, nous avons cité des énoncés formulés à voix basse, généralement mentionnés dans notre corpus par le terme « ambiguë ». En effet, nos élèves glissent beaucoup d'énoncés, entre eux, articulés avec une intensité faible ; ils sont la marque d'un lien d'intimité entre les élèves. Par contre, lorsque les apprenants s'adressent à leurs enseignants, ils utilisent une intensité moyenne ; ceci est l'indice d'une relation de distance, dans le cadre d'une situation formelle. Nous avons également rencontré dans le discours des élèves d'autres indices, qui sont à la fois non-verbaux et paraverbaux : les rires. Les conversations des élèves sont parsemées de rires, tantôt entre eux, tantôt avec l'enseignant ou encore avec soi-même. Ils sont, généralement considérés comme des marques de lien d'intimité ou de familiarité.

D'emblée, tous les extraits que nous venons de citer montrent la coopération des élèves dans la conversation, en utilisant plusieurs marques ou indices : emploi d'interjections, d'adverbes et de prépositions (bon ! oui, voilà), de phrases qui invitent l'autre à participer à la conversation (*est-ce qu' tu penses que les Algériens sont intéressés par (à) la langue française ? / Pourquoi pensez-vous que nos jeunes lycéens consomment la drogue ?*). Ces conversations contextuelles, comme nous le voyons, permettent aux apprenants d'établir un

lien entre eux et surtout le maintenir, jusqu'à une dizaine de minutes sans s'arrêter, et cela avec une coopération remarquable.

Cela permet de mesurer ce que les sociolinguistes appellent la synchronie interactionnelle. Les actions de l'émetteur et les réponses du récepteur sont synchronisées de façon à suivre un certain rythme observable. Deux types de moments se dégagent d'une conversation : des moments de synchronie et des moments inconfortables (asynchroniques) où la coordination ou la coopération, entre les participants, ne s'effectue pas. Ce phénomène se produit également dans les conversations entre les apprenants, mais de manière assez réduite. Sinon, il se produit le plus souvent dans des échanges entre des locuteurs d'origines socioculturelles différentes.

Voici un exemple d'asynchronie rencontré dans les échanges de nos élèves, même s'il n'est pas le seul :

- Enseignante : c'est un site historique, tout à fait.

-A. [...sɛ̃tɛRnasjɔnal...]

C'est international.

- Enseignante : ce n'est pas international.

-B. [sɛpRɛstizjɔ]

C'est prestigieux

-A. [sɛ̃kjɛmvil...]

Cinquième ville...

Ces énoncés sont jugés asynchroniques, ils produisent un moment inconfortable entre l'enseignante et l'élève dans la mesure où l'un parle de la place du site (le site de Constantine), et l'autre répond de sa grandeur et de sa valeur. Nous ressentons alors une certaine incompréhension qui se révèle de part et d'autre. Cette incompréhension qui marque la conversation se manifeste par de fausses réponses et interprétations. Nous avons voulu mettre en exergue ce phénomène, car il interrompt la conversation et la gêne ; le lien est rendu distant entre l'enseignante et les élèves puisqu'ils ne se comprennent pas.

Nous tenons à souligner, en dernier lieu, un autre moment inconfortable et embarrassant pour une conversation en situation pédagogique : le silence de certains élèves. En fait, il y a des élèves qui n'interagissent pas avec l'enseignant, ni avec leurs camarades ; ils ne participent pas aux débats de la classe. Ils ont fait preuve d'indifférence aux activités scolaires, d'absence d'esprit de compétition, en bref d'une attitude générale de retrait. C'est ce qui nous a été révélé, du moins, par les enseignants au sujet de ces élèves qui refusent catégoriquement de prendre la parole pour exposer leurs points de vue, exprimer leurs sentiments, traduire leurs impressions, etc. De telles attitudes, ont été généralement attribuées, selon les élèves, à un déficit linguistique en premier lieu, mais aussi à la timidité. Ces deux raisons majeures empêchent nos élèves à échanger avec les autres, que ce soit avec un camarade ou avec un supérieur hiérarchique, dans la salle de classe, en séance de français langue étrangère.

Dans certains cas, les enseignants les forcent à prendre la parole, à répondre à des questions relatives aux leçons, à corriger des activités proposées pour éclairer un point de langue, mais en vain ; les élèves sont passifs, ils se contentent d'écouter sans répondre, et dans certains cas leurs réponses se limitent à de simples : oui, non, je ne sais pas, prononcés d'une voix à peine audible. Cela nous amène à dire que ces élèves ne participent pas à la situation pédagogique, et la coopération à ce moment-là ne peut pas avoir lieu. De ce fait, les rapports sociaux dans le milieu scolaire tendent à se réduire. Mais fort heureusement nous avons des élèves bavards, qui animent les conversations, aiment débattre de tout, forcent leurs camarades à prendre la parole, et participer aux échanges et au mouvement de la classe.

Dans ce contexte, nous avons relevé plusieurs cas où des élèves invitent d'autres, qui manquent d'expressions ou de nature timide, à prendre la parole, et ce, contre leur gré ; une sollicitation qui se fait par moment en langue maternelle : le kabyle.

-Enseignante : si tu as le bac, qu'est-ce-que tu veux faire?

A. [madam<rire>nɔ̃ʒɛpaãkɔRdesedea :veteRinɛR]

Madame (rire) non j'ai pas encore décidé (décidé) ah, vétérinaire.

B. [Rjɛ̃alailɛtimidmadamiletimid]

Rien ala (non) il est timide Madame, il est timide.

C. [inasvɣiyadfyaydaʃɔmœr]

Inas (dis-lui) vɣiy adfɣay da ʃɔmœr (je veux devenir chômeur).

Cet extrait, nous montre, effectivement, que les élèves timides sont poussés à prendre la parole et à participer aux débats de la classe, d'abord par l'enseignant comme le confirme le premier énoncé (*si tu as le bac, qu'est-ce que tu veux faire ?*) ; et aussi par leurs camarades en disant à l'enseignante qu'il est timide, dans l'énoncé 03, et l'invitant eux-mêmes à parler en continuité dans le quatrième énoncé : « *dis-lui, je veux devenir chômeur* ». Cette phrase s'explique par le fait que l'élève ne participe pas aux activités de sa classe, il est silencieux ; sa réponse, entrecoupée à peine audible, exigée par l'enseignante le montre amplement, il dit : « *Madame* », il s'arrête un moment (pour des rires du groupe auquel il adhère) et rajoute : « *j'ai pas encore décidé* », il s'arrête encore un petit moment et termine par un dernier mot : « *vétérinaire* ». Ce genre de situations inconfortables et nuisibles en classe est très récurrent d'un apprenant à un autre. Ces derniers acceptent de parler avec sollicitation répétée de l'enseignant ou des camarades.

Pour la réussite de la communication, en général, et de la conversation en particulier, il faut que les interactants coopèrent entre eux; en apportant sa contribution, chacun d'entre eux cherche à animer la conversation. «*Tout discours dialogué est le produit d'un « travail collaboratif », les partenaires en présence mettant en œuvre en permanence des processus de négociation, d'harmonisation de leurs comportements respectifs* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992 :148). Pour les spécialistes de la communication, une vraie conversation est celle qui est construite autour d'un processus essentiellement coopératif et harmonieux, dont l'objectif est d'établir un consensus entre les participants. « *Le dialogue véritable, c'est bien celui où les partenaires coopèrent à une tâche commune [...], à une œuvre de clarté et de transparence du sens, et luttent de conserve pour le succès de la communication* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992 :150).

Nous venons de montrer, à travers cette brève analyse, le caractère dynamique des interactions sociales. A l'aide des marques et des indices socioculturels, différentes relations se tissent, de différentes manières, entre les participants à une conversation notamment dans la salle de classe où elles sont souvent qualifiées de monotones, mais en vérité les relations dans cet environnement sont multiples et variées. « *Il y a une multitude de façons de parler, et le choix que l'on effectue a un sens social qui se trouve transmis aux auditeurs. Ces derniers vont à leur tour opérer un choix dans leur inventaire linguistique en fonction, entre autres*

choses, de leurs rapports interpersonnels » (BACHMANN, LINDENFELD, SIMONIN, 1981 :180).

1.4. La formulation

Dans cette partie, l'acquisition de la langue se fait à travers la formulation (ou la reformulation) qui se manifeste à travers la restitution de faits historiques constitués de représentations du vécu communautaire, d'imaginaire patrimonial et des traits d'identité collective (lieux de mémoire, personnages célèbres, objets susceptibles d'emblématisation, les grandes dates, les mots et les phrases célèbres, les grandes œuvres). Ces « *contenus culturels servent, de moyens d'acquisition d'une compétence linguistique et communicative, quand ce n'est pas le cas, constituent une somme d'informations et de connaissances factuelles à apprendre* » (WINDMÜLLER, 2006 :40).

Les productions des élèves reflètent, en effet, l'environnement social et culturel dans lequel ils sont élevés. En parlant de sujets variés : histoire, violence, sport, les apprenants s'appuient sur les conventions qui ne relèvent pas forcément de la langue dans laquelle les sujets sont débattus, mais également de la langue dans laquelle les apprenants sont élevés. A vrai dire, nos élèves tirent des informations, en grande partie, de leur propre expérience culturelle pour développer leurs discours oraux en français. Il est évident qu'ils connaissent, parfois, les concepts dans les deux langues (français et kabyle), mais ils utilisent le lexique approprié à chacun des discours culturels (kabyle/français) pour décrire des situations et des objets particuliers.

Dans notre corpus, nous avons pu identifier une multitude d'exemples concernant les marques socioculturelles, les plus dominantes, formulées dans le discours oral de ces élèves. En voici quelques exemples :

Marques socioculturelles formulées dans les discours

Le socioculturel se traduit dans les productions orales de nos apprenants par des marques spécifiques et diverses, qui se résument à l'imaginaire patrimonial, aux traits d'identité collective, et aux représentations du vécu communautaire.

1.4.Imaginaire patrimonial

Nous entendons par imaginaire patrimonial, les représentations spécifiquement stables, des grandes mythifications historiques et culturelles « nationales » (BOYER, 1995), les

personnages célèbres, les grands événements, les grandes dates, les lieux de mémoire, les mots et les phrases célèbres, ainsi que les grandes œuvres et les grands auteurs. Cet imaginaire patrimonial se trouve formulé dans le discours oral des élèves de la troisième année secondaire, lorsqu'ils sont amenés à s'exprimer en français langue étrangère, mais de façon un peu particulière. Nous prenons, à titre d'exemple :

- **Les lieux de mémoire**

Dans leur débat avec l'enseignant, en séance de français, les élèves citent plusieurs endroits qu'ils qualifient d'historiques, tout en lançant un appel aux autorités compétentes, à savoir le ministère de la culture afin de préserver et de protéger ces lieux, en tant que patrimoines nationaux :

-[tigziRtpaRegzãpl]

Tigzirt par exemple

- [ʔaœ :fɔRisi...lakazεRn,setyRk]

On a un fort ici...la caserne, c'est turc.

-[taqubtt...mqamsidibalwa]

Taqubtt...mqam(Le mausolé) de sidi Balwa

-[ləvilazdəkazεRn,jade :vjεjbatiskjeteladeʒalɔRdɔlageR]

Le village de caserne, y a des vieilles bâtisses qui étaient là déjà lors de la guerre.

-[levjejmezʔkabil]

Les vieilles maisons kabyles.

-[lekʔstryksjʔkɔɔɔnal]

Les constructions coloniales.

-[ləpɔlivalã...]

Le polivalent... (Le plus ancien lycée)

-[fatmansumœr...]

Fatma N'Soumeur... (Nom d'un autre lycée)

-[...paRɛgzãpllisestãbuli]

...par exemple lycée Stambouli.

-[lamezãdɛlakyltyR]

La maison de la culture.

Nos élèves citent donc beaucoup de lieux symboliques propres à leur région natale (Tizi-Ouzou), dans leur discours oral en français. Dans quelques cas, ils les nomment en langue maternelle : le kabyle. Sinon, la plupart du temps, c'est leur culture (kabyle) qui est formulée en langue française.

Quand ils parlent de « Tizirt », comme lieu connu pour ses vestiges romains, au bord de la mer, ils le formulent en français, et non pas en langue maternelle (kabyle). De même, pour les lycées « polyvalent » et « Fatma N'Soumeur » qui datent de la période coloniale, et que différentes personnalités politiques et intellectuelles de la région ont fréquentés. « La maison de la culture », également, qui est à l'origine une prison datant de l'époque coloniale, et qui est transformée de nos jours en un centre culturel régional.

- **Les grands événements**

Les grands événements correspondent à des périodes marquant l'histoire nationale. Ce phénomène de l'imaginaire patrimonial est aussi formulé dans le discours des apprenants. Nous avons pu relever les exemples suivants :

-[sɛlɛkɔlɔnalism]

C'est le colonialisme (français).

-[...kjetɛladezalɔRdɛlagɛR]

...qu'était là déjà lors de la guerre (la guerre d'Algérie).

-[...fɛRlezemɔdpɔpaRtu]

...faire les émeudes (émeutes) (un) peu partout (les événements de 2001 en Kabylie).

La guerre d'Algérie est considérée comme un événement capital de l'ère moderne, car ses séquelles persistent à ce jour. Les mots « guerre » et « colonialisme » sont très récurrents dans le discours des élèves. Les événements de 2001 sont également gravés dans la mémoire de nos jeunes lycéens, qui ne cessent d'y faire allusion dès qu'ils évoquent les thèmes de la violence et de l'insécurité.

- **Les personnages célèbres**

Ce sont les grandes figures emblématiques que le pays a connues. Ce genre de trait socio-culturel, nous l'avons aussi rencontré, bien formulé, dans le discours oral des élèves. Citons, par exemple :

-[...kipɔRtlənɔ̃dəkɛlkœ...dəməsʃɔamiRuʃ]

...qui porte le nom de quelqu'un...de Monsieur AMIROUCHE.

Dans cet exemple, les élèves ont cité le nom du colonel AMIROUCHE dans leurs conversations avec fierté ; chef de la wilaya III pendant la guerre d'Algérie, AMIROUCHE a combattu son ennemi jusqu'au dernier souffle de sa vie. Bref, il est considéré comme une légende.

4.2. Traits d'identité collective

Nous appelons traits d'identité collective, les caractéristiques emblématisées propres à une nation, à un pays, qu'il s'agisse de groupes de mots, de devises ou de slogans (« Liberté, égalité, fraternité », etc.), ou de mots témoins (« collaboration », « contestation », etc.) et d'une façon générale ce que nous appelons les mots à charge culturelle partagée, qui sont pourvus d'une sorte de valeur ethnosocioculturelle ajoutée (« hexagone », « foulard », etc.), de personnages mythiques (« Edith Piaf », etc.), de dates souvent réduites pour la circonstance à deux chiffres (« 68 », etc.), de monuments (« les châteaux de la Loire », etc.), de bien de consommation (« le champagne », etc.), d'objets représentatifs de la culture (« la Tour Eiffel », etc.) et même de produits culturels populaires (« Bécassine », « la chanson Douce France », etc.).

- **Groupes de mots, de devises ou de slogans**

Ce sont des ensembles de mots emblématiques relevant de l'identité nationale. Voici quelques exemples relevés dans le corpus des apprenants :

-[jəzzadawaldamħs]

Jəzzad awal damħs « il broie les paroles en menus morceaux » (il est bavard).

-[axxamneamimuħah]

Axxam n əami muħ ah « la maison de l'oncle moh » (maison ouverte à tout le monde).

Dans ces exemples les apprenants utilisent des ensembles de mots assez significatifs dans leur propre culture. Le premier exemple, très employé par la société, désigne les gens qui aiment parler beaucoup, tout en insistant. Le deuxième exemple, quant à lui, renvoie à une réalité largement partagée par les membres de la société : ce qui est accessible à tout le monde, sans la moindre résistance de quiconque.

- **Personnages mythiques**

Ce sont des grands hommes qui marquent l'histoire d'un pays. Dans notre corpus, nous avons relevé l'exemple suivant :

-[saɛidsaɛdi...ilaetydjeisi]

Saïd SADI, il a étudié ici.

Pour nos élèves, « Saïd SADI » est le nom d'un intellectuel et homme politique récent, candidat à la présidentielle, valorisé par sa communauté. Il est l'un des défenseurs des valeurs de la démocratie et un engagé contre la corruption.

- **Les biens de consommation**

Ce sont des produits d'alimentation classés en tant que patrimoine historique d'une communauté. Les productions orales des apprenants ne manquent pas de ce type de traits d'identité collective :

-[leplatRadisjɔnel...ləkuskus]

Les plats traditionnels...le couscous.

Le couscous est considéré, effectivement, par la société comme l'un des plats traditionnels le plus emblématisé du patrimoine national.

- Les objets représentatifs

Les objets font partie de l'histoire collective d'une culture spécifique. « *Leur emploi peut révéler une caractéristique culturelle entre différentes cultures : il existe des objets plus utilisés dans une culture que dans une autre parce qu'ils se rapportent à un mode de vie différent* » (WINDMÜLLER, 2006 :41). Les objets susceptibles d'emblématisation peuvent avoir une histoire qui leur a permis d'acquérir une valeur symbolique et identitaire. Dans notre corpus, nous avons identifié un objet représentatif et significatif :

-[jaosidezutijkɔ̃nytilizeotRəfwakɔ̃mtinigtarranzzit]

Y a aussi des outils qu'on utilisait autrefois comme tin igi ttarran zzit « celle dans laquelle ils mettent de l'huile » (la jarre d'huile).

Cet exemple montre que la jarre reflète bien une époque, une manière de vivre, il est associé à une activité économique prospère (oléiculture), qui a laissé son empreinte dans la mémoire collective. La jarre fait donc partie des objets emblématiques dans la culture kabyle.

4.3. Représentations du vécu communautaire

« *Il s'agit là d'un ensemble de représentations qui, bien que relativement dynamiques, témoignent parfois d'une étonnante stabilité sur plusieurs décennies. Cependant, au sein de la communauté, les événements, les comportements et les discours ne sont pas sans incidence sur les transformations de cet imaginaire-là* » (BOYER, 1995 :44). Ce sont de grandes représentations qui concernent des pratiques quotidiennes d'individus et qui peuvent avoir trait à l'argent, la famille, le travail, le corps, la mort, etc.

- Religion

La religion est un phénomène social et une forme d'expression identitaire qui remplit des fonctions spécifiques auprès de ses adeptes. Dans les productions des élèves, nous avons repéré les exemples suivants :

-[pRɔ̃gRamtRoʃaRʒevwalawelah]

Programme trop chargé voilà, welah « et Dieu » (je le jure).

-[nwaklasrəbi]

Nwaklas rəbi (on le laisse pour le bon Dieu).

Nous comprenons, à travers ces exemples, que la croyance remplit une fonction de régulation du lien social, mais également une fonction divergente auprès des individus qui ne partagent pas la même croyance. Les croyances religieuses des individus constituent une mise en conformité de leur auto-identification avec leurs attitudes morales (BOYER, 1995).

- **Famille**

La famille est l'élément central de la vie en communauté et le meilleur exemple de liens sociaux. Notre corpus présente des exemples de ce type :

-[RjẽnafɛRapaRlhuma]

Rien à faire à part l'huma (le quartier).

-[haraf*i*]

haraf*i* (délinquant).

Vivre en quartier est un symbole de solidarité et de fortes relations sociales qui peuvent unir les membres d'un même petit groupe social. Inversement, la délinquance est un phénomène qui fait partie de l'imaginaire culturel des individus. Contrairement au premier, celle-ci entraîne des déchirements sociaux.

- **Travail**

Le travail est le symbole de la vie sereine. C'est une pratique quotidienne qui permet aux individus de gagner leur vie. Ce type d'imaginaire collectif existe dans les productions des élèves :

-[adəfʏad tta f*ixətt*lğamaɛ]

adəfʏad tta f*ixətt* lğamaɛ (tu deviendras imam).

-[...vaɛtRœ̃gRosist]

...va être un grossiste.

-[...ʒvɛfɛRmedsin]

... J'vais faire médecine.

Ce sont des tâches qui ont une valeur emblématisée dans la culture source des apprenants. Leurs connaissances leur permettent de mieux comprendre les valeurs communes de leur culture. Ainsi, le métier de commerçant est, par exemple, un métier qui rapporte plus, sans déployer beaucoup d'efforts y compris sur le plan intellectuel, au même titre que celui de l'imam qui permet à celui qui l'exerce d'être plus respecté par les citoyens.

1.4. Imaginaires instables

Ils concernent les imaginaires actuels, les plus instables, ce que nous nommons communément « l'air du temps ». C'est une partie de la compétence socioculturelle qui laisse apparaître les valeurs auxquelles adhère une société, son atmosphère idéologique, ses obsessions, ses peurs, ses rêves, ses engouements collectifs (BOYER, 1995). Elle se manifeste de manière plus explicite que les autres composantes de cette compétence socioculturelle, dans les médias, par l'intermédiaire de paroles autorisées, celles des « leaders d'opinion » (ceux dont la télévision fait un usage immodéré), au travers des mots slogans, des références « obligées », des thèmes porteurs d'une idéologie ambiante et de son produit, « le discours anonyme », qu'on retrouve dans des expressions très répandues à l'heure actuelle comme « tout à fait ! » à la place d'un simple « oui » (BOYER, 1995). Nous avons observé dans le corpus des élèves ce type de représentations :

-[padpɔlitik]

Pas d'politique.

-[ʒpaRlɔpapɔlitikmwaʒpaRliskispasalavil]

J'parle pas politique moi, j'parle c'qui se passe à la ville.

Ce sont des imaginaires que nous retrouvons dans toutes sortes de discours sociaux. Ce sont des exemples qui montrent la peur des citoyens de faire de la politique ce qui risque, à n'importe quel moment, de replonger le pays dans l'obscurité et l'instabilité. Mais, le plus idéal, est de suivre les représentations médiatiques qui font du pays un havre de paix. Nos élèves procèdent, eux aussi, de cette façon, ils préfèrent s'éloigner de tout discours politique susceptible de semer la discorde.

La plupart des élèves utilisent, le plus souvent, les aspects socioculturels tels qu'ils sont exprimés dans leur langue première. En d'autres termes, les apprenants formulent les conventions culturelles de leur propre langue. Par conséquent, nous pouvons postuler que la

culture environnante joue un rôle plus important que le niveau de compétence linguistique que les élèves ont de la langue française. Tous les exemples, cités précédemment, montrent la familiarité de ces apprenants avec leur tradition culturelle. Cela ne veut pas dire que les apprenants n'intègrent pas dans leur discours la culture-cible, comme par exemple, « les jeux olympiques », « superman », etc. qui relèvent du patrimoine international et non pas uniquement français. « *On situera à ce niveau-là des imaginaires collectifs les représentations spécifiquement interculturelles, celles qui ont trait aux autres peuples, mais aussi celles qui visent les étrangers vivant sur le sol national, ainsi que les représentations concernant les identités de groupes (géographiques, sociaux, raciaux, professionnels...) à l'intérieur de la communauté elle-même* » (BOYER, 1995 :44). Il faut que l'enseignant, comme le prétendent certains chercheurs, garde à l'esprit l'existence de conflits possibles entre les normes culturelles propres à la communauté d'origine de l'élève et celles qui sont imposées par l'école.

Dans notre cas, la langue française et la culture kabyle sont nettement dominantes. A vrai dire, le fait qu'un Kabyle, puisse dans la même phrase, parler tantôt français, tantôt kabyle, fait dire à quelques uns qu'il ne parle aucune langue. Dans la situation de classe, il n'y a pas beaucoup d'enseignants formés pour faire face à cette situation spécifique : l'utilisation d'une langue qu'il convient de considérer comme une création (le français algérien de Kabylie) résultant d'un contact permanent du français et d'un parler algérien : le kabyle, pour notre contexte. C'est là que « *l'ethnologue de la communication peut jouer un rôle fort utile. Ainsi, Gumperz et d'autres chercheurs se sont efforcés de montrer que ce « mélange » obéit en fait à des règles sociolinguistiques régulières. Dans une étude [...] Gumperz et Hernandez-Chavez (1971) affirment que la description ethnographique est le complément indispensable de l'analyse grammaticale. Ils se proposent donc [...] de montrer les implications d'une telle étude pour la compréhension des façons de parler dans une classe culturellement diversifiée* » (BACHMANN, LINDENFELD, SIMONIN, 1981 :197).

En somme, tous les traits de culturalité et de sociabilité, évoqués plus haut, se trouvent parfois formulés dans le discours des élèves de façon répétée, sans aucune modification. Les apprenants, en effet, reprennent le plus souvent, à l'identique, les propos de leurs camarades. Mais par moment les élèves modifient légèrement, en reformulant sémantiquement, leurs énoncés. Ceci s'explique par le fait que les élèves ont une plus grande dépendance vis-à-vis de leur mémoire que par une réelle appropriation de la langue. « *Le fait de répéter ne signifie pas du tout que l'enfant n'est pas capable de parler autrement. La répétition n'est*

évidemment pas, [...] un signe de moindre appropriation de la langue mais la manifestation d'un talent » (MARTINOT, IBRAHIM, 2003 :11). Il serait donc faux de considérer que les élèves qui reproduisent bien, même si c'est sur le mode de la répétition, maîtrisent moins bien la langue. Il existe par exemple certains phénomènes linguistiques (les groupes prépositionnels complexes) et socioculturels qui apparaissent uniquement sur le même mode, car il n'est pas possible ou très difficile d'y introduire une variation ou même de les paraphraser. Par ailleurs, l'activité reformulatrice (reprise avec changements) développée chez les apprenants montre leur pouvoir de grande créativité d'appropriation de la langue maternelle ou étrangère : en utilisant des mots et des structures propres à eux pour dire ce qu'ils ont compris à travers d'autres mots ou d'autres structures, les apprenants acquièrent aussi la langue.

Dans cette perspective socioculturelle de l'acquisition d'une langue, en l'occurrence, le français dans sa forme orale, nous avons remarqué l'influence de la tradition culturelle de la langue maternelle sur la production orale durant le processus de (re)formulation. Nous avons relevé plusieurs marques socioculturelles qui dominent dans les productions des apprenants : personnes célèbres, lieux de mémoire, phrases célèbres, objets significatifs. En fait, dans cette analyse, nous avons abordé l'acquisition de la langue, à travers la (re)formulation, chez nos élèves kabylophones plurilingues, de point de vue socioculturel. Nos élèves ont plusieurs langues en commun et par conséquent, plusieurs aspects socioculturels partagés. Dans cette optique, nous considérons la capacité à (re) formuler comme une mesure du savoir culturel et social de l'élève selon son niveau de développement. Par conséquent, la (re)formulation dépend de la compétence socioculturelle de l'apprenant.

2. Compétence sociolinguistique attendue de l'apprenant

La compétence sociolinguistique appelée par certains ethnosocioculturelle (BOYER, 1995), par d'autres socioculturelle (BYRAM, ZARATE, NEUNER, 1997), par d'autres encore culturelle (WINDMÜLLER, 2006), peut être perçue comme la connaissance et « *l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux* » (MOIRAND, 1990 :20). BERGERON, DESMARAIS et DUQUETTE (1984) distinguent la compétence sociolinguistique qu'ils considèrent comme l'aptitude à interpréter et à utiliser différents types de discours, en fonction des critères de la situation de communication et des normes de cohérence (combinaison convenable des fonctions de communication) et de

cohésion (liens grammaticaux) propres aux différents types de discours ; de la compétence socioculturelle qu'ils définissent en tant que connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. Quant au CECRL (2000) sur lequel nous nous basons, bien évidemment, propose la définition suivante : « *la compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale [...] et puisque la langue est un phénomène social, en ce qui concerne le socioculturel, pourrait être pris en considération. Seront traitées ici spécifiquement les questions relatives à l'usage de la langue et non abordées ailleurs* » (Conseil de l'Europe, 2000 :93).

Le socioculturel peut être donc abordé dans la compétence sociolinguistique. Le socioculturel, c'est en fait, tout ce qui a trait aux caractéristiques d'une société donnée et sa culture en relation avec différents aspects, en l'occurrence, la vie quotidienne (nourriture, boisson, heures des repas, manière de se tenir à table, horaires et habitudes de travail, congés légaux, activités de loisir, etc.) ; les conditions de vie (conditions de logement, niveaux de vie, etc.) ; les relations interpersonnelles (les relations de pouvoir, de solidarité, de travail, la structure sociale et les relations entre les classes sociales, etc.) ; les valeurs, les croyances et comportements en rapport à des critères tels que la classe sociale, les groupes socioprofessionnels (universitaires, cadres, fonctionnaires, artisans et travailleurs manuels), l'histoire, l'identité nationale, la religion, etc. ; le langage du corps ; le savoir-vivre (conventions liées à l'hospitalité donnée et reçue) ; et les comportements rituels (pratique religieuse, naissance, mariage, etc.).

Selon le Conseil de l'Europe (2000), la compétence sociolinguistique comprend cinq autres aspects, en plus du culturel. **Les marqueurs des relations sociales** qui consistent en le choix et usage des salutations (Bonjour ! Salut ! Au revoir ! A bientôt ! Enchanté !), le choix et usage des formes d'adresse (Monsieur, Madame, Votre Excellence, le prénom seul, le nom de famille seul, vous, etc.) en fonction du degré de familiarité que l'on a avec l'autre, les conventions de prise de parole ainsi que le choix des exclamations que l'on utilise dans un discours oral. **Les règles de politesse**, qui varient d'une culture à l'autre. Elles englobent la politesse positive (montrer de l'intérêt pour l'autre, partager expérience et soucis, exprimer l'admiration, l'affection, la gratitude, etc.), la politesse par défaut (éviter les comportements de pouvoir qui font perdre la face, exprimer un regret, s'excuser pour un comportement de pouvoir, chercher des échappatoires, etc.), utilisation convenable de merci, s'il vous plaît, etc. et l'impolitesse (ignorance délibérée des règles de politesse : brusquerie, franchise excessive,

colère déclarée, impatience, affirmation de supériorité, réprimande, réclamation, mépris, etc.). La connaissance et la capacité de produire **les expressions de la sagesse populaire** (proverbes, expressions idiomatiques, expressions familières, expressions de croyances, dictons au sujet du temps, valeurs, etc.). **Les dialectes et les accents** recouvrent les marqueurs linguistiques de la classe sociale, l'origine régionale, l'origine nationale et le groupe professionnel, ainsi que les formes de vocabulaire, de grammaire et de phonologie particulières aux différentes communautés linguistiques francophones. **Les différents registres** officiel, formel, informel, familial, intime.

D'emblée, la compétence sociolinguistique désigne la capacité de comprendre le contexte social dans lequel nous utilisons la langue, le rôle des participants et l'information partagée dans l'interaction communicative. A vrai dire, cette compétence consiste à recourir au contexte et/ou à la situation de communication pour choisir la forme à donner au message à construire ou pour donner un sens au message reçu. Elle exige l'analyse des relations sociales des interlocuteurs. C'est une compétence qui est également culturelle ou socioculturelle. Elle est liée au vécu quotidien de l'étranger dont nous apprenons la langue. L'utilisateur de la langue doit adapter son comportement verbal au système de valeurs de la culture étrangère (règles de politesse, des relations sociales, expressions de la sagesse populaire, etc.). C'est une compétence qui exige un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas, faites/ne faites pas) de préférence fondées sur un bagage historique, géographique, religieux, économique, sociologique, artistique, etc.

L'apprenant de niveau avancé

A l'oral, le niveau de compétence en français renvoie au degré de facilité avec lequel un élève peut comprendre et s'exprimer. Le niveau varie en fonction du niveau d'étude de l'élève ou de sa situation : selon qu'il provient d'un milieu francophone, mixte ou allophone, possède plusieurs langues et ressent ou non des frustrations causées par le manque de mots pour exprimer ses besoins, ou par une lacune de compréhension des subtilités du français.

Tout enseignement doit donc être ajusté en fonction de la diversité des niveaux de compétence à l'oral, des élèves. Apprendre une nouvelle langue signifie cheminer par différentes étapes à chacune desquelles correspond un niveau de développement de la langue. Connaitre ces niveaux, nous permet de viser la zone proximale du développement langagier de l'élève, d'étayer le soutien linguistique nécessaire à son épanouissement et de planifier les ressources appropriées (ONTARIO, 2008).

Nous trouvons dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (2000) six niveaux de compétences. Celui qui correspond à nos élèves, scolarisés en fin de la terminale, est le niveau quatre ou B2, appelé niveau avancé ou indépendant. Dès lors, nous devons nous appuyer sur les différentes caractéristiques qu'il comporte et les conseils pratiques à appliquer en fonction des besoins des élèves. Nous devons donc y prêter attention afin de choisir sans tarder les interventions pédagogiques appropriées. Le CECRL (2000) expose de manière claire et nette la compétence sociolinguistique du niveau avancé (B2). A ce niveau, l'élève possède une certaine correction sociolinguistique scindée en deux temps. Dans un premier temps, l'élève est capable de s'exprimer parfaitement selon les situations de communication et d'écarter les erreurs de formulation. Comme il est capable aussi d'établir et de maintenir des relations avec des natifs sans pour autant les irriter ou les amuser. Dans un second temps, l'élève est capable de s'exprimer de manière claire, sûre et polie en adoptant un registre de langue qui correspond à la situation de communication dans laquelle il se trouve et à la personne à laquelle il s'adresse.

Il s'agit donc d'approfondir les divers aspects socioculturels des pays où la langue est parlée, spécialement ceux relatifs à son environnement et arriver à agir de manière sûre et naturelle sans attirer l'attention ni avoir besoin d'un traitement différent de celui des natifs, en ayant une attitude et un comportement en accord avec la situation et en adaptant le style, l'emphase et la formulation du message.

CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE	
C2	<p>Manifeste une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et dialectales avec la conscience des niveaux connotatifs de sens.</p> <p>Apprécie complètement les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue utilisée par les locuteurs natifs et peut réagir en conséquence.</p> <p>Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre les locuteurs de la langue cible et celle de sa communauté d'origine en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.</p>
C1	<p>Peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales et apprécier les changements de registres ; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l'accent n'est pas familier.</p> <p>Peut suivre des films utilisant largement l'argot et des expressions idiomatiques.</p> <p>Peut utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif ou pour plaisanter.</p>
B2	<p>Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause.</p> <p>Peut poursuivre une relation suivie avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter sans le vouloir ou les mettre en situation de se comporter autrement qu'avec un locuteur natif.</p> <p>Peut s'exprimer convenablement en situation et éviter de grossières erreurs de formulation.</p>
B1	<p>Peut s'exprimer et répondre à un large éventail de fonctions langagières en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre.</p> <p>Est conscient des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée.</p> <p>Est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices.</p>
A2	<p>Peut s'exprimer et répondre aux fonctions langagières de base telles que l'échange d'information et la demande et exprimer simplement une idée et une opinion.</p> <p>Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement en utilisant les expressions courantes les plus simples et en suivant les usages de base.</p> <p>Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut faire des invitations, des excuses et y répondre.</p>
A1	<p>Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.</p>

Tableau 06: Niveaux de compétence sociolinguistique du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000 :95).

3. Commentaire

Ce chapitre présente la réalité de la situation sociolinguistique dans la classe de langue. A travers cette étude, nous désirons connaître le degré de maîtrise de la composante sociolinguistique de la compétence orale de nos élèves plurilingues. En se mesurant aux critères du CECRL (2000), des points positifs et des points négatifs ou des erreurs par rapport à la norme sont identifiés dans la communication orale des élèves ; mais il se trouve que l'un des pôles dépasse l'autre. C'est ce que nous allons tenter d'explicitier dans cette partie

consacrée au bilan, c'est-à-dire comparer la performance ou le niveau réel des élèves aux niveaux qu'ils sont capables d'atteindre selon la grille proposée par le CECRL (2000).

De ce qui précède, nous avons déduit que la compétence sociolinguistique est considérée comme l'élément central, le noyau dur ou même encore le cœur de la compétence de communication, dans la mesure où elle rend compte de la socialisation de l'élève, tout en respectant certaines règles liées au contexte, à la situation de communication, à l'individu auquel nous nous adressons et en prenant en considération l'information échangée. En premier lieu, le corpus nous montre, à propos de la politesse, que nos élèves respectent le plus souvent les règles de conduite dictées par la société en fonction, bien évidemment, des relations interpersonnelles ; les marques linguistiques relevées dans le discours oral des élèves prouvent parfaitement ce respect des règles de politesse : *merci, pardon, je suis désolée, je m'excuse, etc.* Ceci n'écarte pas l'idée que l'élève recourt par moment à des affrontements verbaux par l'imposition de son point de vue, et la domination de la conversation sur un ton impératif, en rejetant la thèse forcément opposée de l'autre : *non, je ne suis pas d'accord, il faut que, etc.* Si nous cherchons à savoir laquelle des deux formes se trouve la plus utilisée dans les conversations des élèves, il s'agira de la politesse, du moment que l'un des participants à la conversation finit toujours par céder : *ouais, voilà, d'accord, etc.* Les élèves s'expriment donc poliment que ce soit devant leurs enseignants ou devant leurs camarades, car même s'ils se confrontent verbalement de façon régulière, ils parviennent généralement à un terrain d'entente, à un consensus.

En deuxième lieu, le discours des élèves varie entre le registre de langue standard et familier, en s'adressant à leurs camarades ou même à leur enseignant, sans distinction. L'on sait que dans une situation de classe, l'usage le plus recommandé lors de la communication orale est le standard ; néanmoins l'élève transgresse cette norme et recourt de manière récurrente au français familier, qui se manifeste à tous les niveaux de la langue : syntaxique, phonologique et lexical. A vrai dire, les élèves utilisent, en plus du vocabulaire courant, avec une grammaire et une prononciation parfois correctes, un vocabulaire familier (bagarrer, papoter, marre, etc.), une syntaxe et une prononciation également relâchées (ch'uis, ch'ais pas, etc.). Les élèves ne font pas la différence entre l'oral de la classe, et celui de la rue ; pour eux, l'oral, que ce soit à l'école ou autre, est familier. C'est, en effet, la conception qu'ont les élèves de la forme orale de la langue ; ils ne savent pas qu'à chaque situation de communication, même orale, correspond un niveau de langue bien particulier. L'élève utilise donc de manière tantôt adéquate, tantôt approximative les registres de langue.

En troisième lieu, les élèves parviennent majoritairement à établir des liens entre eux ou avec l'enseignant, en salle de classe, à les maintenir et les poursuivre généralement pendant de longues minutes. Plusieurs types de relations se tissent entre les participants à la conversation, en fonction du statut de chacun d'entre eux, du sujet abordé ; des signes linguistiques nous permettent de déduire le type de lien établi (marqueurs de relations : Madame, Monsieur, emploi des pronoms personnels : tu, vous, l'alternance codique ou le passage d'une langue à une autre, etc.) entre ces participants. Dans la plupart des cas, ils coopèrent entre eux de manière harmonieuse, mais dans certains cas la coopération se trouve réduite au silence, car certains élèves n'aiment pas prendre la parole, le plus souvent, par timidité ; ce sont leurs camarades qui les poussent à participer à la conversation.

En dernier lieu, l'acquisition de la langue ne peut pas se faire en dehors des connaissances socioculturelles, car celles-ci contribuent à l'enrichissement de la conversation au niveau thématique. La formulation du socioculturel se manifeste dans le discours oral des élèves à travers de nombreux traits : l'imaginaire patrimonial (les lieux de mémoire, les grands événements, les personnages célèbres), les traits d'identité collective (groupes de mots, personnages mythiques, les biens de consommation, les objets représentatifs), les représentations du vécu communautaire (religion, famille, travail) et l'imaginaire instable. Ces caractéristiques qui véhiculent la culturalité sont utilisées dans les conversations entre élèves et enseignants. Autrement dit, les élèves possèdent des informations socioculturelles assez diversifiées. Celles-ci proviennent en grande partie de la culture source (kabyle) et non pas de la culture cible (française), véhiculées majoritairement en langue française. Autrement dit, c'est la culture algérienne qui est exprimée en français, et ce, en séance de français, et non pas la culture française qui est exprimée en séance de français. Ce qui doit être ordinairement le cas. Cependant, la réalité est toute autre.

Dans cette perspective, l'appropriation du français comme langue étrangère par les élèves de l'école algérienne s'effectue, en grande majorité, en situation paradoxale. En effet, la plupart d'entre eux n'entreront en contact réel avec la langue française qu'en arrivant à l'école, et le français ne sera dès le départ que la matière servant à enseigner le contenu (grammaire, lexique, sémantique, phonologie) de cette langue. Sinon, tous les autres contenus d'enseignement, à tous les niveaux, se font en langue arabe, à l'exception de l'université où certaines disciplines scientifiques sont enseignées en langue française. Cette situation d'apprentissage s'accompagne d'un clivage net entre le monde du français que constitue

l'école, et le monde social vécu en langue première (le kabyle), dans lequel s'est effectué la socialisation de nos élèves.

Cette situation laisse entendre que le développement des connaissances linguistiques en français chez nos élèves ne se fait qu'à l'école. Dans ce sens, l'aspect social aide les élèves à sortir de leurs usages minimaux du langage oral, forgés dans un milieu restreint, peu motivant. Ne pas être enfermé dans une seule sphère et être apte à se mouvoir dans tous les milieux sociaux, est l'une des conditions obligatoires, afin de pouvoir acquérir une compétence communicative orale. L'aspect social constitue donc la base, il en conditionne l'adhésion. Sans lui, « *on aboutit à une ghettoïsation, à la cohabitation au mieux harmonieuse de groupes sociaux différents mais dépourvue d'interaction réelle, à un éclatement du corps social, à une perte des valeurs communes, à une dissolution de l'unité, à une fracture sociale* » (MAURER, 2002 :02). La composante sociale implique que l'apprenant est apte à communiquer partout et peut exercer son action dans tous les milieux sociaux.

La maîtrise de l'oral est, en fait, liée à l'environnement social ; néanmoins son acquisition est différente d'un groupe d'individu à un autre. En d'autres termes, certains individus (les natifs) disposent dans leur milieu de modèles langagiers assez variés afin de pouvoir tirer profit des échanges oraux qu'ils auront avec les autres, dans des situations de communication diverses, dans des sphères sociales variées ; mais les autres (étrangers) risquent d'être enfermés dans des sphères de communication réduites. La maîtrise des compétences de communication orale est nécessaire dans la vie sociale ; le premier cas d'individus pourra en toute aisance se servir de sa langue mieux que les autres. Les recherches menées sur la conception socioculturelle dans les manuels de FLE révèlent la présence de la culture étrangère au sein d'une partie nommée « civilisation » répartie au fil des unités. Les contenus culturels dépendent de l'approche retenue par les concepteurs de manuels : une approche macrosociologique (sous forme de statistiques, résumés d'enquêtes, de monographies, des phénomènes sociaux en contraste) ; une approche microsociologique (sous forme de témoignages, d'interviews, d'opinions portant sur les expériences et les histoires personnelles des membres de la culture étrangère) ; une approche anthropologique (exposant les coutumes, les rituels qui ponctuent le calendrier, l'organisation de la vie quotidienne, les relations familiales, amicales) ; une approche touristique (visant une présentation des lieux touristiques et culturels en France) ; une approche cultivée (sous forme de poèmes, d'extraits littéraires, de biographies de personnes célèbres).

Ces approches favorisent la cohérence, la diversité, la richesse et le fonctionnement d'une société, mais elles sont insuffisantes pour comprendre la culture étrangère et notamment pour agir dans cette culture. Après une consultation minutieuse des manuels scolaires du secondaire algérien, nous avons constaté la présence de ces approches, mais elles transmettent la culture algérienne et non étrangère (française). C'est ce qui pousse nos élèves à formuler leur propre culture dans la langue cible à l'oral. « *Le problème n'est pas d'approuver ou de rejeter les principes culturels étrangers, mais d'en accepter l'existence et de les comprendre [...] l'objectif de l'approche culturelle dans les manuels de FLE est caractérisé par un ensemble de faits hétéroclites que l'apprenant doit acquérir* » (WINDMÜLLER, 2006 :40). C'est la compréhension de la culture étrangère qui favorise l'adaptation et suscite l'intérêt des élèves pour la culture cible. D'autres chercheurs avancent que la compétence sociolinguistique résiste fortement à l'enseignement : d'un côté, les matériels proposés pour l'accès à la culture cible ne prennent que superficiellement en considération qu'un ensemble composite de traits constitutifs d'imaginaires collectifs, au profit d'un traitement objectif de la civilisation de l'autre côté, il s'agit d'une composante qui n'est accessible qu'au travers de connivences (implicites) essentiellement endogènes. Cela ne veut pas dire qu'elle est inaccessible à l'étranger ; mais il est préférable de prendre toutes les mesures nécessaires, afin de ne négliger aucun effort pour construire des stratégies d'acquisition convenables. Dans cette optique, la composante sociolinguistique de la communication orale doit faire l'objet d'un apprentissage actif et constructif au cours duquel l'apprenant pourra se construire des repères grâce au va-et-vient entre les références sociolinguistiques de la culture cible et celles de la culture d'appartenance.

En définitive, nous dirons que malgré les quelques anomalies rencontrées dans le discours oral de nos apprenants, nous considérons que leur maîtrise de la composante sociolinguistique est appréciable. En effet, comme nous venons de le constater, les quelques erreurs observées dans le corpus oral des élèves, provenant de confusions parfois entre deux registres de langues ou d'expression en français de la culture algérienne, sont fonction de contenus d'enseignement qui ne sont pas consistants. Ils véhiculent entièrement la culture de l'apprenant à la place de la culture étrangère. Par contre, tout ce qui a trait aux phénomènes des relations interpersonnelles et des règles de politesse, nos élèves y sont principalement performants. C'est pourquoi, nous qualifions la compétence sociolinguistique de nos élèves, par rapport aux critères du CECRL, de positive, car ils arrivent à s'exprimer poliment et avec assurance sans procéder à un traitement particulier de celui des natifs, adoptant des

comportements, le plus souvent, conformes aux différentes situations de communication, et même dans une certaine mesure, l'usage de la langue le plus adéquat : le familier avec leur camarade, le standard avec l'enseignant, mais qu'ils ont tendance à mélanger de temps à autre.

Conclusion partielle

Les différents traits sociolinguistiques manifestés dans les productions orales des apprenants témoignent d'un niveau d'acquisition avancé, en dépit de quelques anomalies qui ne relèvent pas de l'apprenant (mais de l'enseignement qui ne transmet pas la réalité socioculturelle de la France à travers ses manuels scolaires) que nous caractérisons ainsi :

-La majorité des élèves s'expriment en respectant les règles de politesse.

-Ils disposent de connaissances socioculturelles variées provenant, en grande partie de leur culture d'origine (kabyle), mais exprimée en langue française. L'erreur, comme nous l'avons déjà souligné, ne relève pas des apprenants.

-Ils disposent aussi d'une autonomie discursive dans la mesure où ils arrivent à établir le contact entre eux et avec l'enseignant, et surtout à le maintenir parfois pendant des dizaines de minutes, de manière harmonieuse, c'est-à-dire savoir écouter l'autre. C'est généralement dans un climat de coopération que les participants à la conversation interagissent et tissent des liens divers en fonction de la situation de communication et du statut de la personne à laquelle ils s'adressent. Tisser des liens avec autrui, adopter et acquérir des comportements responsables, s'approprier des styles de langue (souvent bafoués par l'ignorance de la norme du français oral) en fonction de la situation de communication et formuler l'imaginaire collectif en langue cible constituent en eux tous les composants fondamentaux et incontournables de la compétence sociolinguistique. Celle-ci est considérée comme un aspect essentiel de la maîtrise de la compétence de communication orale.

Encore une fois, le discours oral des apprenants est en accord avec les normes socio-culturelles qui privilégient soit les caractéristiques liées à la formulation de l'imaginaire patrimonial, des traits d'identité collective et les représentations du vécu communautaire, soit au maintien des relations sociales avec autrui, ou encore au registre de langue approprié à la situation de classe et les règles de politesse. En clair, nous ne pouvons écarter ni ignorer la présence du français familier dans le discours oral de nos élèves, et notamment le phénomène qui consiste en la présence significative de la culture de la langue maternelle (le kabyle) dans

les énoncés de la langue cible (le français). Chaque communauté nationale possède sa propre culture, qui la distingue de toutes les autres communautés, même voisines. C'est ainsi que la culture algérienne est différente de celle de la France.

Par ailleurs, l'apprentissage de la compétence sociolinguistique se fait de façon naturelle y compris pour les natifs, par imitation des personnes de leur entourage. Mais toutes les personnes n'ont pas la même possibilité d'apprendre la langue dans sa dimension sociale du fait du pluriculturalisme croissant qui marque les sociétés modernes avec des pratiques de communication orale variées. De ce fait, l'école ne doit pas laisser les apprentissages des compétences orales au hasard des contextes sociaux ; sinon, ceci mènera à créer des écarts d'origine sociale. La dimension sociolinguistique de la compétence orale est bien entendu capitale, attendu que l'école comme lieu d'apprentissage lui réserve une place prépondérante. En ce sens, l'école n'est pas uniquement un lieu d'apprentissage mais également de socialisation.

A vrai dire, la composante sociolinguistique n'est qu'un moyen d'approfondir, enrichir et développer la compétence de communication orale de nos apprenants, qui semblent la maîtriser de manière plutôt appréciable.

Chapitre VI : Analyse de l'aspect pragmatique de l'oral

1. Analyse des données au niveau pragmatique

Dans le domaine de la communication orale, les théories actuelles s'orientent vers l'adaptation mutuelle des interlocuteurs à leur activité commune de construction de signification au cours des échanges conversationnels. A vrai dire, la connaissance grammaticale n'est pas si importante, lors d'une communication orale ou même écrite : dans la mesure où elle ne favorise pas l'autonomie de l'apprenant, et ne lui permet pas de découvrir par lui-même des sens et des règles et de gérer son apprentissage, sans dépendre constamment de l'enseignant. Nous nous rendons compte, en dehors des bases grammaticales, qu'il existe des bases à explorer pour développer ses connaissances qui ont, de plus, l'avantage de permettre à l'apprenant de se constituer un répertoire culturel riche en même temps que linguistique.

De nos jours, nous avons tendance à considérer l'enseignement des langues comme devant être celui, à la fois, de l'usage, de la culture et de la langue. Il est dommage que l'enseignement accorde plus d'attention à la grammaire qu'à la culture et à l'usage de la langue. Et cet aspect de l'enseignement commence dès le moment où nous nous préoccupons de la performance en langue. Celle-ci est un processus d'une très grande importance, car il met en exergue la compétence que nous cherchons à installer pendant l'enseignement.

En somme, maîtriser une langue étrangère ne se limite pas à connaître son lexique, sa syntaxe et sa morphologie, mais il est nécessaire, voire capital, de maîtriser également ses règles d'usage, c'est-à-dire son aspect pragmatique afin de réussir sa conversation en langue étrangère. En d'autres termes, la connaissance lexicale, grammaticale et morphologique ne suffisent pas lorsqu'un apprenant veut communiquer oralement en langue étrangère. Pour ce faire, il est aussi important de maîtriser les règles d'usage, c'est-à-dire l'aspect pragmatique de la langue. D'ailleurs, dans une conversation, par exemple, (exolingue) entre des locuteurs natifs et non-natifs, les erreurs pragmatiques sont considérées comme plus graves que les erreurs syntaxiques. De ce fait, les apprenants de français langue étrangère doivent développer leur capacité à utiliser et à interpréter la langue dans divers contextes. Par conséquent, c'est la compétence pragmatique qu'ils doivent développer en premier lieu. Cependant, l'acquisition et le développement de cette compétence semblent plus difficiles par rapport aux autres composantes de la langue, car les habitudes utilisées dans les échanges varient d'une langue à une autre, ainsi que d'une société à une autre. Ce qui veut dire que les apprenants de langues

étrangères doivent apprendre de nouvelles pratiques de la conversation, mais généralement, ils se focalisent sur la grammaire, le lexique et la morphologie, alors que les aspects pragmatiques sont relégués au second plan. L'acquisition de cette capacité se fait par un entraînement obligatoire en classe de langue et pour beaucoup des apprenants, il offrira une forte et surprenante motivation (COURTILLON, 2003). La compétence pragmatique est un domaine de recherche très récent, il a fait l'objet de peu d'études, c'est pourquoi, il nous paraît important de définir cette notion avant de l'exploiter dans notre corpus.

Pragmatique, essai de définition

Selon REBOUL et MOESCHLER (1998), La pragmatique trouve ses origines en philosophie du langage, dans les travaux de Charles MORRIS, en 1938. Ce dernier la considère comme une discipline du langage différente de la syntaxe et la sémantique. Elle s'intéresse aux relations entre les signes et leurs utilisateurs. En 1955, John Austin considère la pragmatique comme une sous-discipline de la linguistique, qui a « *pour but de décrire la réalité : toutes les phrases [...] peuvent alors être évaluées comme vraies ou fausses. Elles sont vraies si la situation qu'elles décrivent s'est effectivement produite dans le monde ; elles sont fausses dans le cas contraire* » (REBOUL, MOESCHLER, 1998 :27).

Un autre philosophe américain John Searle reprend et complète la définition avancée par Austin, en se basant uniquement sur les intentions et les conventions : il s'agit, en fait, de décrire les intentions du locuteur et la façon dont il les met en application grâce à des conventions linguistiques.

Il a fallu attendre 1970 pour que la pragmatique ait un caractère purement linguistique avec le sémanticien générativiste John ROSS. Celui-ci insiste beaucoup sur les actes performatifs du langage. « *C'est une pragmatique qui se veut intégrée à la linguistique, à savoir une discipline qui, loin de compléter la linguistique, en est une partie intégrante* » (REBOUL, MOESCHLER, 1998 :43).

Cela dit, la pragmatique, en tant que domaine de la linguistique, est assez récente. Elle n'est connue qu'à partir de 1970. Elle peut être définie comme « *l'usage du langage dans la communication et dans la connaissance* » (REBOUL, MOESCHLER, 1998 :09). En d'autres termes, cette discipline examine la façon dont la langue est utilisée dans l'interaction et prend en compte l'importance du contexte : les locuteurs interprètent les mots dans le contexte.

En somme, la pragmatique désigne l'usage d'une langue dans des situations réelles, par opposition à l'étude du système linguistique. Elle traite de l'information, l'organisation du discours, la qualité de la communication (message compréhensible, cohérence, cohésion et pertinence) et les règles concernant l'interaction (implication, gestion des tours de parole, etc.). En effet, la linguistique s'intéresse à l'étude du système en lui-même, alors que la pragmatique se propose d'étudier tout ce que implique la situation de communication. A vrai dire la pragmatique recouvre plusieurs objets. Nathalie GARRIC et Frédéric CALAS (2007) les classent en trois niveaux d'analyse pragmatique :

-La pragmatique du premier niveau est centrée sur l'ensemble d'unités dont le référent diffère selon le contexte d'usage et les déictiques employés (qui servent à identifier le référent à travers l'énonciation) ;

-La pragmatique du deuxième niveau porte sur la construction du sens des énoncés et leurs interprétations non exprimées explicitement dans l'énoncé, c'est-à-dire l'étude des implicites ;

-La pragmatique du troisième niveau renvoie à l'analyse de l'aspect actionnelle du langage qui relève de la théorie des actes de langage.

Ces trois niveaux montrent l'unité d'une discipline vaste qui traite tous les aspects pertinents d'une interprétation complète des énoncés en contexte, relatifs non seulement au système linguistique, mais aussi au contexte de production.

Pragmatique et enseignement des langues

« *Même si le concept de compétence communicative n'exclut pas en lui-même la dimension discursive de la communication, il tend manifestement, dans la pratique des didacticiens, à la négliger ou à l'occulter* » (ROULET, 1991 :19). Les études effectuées en théorie des actes de langage et en analyse de discours ont de l'impact sur l'enseignement et/ou apprentissage des langues : le système linguistique n'est plus le seul système de référence en didactique des langues, notamment en didactique de l'oral. Il doit être complété par des éléments pragmatiques qui rendent possible l'interprétation du discours, y compris celui à l'oral. Cette composante pragmatique de l'oral concerne aussi bien le travail sur les compétences réceptives que sur les compétences productives. Par voie de conséquence, ces dimensions pragmatiques et discursives de la langue doivent se refléter dans les démarches didactiques en classe de langue étrangère. L'approche actionnelle met l'accent sur l'utilisation de la langue : apprendre à agir, agir pour apprendre, elle valorise ainsi l'approche pragmatique

de même que la notion d'interaction qui semblent, jusqu'à présent, écartées ou dévalorisées ou encore sous-estimées en classe de langue. « *Les aspects les plus marquants de l'interaction en classe pour l'acquisition sont apparemment la présence dominante de l'activité métalinguistique, et le caractère artificiel des échanges, puisque la seule activité langagière « réelle » semble être toujours celle qui tourne autour de problèmes linguistiques [...] cette dimension métalinguistique [...] est le reflet d'une authentique raison de communiquer : en classe on est là pour communiquer à propos de la langue étrangère [...] les seules occasions de développer les formes du discours quotidien, personnalisé et situé dans l'espace et le temps, sont des situations simulées* » (CICUREL, Véronique, 2002 :235).

Nous voyons que l'aspect pragmatique occupe une place réduite dans le domaine de l'enseignement et/ou apprentissage de la langue. L'apprenant n'est donc pas exposé de manière favorable à l'acquisition de la composante pragmatique de la langue en classe, même si ce dernier doit développer cet aspect fondamental de la compétence en communication orale. Sans la composante pragmatique, la compétence langagière est incomplète. « *Les ensembles pédagogiques privilégient les principes morphosyntaxiques d'organisation linguistique, et le manque de situation réelles de communication dans le contexte didactique perturbe inévitablement l'émergence de principes pragmatiques pour l'organisation du discours* » (CICUREL, Véronique, 2002 :236).

1.1. Analyse de la composante discursive

La constitution d'une compétence globale de communication, en tant que usage de la langue française en domaines distincts, se fait en insistant sur les liens qui les unissent, l'interdépendance profonde qui lie les aspects structuraux et les aspects communicatifs de la compétence langagière. L'étude de la composante discursive du langage doit se préoccuper « *des relations entre les structures discursives et les formes linguistiques, qu'il s'agisse des structures syntaxiques ou de marques linguistiques comme les connecteurs* » (ROULET, 1991 :22). La précaution principale à adopter, dans ce cas, consiste dans un premier temps, à mieux marquer l'existence de ce rapport et à identifier les paramètres qui, de manière très générale, peuvent favoriser la compréhension, la mémorisation et la mobilisation des formes linguistiques adéquates dans une activité de communication réussie. « *L'activité linguistique normale ne consiste pas à produire des phrases isolées mais à employer des phrases pour créer du discours* » (WIDDOWSON, 1981 :33).

La compétence discursive peut exercer un aspect positif sur un certain nombre d'acquisitions linguistiques. En d'autres termes, réussir un quelconque apprentissage de la langue ne résulte pas de l'unique cohérence d'un traitement purement grammatical du matériau linguistique, mais il devrait trouver sa place dans un environnement d'apprentissage encore plus vaste qui confère à l'usage (des formes) sa pleine pertinence. « *Si le discours ne se réduit pas aux phrases qui le composent, c'est parce que le discours n'est pas constitué de phrases, mais de phrases en usage, c'est-à-dire d'énoncés [...] le discours n'est pas réductible aux éléments qui le composent et aux relations entre ces éléments, c'est-à-dire aux énoncés* » (REBOUL, MOESCHLER, 1998 :43). Le discours dépasse le cadre de la phrase considérée comme fermée et limitée, à un cadre plus ouvert et supérieur. La phrase appartient à un système clos, par contre le discours relève d'un système illimité, ouvert. Il se rapporte plutôt à la relation en texte et contexte.

Cela dit, tout discours comporte plusieurs aspects : les dimensions énonciative, argumentative et polyphonique ; les relations thématiques et anaphoriques ou les structures hiérarchiques et relationnelles. « *Il est rare qu'un discours soit discursivement homogène* » (ROULET, 1991 :22). Chaque discours prononcé manifeste plusieurs aspects : la place et la disponibilité des interactants, la succession et l'organisation des tours de parole, la formulation des interventions, la progression et le développement de l'information et l'argumentation ainsi que sa cohérence et sa cohésion. En effet, le discours produit dans le cadre d'une interaction verbale a sa propre structure et organisation interne ; il obéit à des règles de formation particulières. Ce sont ces composantes que nous allons développer dans ce qui va suivre.

1.1. a. Formulation (souplesse)

La variation de la formulation relève du degré de productivité du discours, tant au plan de la forme que du contenu. C'est une stratégie mise à la disposition des locuteurs afin d'obtenir une fluidité verbale communicative adéquate. En modifiant ou en interrompant son projet expressif, le locuteur « *sollicite l'aide de l'interlocuteur, vérifie l'arrivée et la bonne compréhension de son message, crée des formes qu'il teste, par comparaison en langue cible* » (COÏANIZ, 1996 :71). Le locuteur doit donc porter une grande attention à la forme de ses idées ; elle touche le renforcement des messages par divers procédés : paraphrase, synonymie, rephrasage (reprise des mêmes mots) ; hyperonymie. Lors de la production orale, les interactants reprennent entre eux leurs énoncés, dans certains cas de manière identique,

mais dans d'autres cas avec une modification, même légère, des propos qui entraînent la diversité des formulations dans le discours. En effet, celles-ci se manifestent à travers différentes techniques de reprise ou de reformulation. A vrai dire, la reprise consiste en la reproduction d'une séquence discursive, antérieure, sans aucune modification linguistique au niveau de l'ordre verbal. La reformulation, quant à elle, est perçue comme une reprise, mais avec modification de propos antérieurement tenus. Voici quelques exemples de reprise :

a/-A. [nɔ̃sœlmãñɔ̃sœlmãsamɛdã̃səliseɔ̃ɔ̃zɛnɛRəlɔ̃pɔ̃diRkəʃakœ̃asepRɔ̃blɛmsdebRujavɛkse
pRɔ̃blɛm...]

Non seulement non seulement ça, mais dans ce lycée on on général on peut dire que chacun a ses problèmes s'débrouille avec ses problèmes...

b/- A. [puRlɛfij]

Pour les filles.

B. [wipuRlɛfijɔ̃Rtu]

Oui pour les filles, surtout.

c/-A. [pɔ̃Rtajlpɔ̃RtajpRɛ̃sipal]

Portail, l'portail principal.

B. [a :lpɔ̃RtajpRɛ̃sipalavɛk]

Ah ! L'portail principal avec (inachevé).

d/-A. [ilzɔ̃Rjɛ̃nafɛRɔ̃lise]

Ils ont rien à faire au lycée.

B. [ilzɔ̃Rjɛ̃nafɛRɔ̃lise :]

Ils ont rien à faire au lycée.

Deux types de reprises peuvent être dégagés des discours des apprenants ; des auto-reprises comme c'est le cas dans le premier et le troisième exemples, et des reprises diaphoniques comme dans les exemples deux et quatre. En fait, les reprises peuvent correspondre à des répétitions de séquences discursives de l'interlocuteur comme de soi-

même. En d'autres termes, nous parlons « d'auto-reprises » quand le locuteur reprend des mots au sein de son propre discours : « *non seulement, non seulement ça* », « *portail, l'portail* », etc. où l'apprenant explicite de manière claire son activité de reprise linguistique. Il s'agit, en revanche, de reprise diaphonique lorsque le locuteur reprend des propos provenant du discours de l'interlocuteur : « *pour les filles* », cet apprenant reprend directement, dans son discours, les mots d'un autre en répétant le syntagme « *pour les filles* », à qui il ajoute des particules « *oui* » et « *surtout* ». « *En règle général, l'apparente identité des syntagmes ne doit pas nous abuser ; la séquence initiale et sa reprise constituent deux événements énonciatifs distincts. Non seulement le contexte prosodique et mimogestuel n'est pas le même, mais certaines coordonnées du cadre inter-énonciatif sont différentes. Dans le cas d'auto-reprises, si l'énonciateur reste le même le moment de l'énonciation a changé. Il en résulte que d'un point de vue sémantique ou fonctionnel, deux énoncés successifs d'un même locuteur, même s'ils sont « identiques » quant aux formes linguistiques utilisées, sont nécessairement différents. Il s'agit donc d'un autre énoncé, d'un autre événement, d'un autre acte d'énonciation, même si, par ailleurs, ces actes ne sont pas indépendants les uns des autres* » (VION, 2000 :216). Le dernier exemple montre que l'apprenant « B » a repris l'énoncé de l'apprenant « A ». Ceci ne veut pas dire qu'ils sont parfaitement identiques, mais ils sont en réalité distincts ; car le deuxième énoncé, contrairement au premier, se termine par un prolongement de la voix.

D'emblée, la reformulation est la capacité à exprimer la même idée en modifiant ses propres propos, et ceux de son interlocuteur. Ce qui exige, y compris de la part de l'apprenant, un travail actif de construction (en se servant des procédés de l'explication, la synonymie, la paraphrase, etc.). De ce fait, la reformulation concerne tout énoncé produit à partir d'un énoncé antérieur, identifiable par une ressemblance sémantique et /ou formelle par rapport à l'énoncé source. La reformulation peut être produite par le locuteur lui-même qui cherche alors à clarifier ses propos ou à les rectifier (auto-reformulation), comme elle peut porter également sur celle de son camarade ; c'est-à-dire l'apprenant peut reprendre à son compte l'énoncé de l'autre en le modifiant (hétéro-reformulation). « *Comme pour les reprises les reformulations peuvent s'effectuer sur sa propre parole (auto-reformulations) ou sur celle du partenaire (hétéro-reformulations)* » (VION, 2000). Le corpus sur lequel nous avons effectué nos analyses comporte une quantité considérable soit d'auto-reformulation, soit d'hétéro-reformulation comme dans les exemples suivants :

a/-A. [puRmwailatɔR]

Pour moi, il a tort.

B. [ilatɔRdɛvəniRdɛRãtRedãsəlise]

Il a tort de venir (de) rentrer dans ce lycée.

b/A. [ilfɔpa :ilfɔpasekɛlkmesazpyblisiteRsetadiRatRaveRlɔfutbolãlqimɛm...]

Ils font pas, ils font passer quelques messages publicitaires c'est-à-dire à travers le football en lui-même...

Dans le premier exemple, l'apprenant « B » a repris les propos de son camarade « A » en rajoutant d'autres mots, comme explication et justification de l'énoncé-source. En d'autres termes, l'apprenant « B » a repris le contenu sémantique de l'énoncé de son camarade « A », en le complétant afin de lui donner une autre forme conventionnelle. Dans ce cas de figure, la reformulation joue un rôle important dans la conversation, dans la mesure où elle permet aux interlocuteurs de coopérer entre eux et, de ce fait, d'assurer la continuité de l'échange. Elle est le témoin de l'écoute et de l'implication de l'autre dans la conversation. Dans le deuxième exemple, l'apprenant a reformulé au sein de son propre énoncé : « *à travers le football en lui-même* » sa formulation initiale : « *ils font pas, ils font passer quelques messages publicitaires* », à l'aide d'un indice de reformulation paraphrastique : « *c'est-à-dire* ». L'apprenant voulant clarifier son idée principale à ses partenaires l'a reformulée autrement, tout en se montrant plus explicite. Dans ce cas, l'objectif de la reformulation est de rendre la formulation initiale plus explicite, plus claire, en se servant de signes de reprise avec modification. Par conséquent, les procédures de reformulations ont des techniques de fonctionnement linguistique particulières dans les domaines d'acquisition de discours oraux (scolaires).

Il existe entre certains énoncés qui se suivent directement ou non, un lien paraphrastique qui prend généralement la forme suivante :

- a. Énoncé source (E. S.) ;
- b. Marqueur de reformulation paraphrastique (M. R. P.) ;
- c. Énoncé doublon nommé « énoncé reformulateur (E. R.).

Par exemple :

-A : La ministre et non pas le directeur, il y a une différence.

- B : [OdiRɛktœRsetadiR :<ambiguë> sadepas]

Au directeur, c'est-à-dire (ambiguë) ça dépasse

- A : Eh bah ! Oui. En même temps, il peut te dire que ça dépasse.

-B : [sekapasite]

Ses capacités.

C'est, en fait, le marqueur de reformulation « c'est-à-dire » qui sert, dans cet exemple, à mettre en relation les deux énoncés : A (source) et B (doublon ou reformulateur). Ils sont la marque des actes verbaux que les élèves réalisent intentionnellement. Le marqueur de reformulation paraphrastique est appelé « le connecteur de reformulation ». Il est un élément de la langue utilisé afin de reprendre autrement ce qui a été déjà dit par le locuteur A, comme dans l'exemple cité plus haut, ou par soi-même. « *Certains mots servent dans le discours à reprendre, pour le confirmer, le corriger ou le reformuler le dire de l'autre. On les appelle « connecteurs de reformulations », comme c'est-à-dire, en quelque sorte, autrement dit, en d'autres termes...* » (GARRIC, CALAS, 2007 :123). Ce connecteur ou marqueur de reformulation est employé en vue d'introduire une explication, une confirmation, comme dans l'exemple précédent, une définition ou une rectification, d'une formulation qui a été précédemment énoncée par soi ou par le partenaire. L'existence d'un connecteur de reformulation et le lien d'équivalence sémantique entre l'énoncé initial (source) et l'énoncé reformulateur (doublon) sont considérés comme des critères de reconnaissance d'une reformulation, et en même temps, ils sont remis en cause par d'autres. Les marqueurs de relations paraphrastiques sont les indices des efforts fournis par les apprenants afin d'organiser et de structurer leurs discours, les reformulations visent à améliorer l'énoncé source. Ce regard positif de la reformulation laisse comprendre que les participants à la conversation coopèrent entre eux afin de résoudre certains soucis dus à la reformulation. Cette vision sur la reformulation suppose une activité métalinguistique consciente de la part des apprenants.

L'une des particularités fondamentales de la reformulation est de construire le sens des énoncés. En langue, construire du sens dépend d'un nombre considérable de paramètres linguistiques et situationnels, mais en règle générale, la construction du sens que cela soit en production orale ou écrite est le fruit d'une négociation entre « *deux forces contradictoires et solidaires, la force de variation et la force d'invariance qui s'appliquent sur l'énoncé source*

pour le modifier et le conserver » (MARTINOT, ROMERO, 2009 :08). La reformulation présente, dans certains cas, des ressemblances, dans d'autres des divergences par rapport à l'énoncé source. Cette conception du même et de l'autre conduit à deux orientations différentes, l'une considère que la reformulation doit comporter une relation paraphrastique notamment au niveau sémantique, tandis que l'autre insiste sur une éventuelle variation sémantique entre l'énoncé initial et l'énoncé reformulateur. La relation paraphrastique consiste en une certaine équivalence sémantique entre l'énoncé source et l'énoncé doublon. Dans le même ordre d'idées, la reformulation rend compte du même sens que celui de la formulation initiale, avec parfois un simple changement ou réordonnement des mots. Cela n'affecte pas principalement le sens des énoncés. Sans pour autant croire à la possibilité d'une synonymie parfaite, il nous semble, tout de même, envisageable de tenir pour cohérent l'existence de reformulation qui laissent comprendre la même chose, en faisant appel à d'autres mots inexistants dans l'énoncé initial. C'est sur la base d'un sens commun que peut se constituer l'ensemble des reformulations possibles et acceptables. Ces situations sont, en fait, celles observées dans les discours des apprenants, comme le laisse présager les exemples ci-dessous :

a/-A. [ɛlɛʒœn]

Elle est jeune.

-B. [ɛlɛãkɔRminœR]

Elle est encore mineure.

-C. [disetã]

Dix sept ans

-B. [ɛlvjẽdebytesãadɔlesãs]

Elle vient débiter son adolescence.

b/-A. [...seœpRɔblɛmsœpRbɛmsœfɛnɔmɛnsɔsjal]

...c'est un problème, c'est un problème, c'est un phénomène social.

c/-A. [...vwala...dãñɔtRkɔtekstdãñɔtRsyze]

...voilà...dans notre contexte, dans notre sujet.

d/-A. [jadəbRijãtelev...səmalɔRɔsɛdɔmaz]

Y a de brillantes élèves...c'est malheureux, c'est dommage.

e/ -A. [...tulmɔdvɔkɔnetRsetlãgubjẽlamɛtRize...]

...tout l' monde veut connaître cette langue ou bien la maîtriser.

f/ - A. [sapɔpasfɛRmemɛtuзуR...sadininyleaksidã]

Ça peut pas s' fermer mais toujours...ça diminue les accidents.

B. [...sɛpazynsɔlysjɔdefinitifsapɔpavRɛmãaRete]

...c'est pas une solution définitif (ve)ça peut pas vraiment arrêter.

A. [...mɛãveRitejapayn sɔlysjɔdefinitif]

...mais en vérité, y a pas une solution définitif (ve).

g/ - A. [...ivivdãzœmɔdiRejelivivdãzœmɔdimazineR]

...i (ils) vivent dans un monde irréel, i (ils) vivent dans un monde imaginaire.

Dans ces exemples, les apprenants reformulent les énoncés de leurs camarades, en maintenant le lien sémantique entre les énoncés de base (sources) et les énoncés reformulateurs, à l'aide d'un procédé linguistique : la parasynonymie. L'apprenant « B » dans l'exemple « f » a reformulé les propos de son interlocuteur « A » : « *ça peut pas s' fermer* », « *ça diminue les accidents* », en utilisant des expressions équivalentes : « *c'est pas une solution définitive* », « *ça peut pas vraiment arrêter* », et l'élève « A » qui confirme l'énoncé initial de son camarade « *y a pas de solution définitive* », en tenant les mêmes propos et donc le même sens, avec une légère modification. Dans tous les exemples de « a » à « g », des points de contacts sont perçus entre les formulations initiales et leurs reformulations : *jeune, mineure, dix sept ans, adolescence ; problème social, phénomène social ; dans notre contexte, dans notre sujet ; c'est malheureux, c'est dommage*, etc. qui représentent tous des similitudes au niveau du contenu ; les interactants communiquent de manière harmonieuse en restant dans le même bain sémantique. Afin de préserver la relation paraphrastique entre les énoncés, les

apprenants se sont servis de la paronymie ; un procédé de reprise d'enchaînement qui assure l'équivalence entre les propos sources et reformulateurs des apprenants.

D'autres procédés de similitude au niveau sémantique se trouvent largement employés par les participants à une conversation : la définition et l'explication, comme dans les exemples suivants :

a/ A. [sɛskimaRʃ defwasamaRʃ pa...sɛlavjɔlɔ̃skimaRʃ defwawwala]

c'est c'qui marche des fois ça marche pas...c'est la violence qui marche des fois voilà.

B. [savɔdiRɔ̃Rɔ̃vjɛtuʒuRomempwɛ]

Ça veut dire, on revient toujours au même point.

b/ A. [ilvɔ̃paRledskilvœlfɛRapRɛstadiRɔ̃ynfwakilzɔ̃lœRbak]

Ils vont parler d'c' qu'ils veulent faire après c't à dire une fois qu'ils ont leur bac.

c/ A. [jãnaseRtɛ̃kisɛdRɔ̃gpuRsezami...]

Y en a certains qui se droguent pour ses amis...

B. [puRɔ̃stadiRilɛnɛtmãsyperjœRlɛfɛtkilpRɛndladRɔ̃g...]

Pour eux, c't-à-dire il est nettement supérieur, le fait qu'ils prennent d'la drogue...

d/ A. [dɛpwɛɛʃape :stadiRɔ̃vadɔ̃nedɛgzeRsisdɛsy]

Des points échapés, c't-à-dire, on va donner d'exercices dessus.

Ces exemples, à la différence des exemples précédents, comportent des connecteurs de reformulations : « *ça veut dire* », « *c'est-à-dire* ». Ils sont la marque explicite de reprise du dit de l'autre. En fait, les apprenants introduisent des définitions ou des explications, c'est-à-dire l'énoncé reformulateur présente une définition ou une explication de la formulation initiale en s'appuyant sur les indices de reformulation. « *On revient toujours au même point* » est une explication introduite par le connecteur « *ça veut dire* », de la formulation source « *c'est la violence qui marche des fois* ». L'apprenant, dans l'exemple « b » a défini dans sa reformulation ce qu'il entend par « *c' qu'ils veulent faire après* » à l'aide d'un marqueur de reformulation : « *c'est-à-dire* » (une fois qu'ils ont eu le baccalauréat). L'énoncé reformulateur de l'exemple « c » comporte une définition du comportement de celui qui se

drogue (il se prend pour quelqu'un de supérieur). Le dernier exemple présente une explication à propos des points échappés (énoncé initial) susceptibles de faire l'objet d'un sujet d'examen au baccalauréat (énoncé reformulateur). De tous ces exemples, des points de ressemblances et de similitudes se dégagent entre les formulations initiales et les énoncés reformulateurs ; ils présentent un lien de proximité sémantique si ce n'est pas de la stricte valeur. « *Les reformulations paraphrastiques (de l'approximation sémantique à la stricte équivalence) sont de façon évidente celles qui manifestent le mieux la maîtrise grandissante de la langue, contrairement aux reformulations qui modifient le sens, et dans certains cas à celles qui répètent l'énoncé source* » (MARTINOT, ROMERO, 2009 :09).

La plupart des reformulations rencontrées dans les discours des élèves font apparaître que ces dernières sont basées sur des liens de sens. Ce sens commun acquis ou hérité, trouve sa source chez l'apprenant par l'articulation sémantiquement possible de la formulation initiale et de sa reformulation. Il s'agit d'une construction discursive qui utilise une association d'énoncés intimement liés entre eux. « *Un entraînement à l'attention, à la mémorisation, à la conservation de l'information, à sa reformulation « objective » enfin est possible (et souhaitable dans certains contextes professionnels précis)* » (VANOYE, MOUCHON, SARRAZAC, 1991 :23).

Cette aptitude à reprendre à l'identique le premier énoncé n'est pas toujours envisageable, le locuteur peut produire également des énoncés qui modifient, le plus souvent, le sens des énoncés de départ. En fait, dire la même chose qu'un énoncé initial, n'est pas toujours systématique, « *sur le plan du contenu [...] une autre discussion parasite la première, fondée sur les différences de perception, les divergences d'opinion, les projections, antagonistes, la même photographie pouvant être investie de manière diamétralement opposée. Au cours des reformulations, ces différences apparaissent parfois dans l'énonciation : distance marquée par le locuteur entre sa pensée et ce qu'il reformule* » (VANOYE, MOUCHON, SARRAZAC, 1991 :22). La reformulation peut créer deux sphères sémantiques différentes : l'une rayonnant autour de la formulation initiale, l'autre autour de la reformulation, comme c'est le cas dans les exemples ci-dessous :

a/ - A. [vwalailzyRε...kilvabRylelliseeksetera...]

violà, il jurait qu'il va brûler l'lycée etcétera.

-B. [lemənas]

Les menaces.

-A. [tuʒuRlamɛmistwaR]

Toujours la même histoire.

-C. [ladministRasjɔ̃]

L'administration

- A. [apRɛlapɔlisɛlɛaRive...lapɔliskɔmtuʒuRfinisɔ̃deʒœne]

Après la police elle est arrivée...la police comme toujours finit son déjeuner.

b/- A. [nɔ̃mɛodebysetɛlezelevkilɔ̃kaʃedãlɔkse]

Non, mais au début c'étaient les élèves qui l'ont caché dans l'bloc « c ».

-B. [sɛpasepalelevdsɛlizeʒpaRlɪfRɛRdə]

C'est pas c'est pas l'élève d'ce lycée j'parle le (du) frère de (inachevé).

-A. [nɔ̃mwaʒɛpaRlɪdykɔpɛ̃dɛlafij]

Non, moi je parle du copain de la fille.

Les énoncés reformulateurs ont modifié le sens des énoncés sources, l'ensemble de la conversation ne repose pas sur une attitude coopérative ; dans l'exemple « a » : les apprenants « A » et « B » ont commencé à exprimer le même contenu, tout à coup, avec l'énoncé « C » nous observons une absence de lien avec ce qui précède ; ils dévient et désorientent la conversation, en abordant un autre sujet (l'administration) totalement opposé au premier (la violence). Dans le deuxième extrait « b », l'élève « A » parle de l'ami de la fille en question, par contre, l'élève « B » parle du frère de la même fille. Les deux apprenants ne partagent pas la même idée, chacun de son côté, expriment des choses différentes. Dans ce contexte interactionnel, les élèves n'arrivent pas à coopérer, l'énoncé reformulateur déstabilise l'apprenant auteur de l'énoncé source. Cette situation est beaucoup plus fréquente dans les reformulations des apprenants.

En effet, il arrive souvent que les élèves traitent dans leurs énoncés de choses variables : le deuxième énoncé qui est une reformulation du premier, dit autre chose ; par conséquent, l'interaction n'est pas harmonieuse. « *Tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui*

maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source, est une reformulation » (MARTINOT, ROMERO, 2009 :08). La reformulation regroupe, dans son ensemble, les paraphrases qui véhiculent une équivalence sémantique, les répétitions qui reproduisent des formes identiques ainsi que les reformulations qui changent et modifient le sens.

L'activité reformulatoire quelle qu'elle soit remplit plusieurs fonctions dans l'interaction. Elle a une fonction de clarification lorsque l'apprenant reformule son propre énoncé, ou lorsque l'autre cherche une confirmation de l'interprétation qu'il a donnée à l'énoncé de son partenaire. Elle peut avoir une fonction explicative ou imitative. « *La reformulation explicative se situe au niveau de la signification du texte source, qu'elle réactualise en la retravaillant (donc en la déformant et en l'altérant) pour aboutir à un texte cible qui soit le reflet des contenus véhiculés ou compris -dans les deux sens du terme- dans le texte initial [...]* La reformulation imitative se situe au niveau du signifiant, dont elle cherche à reproduire les caractéristiques saillantes » (CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2002 :490). En plus de l'explication de ses propres propos ou de ceux de l'autre, et de la répétition à l'identique (formelle), la reformulation peut avoir également une fonction de réorientation du dialogue et une fonction phatique qui cherche à comprendre l'autre, à l'écouter ; « *écouter l'autre et même renoncer à ma parole pour épouser la sienne. Je répète donc docilement ce que l'autre a bien voulu dire, ou plutôt ce qu'il a pu dire de ce qu'il voulait dire* » (VANOYE, MOUCHON, SARRAZAC, 1991 :24).

Dans bien des cas, la reformulation vise à corriger son énoncé ou même celui de l'autre. Il s'agit d'une fonction correctrice qui participe au processus d'apprentissage et d'appropriation de la langue du moment que les reformulations sont considérées comme des principes universels d'acquisition du langage (MARTINOT, IBRAHIM, 2003).

Dans tous ces cas de figure, les reformulations s'adaptent au niveau du développement langagier du locuteur. Cela renforce l'idée d'une acquisition du langage qui ne peut se faire que dans et par l'interaction. Les reformulations nous donnent un aperçu sur les représentations et les capacités linguistiques des interactants. Ce travail oral de restitution et de condensation des informations paraît améliorer la maîtrise de la langue à l'oral comme à l'écrit.

En définitive, l'activité reformulatoire joue un rôle particulièrement important dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère, et plus généralement, dans l'acquisition

du langage et sur la manière dont un apprenant s'approprie les différents aspects de la langue. Pour notre propos, les élèves arrivent à varier leurs formulations qu'ils traduisent à travers l'auto-reformulation ou l'hétéro-reformulation, tout en gardant le même sens entre les énoncés (sources et doublons) ou en le modifiant légèrement ou radicalement.

1.1.b. Tours de parole

Même si la langue paraît être le principal instrument de communication, son usage ne se limite pas uniquement à la transmission d'informations. En situation, la parole permet aussi de définir les normes de l'interaction et surtout de déterminer le type de relation que les interactants entendent établir, ainsi que le type de pouvoir qu'ils entendent exercer. En effet, c'est l'usage de la langue choisi par les interactants qui déterminera le cadre des échanges verbaux et définira les tours de parole. Lorsqu'un locuteur parle, il établit une relation ; il exerce un pouvoir sur l'autre qui écoute, il lui impose son rythme, ses mots et le silence. Dans les pratiques interactives de classes, la parole est donnée par l'enseignant, lorsque les élèves interagissent avec lui, pour les impliquer dans la construction du savoir, comme elle peut être distribuée entre apprenants s'ils interagissent uniquement entre eux. Ces deux situations figurent dans notre corpus. Ce qui revient à dire que la distribution et la gestion de l'alternance des tours de parole se font soit par l'enseignant (comme c'est le cas dans l'exemple a), soit par les élèves eux-mêmes (comme dans l'exemple b).

Par exemple :

a)- Enseignant : le polyvalent, je ne crois pas, il a été ouvert après l'indépendance. Alors, je ne crois pas.

-Tous : [fatmansumœr]

Fatma N' Soumeur

-Enseignant : Fatma N'Soumeur oui, c'était l'ancien lycée Amirouche. C'est l'ancien lycée Amirouche, c'était Fatma N'Soumeur, ce n'était pas le polyvalent.

-Elève A : [mɛmlamɛzɔ̃dɛlakyltyRmadamsetɛ :ynpRizɔ̃alɛpɔk, iletɛpRizɔ̃,,otɔ̃ :<ambiguë> epiɣdaɛwasu<rire>]

Même la maison de la culture Madame c'était, une prison à l'époque, il était prison, au temps, (ambiguë) epiɣdaɛwasu (frapper de malédiction) (rire).

-Elève B: [mada:m <ambiguë>]

Madame (ambiguë)

- Enseignant : Oui.

-Elève B : [lɛtradiʃjɔ̃]

Les traditions

b) -A: [nunuɔ̃assyRvekytytynanedɔ̃k] (en regardant l'élève B)

nous, nous, on a survécu tut (tout) une année, donc (orientant son regard vers son camarade B)

-B: [nɔ̃mesanvɔ̃Rjɛ̃diRilsəpɔ̃kətɔ̃fRɛRvjɛ̃dRadāzynanedɔ̃zātasœRa:nɔ̃zsq̃idezɔ̃le]

Non, mais ça ne veut rien dire il se peut que ton frère viendra dans une année, deux ans, ta sœur ah ! Non j'suis désolé

-C: [zɛpadptifRɛRdadamazuz<rire>]

J'ai pas d'p'tit frère da damazuz (benjamin) (rire>)

-D : [mwaOsi]

Moi aussi

Par tour de parole, nous entendons la possibilité dont bénéficie un locuteur de prendre la parole dans le cadre d'un échange conversationnel, comme les énoncés de l'enseignant (dans sa première et deuxième interventions), de l'élève A dans l'exemple a, et ceux des élèves A, B, C dans l'exemple b. La distribution des tours de parole est régie par un ensemble de règles sociales et contextuelles qui ont été étudiées, notamment, par la sociolinguistique interactionniste. « *Le tour de parole est la distribution d'un locuteur donné à un moment donné de la conversation [...]* Les tours de parole des différents locuteurs s'enchaînent selon un système d'alternance. En analyse conversationnelle, le tour de parole constitue l'unité essentielle d'organisation des productions orales dialoguées » (CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2002 : 580). SACKS, H. SCHEGLOFF, E. et JEFFERSON, J. en 1978 (cités par CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2002) explicitent les normes de l'alternance des tours de parole dans la conversation dont l'application permet d'éviter les silences et d'atténuer les chevauchements de parole (comme le montre clairement l'exemple a où tous les élèves répondent en même temps « Fatma N'Soumeur ») : a/ le participant dont c'est le tour sélectionne le locuteur suivant par des marques syntaxiques, prosodiques, gestuelles et/ ou posturales, comme l'élève A qui regarde l'élève B dans l'exemple b . b/ S'il n'a sélectionné personne au moment où il laisse la parole, un successeur peut s'auto-sélectionner (c'est le cas

des élèves C et D dans l'exemple b). Dans cette situation, si deux participants au tour commencent en chevauchement, c'est le premier à s'être auto-sélectionné qui acquiert les droits sur le tour. c/ Si le participant en cours n'attribue pas le tour et que personne ne s'auto-sélectionne, le participant dont c'était le tour continue (l'élève A dans l'exemple b qui s'impose pour prendre la parole avec la répétition du premier mot : *nous, nous*).

Le tour de parole est une unité interactionnelle qui comprend, dans un premier lieu, le partage d'un minimum de connaissances linguistiques et encyclopédiques et, en second lieu, une nécessité de coopérativité fondamentale à l'intercompréhension des interlocuteurs. Cela implique que le tour de parole désigne un ensemble de moyens linguistiques comme les phrases complexes, les équivalents de phrases, les syntagmes divers, les mots, mais il peut être également composé de tous types d'onomatopées, etc. Le tour de parole est une partie fondamentale de l'organisation des échanges oraux qui est composée d'unités séparées par des points de transition, c'est-à-dire par des lieux (places) où le locuteur en place peut abandonner la parole. Ceux-ci sont appelés les points de début ou de fin potentielle d'un tour. Ce concept comprend les segments longs, les silences, les intonations, etc. L'enseignant ou les élèves, dans les exemples précédents, terminent le plus souvent leur tour de parole par le silence, l'intonation de la voix qui baisse ou un simple regard vers l'autre, ce qui annonce, à chaque fois, le début du tour de parole suivant. *« Ces unités et ces points de transition ne correspondent pas toujours à des unités syntaxiques complètes, ce sont des unités interactives qui font aussi intervenir les données prosodiques et rythmiques propres à l'oral ainsi que les données non-verbales. Leur description méticuleuse [...] met en lumière la collaboration étroite existant entre le producteur et les récepteurs d'un tour de parole, le tour de parole du locuteur se construisant sous le pilotage de son récepteur, en particulier à travers le phénomène de la régulation »* (CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2002 : 581).

Par ailleurs, le simple fait de parler ne constitue pas systématiquement un tour de parole. En d'autres termes, il est possible de dire quelque chose sans pour autant remplir un tour de parole. Tous les énoncés des deux exemples a et b, cités plus haut, ne sont pas tous des tours de parole. Pour éclairer cette conception, il faut opérer une distinction entre le tour de parole et la prise de parole. Le terme de prise de parole est employé comme hyperonyme recouvrant le tour de parole à proprement parler et toute autre forme d'intervention verbale. Le tour de parole n'est, en effet, qu'un type particulier de prise de parole qui englobe les particularités suivantes :

avoir, d'abord un contenu thématique ou être en relation avec un thème. C'est effectivement dans le tour de parole que les thèmes abordés dans les échanges seront développés : les énoncés de l'enseignant (dans sa première et deuxième interventions), de l'élève A dans l'exemple a, et ceux des élèves A, B, C dans l'exemple b.

Autrement dit, ne sont considérés comme tour de parole que les prises de parole qui non seulement ont été émises, mais qui ont aussi été reçues. Cela ne peut être vérifié que selon un principe d'interprétation « dialogal » : est interprété un énoncé qui laisse des traces dans l'interaction, qui suscite une réaction. Celle-ci peut être une réponse explicite, comportant des traces de diaphonie ou les manifestations de l'incapacité de répondre, ou encore une simple continuité thématique. Si cette réaction de l'interlocuteur est absente, nous déduisons que le locuteur n'est pas parvenu à adresser sa parole. Cette prise de parole est appelée un pseudo-tour de parole : les énoncés *Fatma N'Soumeur, Madame, les traditions, moi aussi*, contenus dans les deux exemples a et b, sont des pseudo-tours de parole. Ces derniers correspondent à des tours de parole potentiels qui ne sont pas intégrés dans l'interaction du fait que l'interlocuteur n'y réagit pas. Pour Luscher J. M. (et al. 1994), il est question d'un raté ; et ces pseudo-tours de parole sont marqués par des chevauchements, une incomplétude pragmatique et/ ou syntaxique. Ce sont des bribes d'énoncés, tentatives de prise de la parole vite avortées.

En outre, des interventions, généralement brèves, constatées dans les interactions entre élèves et enseignant n'interrompent pas le tour de parole. Il s'agit des prises en compte phonétiques que l'interlocuteur énonce à l'intérieur du tour de parole du locuteur (oui, mhh...): *oui* dans l'énoncé de l'enseignant dans l'exemple a. Ils sont appelés des non-tours de parole. Le non-tour de parole (*voilà* et *ouais*, dans l'exemple qui va suivre) assure une fonction au niveau du lien entre les interactants, tandis que le tour de parole (l'énoncé de l'apprenant A dans l'exemple qui va suivre) apporte quelque chose au niveau du déroulement thématique de l'interaction.

Par exemple :

-A : [malɸRɸzmã lə lise pɔlivalã pɔRt mɛ̃nã lə nɔ̃ də lise pɔlivwaju]

Malheureusement, le lycée polyvalent porte maint'nant le nom de lycée polyvoyou

-B: [vwala]

Voilà

-C: [we]

Ouais

Nous remarquons que la définition du tour de parole en ces particularités débouche sur deux autres prises de parole : le pseudo-tour de parole et le non tour de parole qui sont très répandus dans les conversations de nos élèves.

En somme, pour qu'il y ait dialogue, il faut que deux interlocuteurs, au moins, soient mis en présence et parlent « à tour de rôle ». Par tour de parole, nous entendons donc le mécanisme d'alternance des prises de parole. L'unité qui constitue cette alternance est la contribution verbale d'un locuteur à un moment déterminé de l'échange. Dans toute interaction, à l'exemple de celle de nos élèves, les participants sont soumis à un système de droits et de devoirs selon lequel :

- le locuteur en place (L1) a le droit de garder la parole un certains temps, mais également le devoir de la céder à un moment donné ;
- son successeur potentiel (L2) a le devoir de laisser parler L1, et de l'écouter, mais il a aussi le droit de réclamer la parole et le devoir de la reprendre quand elle lui est cédée.

En plus, les participants doivent respecter les principes d'alternance des tours de parole, comme nous l'avons constaté dans le corpus des apprenants, de sorte que chacun puisse à la fois prendre la parole et entendre celle de l'autre. Ces principes sont les suivants :

1. Chacun parle à son tour ;
2. Une seule personne parle à la fois ;
3. Il y a toujours une personne qui parle.

Cela revient à dire que dans une interaction, la fonction locutrice doit être occupée successivement par différentes personnes. Et il est préférable que la longueur des différents tours soit équilibrée. C'est le premier principe. Celui-ci se trouve explicité dans les exemples ci-dessous :

-Enseignant : Pourquoi pensez-vous que nos lycéens consomment la drogue, le tabac ?

-A. [eh :nozœnnozœnliseËilpRefēRilpœvpapRefēRemēilfymdytaba :ilpRefēRfymekə :dədə feRdyspɔRpaRskəsasaleRã,plygRãetu :]

Eh, nos jeunes, nos jeunes lycéens ils préfèrent, ils peuvent pas préférer mais ils fument, du tabac, ils préfèrent fumer que, de de faire du sport parc' que ça ça les rend, plus grands et tout.

-B. [iltruɥlœRʒwa :]

Ils trouvent leur joie.

-A. [ãfymã]

En fumant.

- B. [ãfymã :ãsədRɔgã :puRfwiRlɔpɔblɛm]

En fumant, en se droguant, pour fuir le problème.

-A. [puRfwiRlœRpɔblɛm : mɛzɔ]

Pour fuir leurs problèmes maison.

Tout échange est marqué par des conduites organisées qui obéissent à des normes de procédures. Nous distinguons les normes qui permettent de gérer l’alternance des tours de parole, celles qui régissent la structuration de l’interaction et celles qui organisent la relation interpersonnelle. Les normes qui s’appliquent au fonctionnement des tours de parole créent pour les partenaires de la relation un système de droits et devoirs. Dans l’extrait ci-dessus, les prises de parole sont effectuées de manière équilibrée, même si le locuteur « A » a commencé son tour de parole en prenant plus de temps que les autres, sans qu’il ne soit interrompu ; mais il finit par céder la parole. Le locuteur « B » prend à son tour la parole qui sera reprise par le locuteur « A », donc de manière alternée. Tous ces tours de parole se sont déroulés dans le cadre du respect des normes de longueur des prises de parole de chacun. Les participants prennent, cèdent et reprennent la parole de façon coopérée, c’est-à-dire sans la demander ou la réclamer. « *La longueur des tours et corrélativement, le rythme des changements de locuteur, autre aspect de la chronémiq ue conversationnelle [...] dans les conversations entre français [...] pour qui la balle doit changer de camp à un rythme soutenu* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1994 :29).

Dans ce cas, ces tours de parole sont alternés, mais il arrive que dans bien des situations, les paroles se chevauchent. En effet, le plus souvent, au cours de l’interaction, un locuteur anticipe le moment de transition et prend la parole quelques instants avant la fin du tour de son interlocuteur. Son intervention chevauchera alors celle du locuteur qui avait la parole. Naturellement, il convient d’éviter de tels chevauchements, et de ne pas les prolonger, car ils impliquent une négociation (qui peut être explicite ou implicite) entre les interlocuteurs, c’est-

à-dire une lutte pour le pouvoir de parole : il s'agit du deuxième principe. Ces chevauchements sont la marque d'une coopération ou d'une co-gestion des tours de parole par les participants à la conversation, comme dans les exemples suivants :

-Enseignante : vous avez à faire à quel type de texte ?

-Tous : [œnapɛ]

Un appel

-Enseignante : qu'est-ce qui prouve que c'est un texte exhortatif, un appel ?

-A. [lotœRalãseœnapɛ :lpuRlapRezeRvasjõdypatRimwanpuRkil<ambiguë>]

L'auteur a lancé un appel pour la préservation du patrimoine pour qu'il (ambiguë).

-Enseignante : c'est qui « il » ?

-Tous : [lotœ :R]

L'auteur.

-Enseignante : c'est qui l'auteur ?

-B. [sɛ :e ::aħmædbənjahja,ləpRezidãdɛlasɔsijasjõdɛdefãsdvɔjɸRɔʃedəkõstãtin]

C'est, euh, Ahmed Ben Yahia, le président de l'association de défense du vieux rocher de Constantine.

-Enseignante : il lance un appel à qui ?

-B. [amadamlaminisRdɛlakyltyR]

A Madame la ministre de la culture.

Celui qui parle exerce un pouvoir sur celui qui l'écoute ; il s'attribue le droit de parler et impose à son partenaire le devoir de l'écouter. Toute conversation est liée à une lutte de pouvoir. En classe, comme c'est le cas dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant qui occupe, en quelque sorte la fonction de distributeur de « tours », possède un droit à une parole, généralement d'organisation, d'arbitrage et de décision que les élèves doivent respecter. Mais comme le montre l'exemple, nous envisageons que l'enseignant délègue occasionnellement cette maîtrise des tours de parole aux élèves. Cela les pousse souvent à des chevauchements

de paroles : « un appel », « l'auteur ». C'est un type d'incidents qui consiste en des prises de parole de manière simultanée qui se produisent dans le fonctionnement du système des tours de parole. Ce phénomène de chevauchement, généralement corrélatif d'une interruption (KERBRAT-ORECCHIONI, 1994), provoque une certaine anarchie en matière de tours de parole au point où nous ne pouvons plus parler d'alternance systématique. « *Pour un Français, les interruptions, si elles ne sont pas trop fréquentes [...] permettent d'accélérer le tempo des conversations ; elles leur donnent un caractère vif et animé, et produisent un effet de chaleur, de spontanéité, de participation active, généralement apprécié dans notre société (à l'inverse, les conversations où les tours se suivent bien sagement, sans empiété les uns sur les autres, ont un peu l'air de languir d'ennui)* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1994 :28).

En français, le simple fait d'interrompre la parole ou de parler en même temps qu'un autre, n'est pas tout à fait interdit. Les chevauchements de parole qui se caractérisent par l'augmentation de l'intensité vocale (ou la répétition d'un énoncé), comme c'est le cas pour : *un appel et l'auteur*, finissent généralement par l'abandon d'un des participants : c'est l'élève A qui finit par prendre la parole, ensuite c'est le tour de l'élève B ; c'est ce que nous avons observé dans l'exemple, où les élèves ont commencé à parler tous à la fois, mais par la suite, ils ont fini par céder la parole à l'un d'entre eux.

Ce sont les situations à participants multiples qui multiplient les cas d'intrusion : le premier participant (l'enseignant) dont c'est le tour sélectionne le participant « A », mais c'est le participant « B » qui continue ; il s'agit d'une construction collaborative des tours de parole par des participants différents. L'augmentation du nombre de locuteurs augmente également les cas de négociation des tours (CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2002). Ces cas de chevauchements et d'interruptions sont courants dans les conversations entre élèves.

Quant au phénomène de pause qui sépare la fin du tour du locuteur¹ et le début du locuteur 2, est lui aussi un principe d'alternance du système des tours de parole. En d'autres termes, les intervalles de silence qui marquent l'alternance des tours doivent, eux aussi, être réduits au minimum afin de maintenir le contact, donc la communication. Nous nuancerons, toutefois, ce troisième principe en soulignant que des moments de silence se ménagent au cours de l'échange. Ces moments permettent de faire « respirer » la conversation ; ils marquent un moment de réflexion plus intérieur des participants, comme dans les exemples suivants :

a/ - A. [sɛpalapRəmjɛRfwæsasRapoladɛRnjɛRfwatâkjapadsekyRitedãslise]

C'est pas la première fois et ça s'ra pas la dernière fois tant qu'y a pas d'sécurité dans c'lycée.

-B. [paRtikyljεRmãepaRtikyljεRmãdãsəliseemiRu[vwala]

Particulièrement et particulièrement dans ce lycée, lycée Amirouche, voilà.

(Un moment de silence)

-C. [malφRφzmã]

Malheureusement.

b/ -A. [vwalailpRɛnilpRɛndenɔ̃agapaRɛgzãpletuilspRɛnpurdeʃepakwa]

Voilà, ils prennent, ils prennent des noms aga par exemple et tout, ils s'prennent pour des ch'ais pas quoi.

-B. [dezeRo]

Des héros.

(Un moment de silence)

-C. [nɔ̃metulmɔ̃dasapaRdɔ̃Rɛspɔ̃sabiliteswaladministRasjɔ̃lezelev...]

Non, mais tout l'monde a sa part de responsabilité soit l'administration les élèves...

La pause silencieuse entre deux tours de parole est attribuée parfois à celui qui finit un tour, parfois à celui qui en commence un. Le tour de parole de l'exemple « a », de « B » est suivi d'une pause. Néanmoins, cette pause peut être aussi indiquée avant le tour de « C » ; « B » termine son tour, et « C » réfléchit avant d'enchaîner. La pause dans l'exemple « b » appartient à celui qui a parlé « B », comme s'il est légitime qu'il ajoute quelque chose, remplit ainsi ce vide. Par contre, dans le premier exemple (a), l'élève « C » semble écouter « B », en prenant un moment de réflexion avant de continuer. Ces pauses silencieuses sont fréquentes dans les expressions orales des élèves.

En définitive, les deux phénomènes de pause et de chevauchements obéissent à certaines règles qui créent certaines attentes ; et lorsque ces règles sont transgressées et ces attentes contrariées, nous assistons à une crise plus ou moins grave de la conversation (KERBRAT-ORECCHIONI, 1994). Dans la pratique de tous les principes d'alternance que nous venons d'évoquer, les participants recourent à des indices d'alternance verbaux,

paraverbaux et corporels qui marquent les moments où le tour de parole passe d'un locuteur à un autre. Il existe des marqueurs qui montrent que l'apprenant termine son tour de parole, et d'autres qui montrent qu'un apprenant veut prendre la parole. « *Au locuteur en place, il revient d'annoncer et marquer la fin de son tour par un certain nombre d'indices (d'un « TPR » ou « place transitionnelle »); or, ces indices ne sont pas exactement les mêmes partout d'où le risque de dysfonctionnements en situation interculturelle [...] Au successeur, il revient éventuellement d'interrompre le locuteur en place s'il s'obstine à garder le « crachoir », mais il y a l'art et la manière, qui varient selon les sociétés* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1994 :29).

Le point de passage d'un tour de parole à l'autre est dit place transitionnelle. Celle-ci existe potentiellement lorsqu'un tour de parole est clairement achevé. Cela est marqué explicitement, soit sur le plan du contenu (par exemple si le participant demande à son partenaire son point de vue) soit par une marque linguistique du type des indices de structuration de l'échange (LUSCHER, 1994). Plusieurs marques verbales, paraverbales et corporelles, permettent soit d'achever, soit de prendre la parole, comme dans les passages suivants :

a/ -A. [kəpãsevudõkdədəlägfrãses]

Que pensez-vous donc de la langue française? (Il oriente son regard vers son partenaire B)

-B.[lalãgfrãsezetynlãgtRezËpõRtãtõnãõRabəzwËdãləfytyRəlvanupεRmedədeku
vRiRləmõddədjaldge:kõvenabləmãavεkdepεRsõnetRãzεRevwala,e,dəfεRdedənu
vεlkõnesã,e esktypõskəlezalzeRjËsõËteRεselalãgfrãses]

La langue française est une langue très importante on en aura besoin dans le futur, elle va nous permettre de découvrir le monde de dialoguer convenablement avec des personnes étrangères voilà, et, de faire des de nouvelles connaissances, et est c' qu'tu pones (penses) que les Algériens sont intéressés (à) la langue française?

b/- A. [sisiʒvɔfεRmedsin,sizameʒemõbakavεkynbõnmãsjõʒvεfεRmedsin]

Si si j' veux faire médecine, si jamais j'ai mon bac avec une bonne mention j'vais faire médecine.

- B. [sinõ]

Sinon.

-A. [sinɔ̃ :ʒɔptRɛpuRaRʃitektyR,ʒɛmbjɛ̃ ,jadlaRʒãOsi]

Sinon, j'opt'rai pour architecture, j'aime bien, y a d' l'argent aussi.

-B.+C. [a :weʒ]

Ah! ouais.

-C. [faRmasjenãgaʒeaxir]

Pharmacienne engagée axir (de préférence).

-D. Et toi ? (elle oriente son regard vers D. M.) Tu ne sais pas ?

c/ -A. [sɛsyRɛvRɛʃɥidakɔRmɛɛpazynsɔlysjɔ̃definitifsapɔpavRɛmãaRɛte]

c'est sûr, c'est vrai ch'uis d'accord mais c'est pas une solution définitif(ve) ça peut pas vraiment arrêter. (Oriente son regard vers « B »).

-B. [mɛãmɛãzimɛãʒeneRalãveRitejapaynsɔlysjɔ̃definif]

Mais en mais en gi mais en général en vérité y a pas une solution définitif(ve)

(Tourne la tête vers « A »).

-A. [ɔ̃pɔkãmem]

On peut quand même.

-B. [ɔ̃ʃɛRʃtuʒuRadiminyemɛɔ̃ʃɛRʃpalasɔlysjɔ̃definitif]

On cherche toujours à diminuer mais on cherche pas la solution définitif (ve).

(Un moment de silence).

Nous distinguons dans les trois passages, plusieurs indices d'alternance verbaux, paraverbaux et corporels qui marquent l'achèvement ou la prise de parole des participants. Dans le premier extrait (a), le locuteur « A » et « B » terminent leur tour de parole ; l'indice qui marque la fin du tour de parole du locuteur « A » est l'interrogation avec une intonation montante ou la question qui appelle une réponse. Il s'agit d'un énoncé qui sollicite un enchaînement. Le terme qui marque la fin du tour est « *voilà* ». Ce sont des indices verbaux. En ce qui concerne les indices paraverbaux du même passage, l'intonation du locuteur « B »

tombe, le débit ralentit et les pauses s'accumulent (marquées par des virgules). Pour les indices corporels, le locuteur « A » oriente son regard vers son partenaire « B » qui devrait prendre le prochain tour de parole ; et également le tonus général du corps de ce locuteur « A » qui achève son tour de parole, se relâche.

De même pour le locuteur « B », à la phase finale de son tour de parole, son dynamisme commence à ralentir, pour se relâcher complètement à la fin du tour de parole. Le deuxième passage est marqué par les mêmes indices d'achèvement des tours de parole. Nous remarquons dans ce deuxième extrait, que c'est uniquement les locuteurs « A », « C » et « D » qui ont effectué des tours de parole. Par contre, les locuteurs « B » et « B+C » (à la fois) ont effectué des non tours de parole (définis plus haut) : « *sinon* » émis par le participant « B » et « *ah ouais* » émis par les participants « B+C ».

En d'autres termes, nous dégagons des marqueurs verbaux, paraverbaux et corporels. L'énoncé de l'interlocuteur « D » comporte un indice verbal explicite : « *et toi ?* » qui invite l'interlocuteur suivant à prendre la parole. Le paraverbal de l'extrait (b) se caractérise par le volume sonore qui diminue, le débit qui ralentit et l'intonation de la voix qui tombe. Ceux qui achèvent leur tour de parole, orientent le plus souvent leurs regards vers ceux qui sont susceptibles de suivre la parole. Dans certains cas, des interlocuteurs utilisent des gestes relationnels désignant le successeur. Si nous parlons des indices qui montrent ceux qui veulent prendre la parole, dans le troisième extrait, ils sont explicitement présentés. En fait, celui-ci comporte des termes qui marquent le début des tours de parole : « *c'est vrai, ch'uis d'accord, mais* », du locuteur « A » et de l'interlocuteur « B ». Les indices paraverbaux de l'extrait se caractérisent par l'accent d'insistance qui se manifeste de la prononciation répétée de l'énoncé de l'interlocuteur « B » (*mais en mais en*) qui veut prendre la parole, en accélérant son débit, en intensifiant également son volume sonore, ainsi qu'en diminuant le nombre de ses pauses.

Dans le corporel, l'interlocuteur « B » et le locuteur « A » dans son premier tour de parole uniquement (car le deuxième énoncé de « A » : *On peut quand même*, est un pseudo-tour de parole (déjà défini) et non un tour de parole), oriente son regard vers celui qui a la parole : c'est « B » qui veut prendre la parole, c'est lui qui tourne légèrement la tête vers son partenaire « A » qui occupe la parole, avec un renforcement du tonus général de son corps. Comme il peut arriver que des gestes relationnels de celui qui veut prendre la parole attirent l'attention de celui qui détient la parole.

Dans bien des cas, des problèmes d'alternance surviennent au cours des échanges. Ainsi, lorsque les indices d'alternance sont excessivement flous, les élèves ne parviennent pas toujours à percevoir les moments où ils sont invités à prendre la parole, comme dans l'exemple(b). De plus, dans une salle de classe, un élève qui intervient pour donner suite à une conversation, peut être sélectionné par l'enseignant lui-même, s'il s'agit d'un débat, à l'aide de procédés verbaux (nomination explicite, interpellation) comme dans l'exemple (b) (*Et toi D.M ?*) ou non verbaux (orientation du corps et direction du regard, etc.), soit s'auto-sélectionner, s'il s'agit d'une interaction entre élèves, comme successeur en enchainant son camarade. Si plusieurs élèves interviennent en même temps (B+C dans l'exemple b), des chevauchements rendent l'alternance moins harmonieuse. Avec le silence prolongé entre deux tours, l'interruption et l'intrusion, ainsi que les chevauchements constituent ce qu'on appelle « les ratés » du système des tours, qui peuvent être volontaires ou involontaires. Les échanges de classe prennent un tour conflictuel lorsqu'il y a une volonté délibérée chez les élèves ou chez l'enseignant de ne pas respecter les normes d'alternance.

En dernier, les conversations dans les situations de classes sont co-gérées par des élèves à l'aide de marqueurs implicites ou explicites, ou gérées par l'enseignant. Les tours de parole sont bien organisés et bien distribués par l'enseignant. Notre corpus montre que les élèves ont une maîtrise appréciable de l'organisation des tours de parole. Les non tours de parole, trop fréquents dans les conversations des élèves (*ex. oui, non, voilà,* etc.), intervenant à tout moment de l'interaction, ont pour objectif de maintenir le canal (non tour de parole phatique), et également marquer le refus d'occuper un tour offert. Les pseudo-tours de parole, quant à eux, n'interviennent que fortuitement à une place, car les énoncés donnant lieu à des pseudo-tours de parole (comme dans l'énoncé de A : *on peut quand même* de l'exemple c) ne sont pas interprétés ; il n'y a pas lieu de prendre en considération les marqueurs qu'ils peuvent comporter ou qui peuvent les suivre immédiatement (LUSCHER et al, 1994).

En résumé, la construction des tours de parole constitue une composante fondamentale de toute conversation qui est enrichie par un ensemble de normes. Ce dernier permet à l'interlocuteur d'abord de former son tour de parole, ensuite d'attribuer un tour de parole à un autre locuteur et enfin, de veiller sur la distribution des tours de parole, tout en réduisant les éléments encombrant la conversation. La première règle assure le choix des participants (y compris l'auto-sélection) et la seconde précise le système répétitif selon lequel le processus des tours de parole est maintenu.

En conclusion, les réflexions théoriques mêlées de fragments de conversation, en situation pédagogique, nous a conduit à faire le point sur les tours de parole qui sont les éléments de base pour l'analyse de toute interaction verbale. De cette réflexion, nous retiendrons que les tours de parole sont constitués d'un ensemble de moyens linguistiques et paralinguistiques qui permettent aux participants d'entrer, de maintenir et de terminer la conversation. En d'autres termes, nos élèves savent majoritairement prendre la parole, la garder, la céder, même si dans certains cas, ils l'interrompent. Ils parviennent tout de même à instaurer des relations, des rapports, car le simple fait de parler permet de tisser des liens avec autrui. L'appréciation du système d'alternance des tours de parole s'appuie sur des éléments verbaux et paraverbaux, qui relèvent des techniques de prise de tour qui marquent et annoncent la fin ou le début d'un tour. Celles-ci sont utilisées tout au long du corpus des apprenants, de manière claire et explicite, mais dans certains cas, de manière floue et implicite, il revient alors à l'élève de s'auto-sélectionner, et par ce fait de déterminer sa prise de parole et la céder, sans pour autant créer une véritable anarchie, lors des échanges verbaux entre élèves ou avec l'enseignant, en situation pédagogique. Toute pratique d'alternance de tours de parole n'a de sens qu'à l'intérieur d'une situation clairement définie.

1.1. c. Développement thématique et argumentation

L'efficacité d'un discours ne se mesure pas seulement à sa capacité à faire partager des idées, mais à la capacité de les organiser et de les structurer, et également de défendre et réfuter certains objets, offrant ainsi l'occasion à des individus donnés de défendre leurs points de vue et de dévier ceux des autres. De telles dimensions jouent un rôle important, dans l'explication de l'efficacité du discours. Il ne devrait plus être possible d'écarter ces éléments de logiques en les rejetant dans le domaine de la compétence communicative langagière. Il va de soi que les conversations orales possèdent un caractère autonome, spécifiques, qui consiste en une organisation fixe, régie par des normes précises, même si ces conversations semblent pour certains chaotiques et imprécises. Celles-ci distinguent des phrases thématiques cohérentes, et une structure hiérarchique logique. Pour l'organisation thématique, la conversation comporte régulièrement trois phases qui assurent sa cohérence : ouverture, corps et clôture. La situation où les participants entrent en contact afin d'engager une conversation constitue l'ouverture. Elle exerce une grande influence sur le déroulement de l'échange : non seulement, elle introduit la conversation, mais elle définit également la situation de communication. « *L'ouverture et la clôture sont des moments particulièrement délicats de l'interaction [...] Dans leur grande prévoyance, les langues mettent donc à la disposition des*

sujets parlants certains procédés rituels leur permettant de gérer sans encombre ces situations aussi communes que délicates ; procédés qui bien entendu varient d'une société à l'autre » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1994 :45).

Le corps de l'interaction regroupe tout ce qui se passe entre l'ouverture et la clôture. Il se compose de l'alternance des tours de parole qui s'enchaînent, en formant une organisation interne de la conversation. Quant à la fermeture de la conversation ou bien le moment où l'échange touche à sa fin, c'est la phase où les participants se séparent. Elle procède généralement en deux étapes : la préclôture et la clôture (KUCHARCZYK, 2012). La préclôture a pour fonction d'indiquer que la conversation touche à sa fin, ce qui peut être signalé à l'aide des moyens verbaux (signalement explicite : « je dois m'en aller », « il est temps que nous finissions », etc.) ou non verbaux (signalement implicite : faire le geste de se lever, regarder sa montre, etc.). Il est nécessaire de savoir que la préclôture ne doit pas déboucher sur la fin de la conversation. Les participants peuvent, au contraire, négocier le prolongement de l'échange. C'est à la clôture au sens propre que la conversation prend sa fin. Elle comporte habituellement des solutions tels que les rituels de prise de congé qui sont extrêmement riches en français, mais également des vœux, des remerciements, des projets à venir, etc. « *La variation culturelle affecte les rituels de clôture tout autant que les rituels d'ouverture, en ce qui concerne leur étendue [...] en France, où l'on a apparemment quelque peine à se quitter, la séquence de clôture est généralement plus étendue que la séquence d'ouverture* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1994 :55). En voici des exemples tirés du corpus des élèves :

a/-A. [setetœkupaɔdāləlisekietetāplē:dā:āplēflagRādelidālakuRtulezilēvlewajēalōRsōfRēlōfēRdlafijl
qifilekfkəsasœRēleavēkkēlkōēsēzeteātRēdpapōteātRōdōkiljeātRaavēkōē :ōēnōtRetRāzēkēsēsōnami]

C'était un couple dans le lycée qui était en plein, dans, en plein flagrant délit dans la cour, tous les élèves (élèves) les voyaient alors son frère, le frère d'la fille lui filait qu'fait que sa sœur elle est avec quelqu'un et c'était en train d'papoter entre eux donc il y entra avec un, un autre étranger qu'c'est son ami.

-B. [dezetRāzēkōmēmpaRapōRōlise :sepadezelev]

Des étrangers co (quand) même par rapport au lycée, c'est pas des élèves.

-A. [sepuRdiRksepā:isiisibōlalzeRisepaRtu,ōpaRlisyRlavjōlāspaRtumēmdālepejidevlōpe]

C'est pour dire qu'c'est pas, ici ici bon ! L'Algérie c'est partout, on parle sur la violence partout même dans les pays développés.

-C. [wisɛklɛR]

Oui c'est clair.

-A. [paRtuseœfenɔmɛnpaRmilepRɔmjedəgRe]

Partout c'est un phénomène parmi les premiers degrés

-D. [sɛsyRlavjɔlãsepɑRtu]

C'est sûr, la violence est partout

-E. [weiladezaɛgzkilɛgzistəRatuʒuR]

Ouais il a déjà ex (inachevé) qu'il existera toujours.

-C. [emɛRsi]

Et merci.

C'est le côté informationnel qui traite de l'organisation de l'information dans le discours, plus particulièrement de la façon dont les apprenants introduisent, développent, ou abandonnent des objets de discours. Cela nous permettra de reconnaître et de maîtriser des procédés de gestion des objets de discours, à deux niveaux, celui relevant du domaine référentiel qui est « *le lieu de détermination de la référence et donc, au moins partiellement, de ce dont on parle* » (REBOUL, MOESCHLER, 1998 :173) : *la violence et l'insécurité au lycée*, et sur lesquels se fonde cette gestion, et des formes grammaticales qui assurent la réaction textuelle : *l'anaphore il* dans l'exemple. Le discours des élèves est structuré : l'introduction contient une présentation générale du thème qui a fait l'objet de la conversation (la violence au lycée) ; le développement comporte le déroulement des événements et le corps de l'information ; la conclusion, quant à elle, ou le mot de la fin est formé d'une expression de gratitude : *merci*, « *que l'on éprouve pour un bienfait ou une faveur quelconque. Dans les sociétés occidentales en tout cas, le remerciement est fréquent, les Français ayant même la réputation d'échanger des « merci » à tout bout de champ, dans les situations les plus diverses, et quelle que soit l'importance de l'objet prêtant à remerciement* ». (KERBRAT-

ORECCHIONI, 1994 : 57). Les élèves ont exprimé leur gratitude pour la conversation tenue en toute sérénité, où tout participant a exposé son propre point de vue. Cette structure thématique ou informationnelle se combine dans l'interprétation et la production d'un discours cohérent.

De ce fait, nous déduisons que le fonctionnement discursif se caractérise par son aspect analytique, argumentatif et linéaire. Dans ce cas, le discours se développe selon une logique proche de celle de l'enchaînement grammatical classique, où tout se tient et se succède afin de former un ensemble cohérent. En plus de cette structure ou de l'organisation thématique, la conversation peut être analysée dans la linéarité de son déroulement, nous parlerons donc de la structure hiérarchique de la conversation. Ce modèle dit hiérarchique ou fonctionnel part du principe que la conversation est une unité d'analyse ayant sa propre organisation interne. Ainsi, la conversation est formée de séquences qui comportent une suite d'échanges. Chacune des composantes a ses propres modalités de fonctionnement et assure la cohérence de l'échange.

La structure ou l'organisation de l'échange se développe, donc, de manière linéaire et suivant un ordre hiérarchique bien particulier. Cette structure de la conversation, comme le présage l'extrait précédent, se compose de trois séquences principales : ouverture, développement et clôture. Cette dimension hiérarchique est la plus fondamentale pour les interactants, lors de leur communication orale, qui doivent se soucier de la structure et de l'organisation de leurs propos. Cette structure linéaire se trouve pratiquée, au sein de nos classes, dans des activités pédagogiques de manières fréquentes, en production comme en interprétation, sur des discours explicatifs, argumentatifs ou même narratifs. La prise de conscience de la structure hiérarchique constitue un préalable nécessaire à toute interprétation d'un fragment discursif et à tout travail de rédaction ou d'expansion sur ce fragment (ROULET, 1991). Cela nous permettra de nous rendre compte de la pertinence de cette dimension pour la construction et l'interprétation du discours des élèves dans des situations d'échanges travaillées en classe.

En tout, les modes d'organisation et de structuration de l'information, qui varient d'une culture à une autre suivent un développement linéaire qui est une caractéristique des langues romanes « *adoptant volontiers un parcours plus capricieux* » (*linéarité avec digression*) » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1994 :34).

Par ailleurs, tout le contenu informationnel ou thématique est organisé autour de points de vue ou de prise de position à propos de sujets bien précis et assez diversifiés, en même temps. En effet, chaque thème développé dans des conversations orales contient une argumentation permettant à l'interactant de défendre son idée, d'affirmer sa thèse et surtout d'avancer des propos convaincants concernant le thème : sujet de conversation. Cela implique que tout discours oral qui se veut pertinent doit développer une argumentation concise et claire : aucune idée ne peut être considérée comme valable, convaincante, vraie, si elle n'est pas justifiée par des arguments, c'est-à-dire par des éléments de raisonnement destinés à prouver ce qu'on affirme. Qu'est-ce qu'une argumentation ?

L'argumentation est une justification d'une idée par des arguments pertinents et son illustration par des exemples bien choisis. L'argument est une preuve de la véracité de ce qu'on avance ou de l'inexactitude de ce que dit l'autre. Pour qu'un argument soit solide, il doit être : en rapport direct avec l'idée que l'on veut démontrer ; clairement formulé; il doit être distinct d'un simple exemple, si l'on considère qu'un cas particulier n'a pas forcément une valeur générale et dès lors ne démontre rien. « *L'argumentation constitue donc un des facteurs privilégiés de la cohérence discursive. Elle suppose en effet une action complexe finalisée, un enchaînement structuré d'arguments liés par une stratégie globale qui vise à faire adhérer l'auditoire à la thèse défendue par l'énonciateur [...] l'argumentation a ceci de singulier qu'elle n'agit pas directement sur autrui (comme si par exemple on lui donnait un ordre), mais sur l'organisation même du discours, qui est censée avoir par elle-même un effet persuasif* » (MAINGUENEAU, 1991 :228). Une argumentation permet de prouver ou de réfuter une opinion, un fait ou un énoncé, en cherchant à convaincre ses partenaires, y compris à l'oral. L'interactant affirme une position personnelle qu'il appuie par des arguments solides, des preuves qu'il organise dans un discours bien structuré. Elle peut être définie suivant deux caractères. Le premier consiste en les procédures qui conduisent à la persuasion, le second tourne autour du processus par lequel l'interactant construit son discours et permet au destinataire de le reconstruire à son tour pour obtenir son adhésion.

Le corpus des élèves comporte des arguments multiples, sur des sujets variés, désirant les partager avec autrui ; tout en s'appuyant sur le raisonnement logique, comme dans l'exemple suivant :

a/-A. [no3œnno3œnliseĩlpRefēRilpœvpapRefēRemēilfym,dytaba :ilpRefēRfymekø :dødafēRdys pøRpaRskøsasaleRã, plygRætu :]

nos jeunes, nos jeunes lycéens ils préfèrent, ils peuvent pas préférer mais ils fument, du tabac, ils préfèrent fumer que de de faire du sport parc'que ça ça les rend, plus grands et tout.

-B. [iltruvlœRɜwa]

Ils trouvent leur joie.

-A. [ãfymã]

En fumant

-B. [ãfymã :ãsədRɔgã :puRfwiRlœpRɔblœm]

En fumant, en se droguant, pour fuir le problème.

-A. [puRfwiRlœRpRɔblœm,mœzɔ̃:]

Pour fuir leur problème maison.

-C. Quels genres de problèmes ?

-B. [paRœgzãplœpaRãdivɔRse, lœlapœRtœdepaRã:ɜsœpa:]

Par exemple, les parents divorcés, la perte un des parents : j'sais pas.

-A. [lapœRtdœpRɔf]

La perte d'un proche.

-B. [japlyzjœR :plyzjœRpRɔblœm]

Y a plusieurs, plusieurs problèmes.

-A. [plyzjœRpRɔblœmlemɔvœznɔt]

Plusieurs problèmes, les mauvaises notes.

-C. Il y a des élèves qui ont de bonnes notes...

-A. [paRskœiltRœviltRuvsakulkœmɔ̃di]

Parc'que ils treuvent (trouvent) ça cool comme on dit

-D. [sœlãviRœnmã<ambiguë>]

C'est l'environnement.

-E. [sɛnɔtsɔsjeteosi]

C'est note (notre) société aussi.

-B. [sɛlakœRjozitedsavwaR]

C'est la coeriosité (curiosité) d'savoir.

Ces énoncés contiennent des arguments utilisés pour justifier ou rejeter une proposition, une idée, un point de vue : l'apprenant « A » qui propose les causes principales de la drogue au lycée, qu'il tente de défendre, mais il se trouve confronté à l'interlocuteur « C » qui rejette ces arguments dans ses énoncés : « *quels genres de problèmes* », « *il y a des élèves qui ont de bonnes notes* » ; tandis que les autres interlocuteurs « B », « D », « E » adhèrent aux propositions du locuteur « A », tout en le complétant. Le but de ces arguments est de provoquer l'adhésion des participants ou de modifier leur opinion. Il va s'en dire qu'un argument est un énoncé susceptible de présenter une vérité acceptée par tous, et qui ne peut pas être contestée, comme il peut s'agir également d'une idée abstraite, qui nécessite d'être développée pour être bien comprise et acceptée par l'autre. Tous ces arguments s'enchaînent de manière logique pour persuader les autres camarades de classe du bien-fondé d'une position personnelle. Ils constituent, de ce fait, un ensemble homogène, l'un amenant à l'autre. Les arguments se placent dans un ordre croissant, comme dans l'exemple déjà cité (à partir du deuxième argument : en fumant, en se droguant, pour fuir le problème, au dernier : c'est la curiosité d'savoir), ou décroissant ou encore nestorien, dans d'autres cas, c'est-à-dire l'ensemble débute et se termine par des arguments les plus forts, et les plus faibles sont situés au centre : commençant par l'argument « ça les rend, plus grands et tout » (la drogue) et clôturant par « C'est note (notre) société aussi », laissant au milieu plusieurs autres arguments de moindre importance « Ils trouvent leur joie », « Pour fuir leur problème maison », « Par exemple, les parents divorcés, la perte un des parents : j'sais pas », etc. « *L'argumentation est parfaitement indissociable de la situation d'énonciation, c'est-à-dire du statut du locuteur et de l'auditoire, mais aussi des croyances de cet auditoire, des valeurs en usage dans la communauté en question [...] L'argumentation se meut le plus souvent dans le vraisemblable, l'endoxal selon Aristote (c'est-à-dire ce qui est conforme à la doxa, l'opinion commune) et use ainsi de liaisons spécifiques, telle l'analogie (A est à B ce que C est à D) ou des liaisons moins caractérisées. Il existe des arguments d'un type particulier [...] l'exemple, l'illustration* » (MAINGUENEAU, 1991, 232-233).

Les exemples et les illustrations sont fréquents dans les conversations orales des lycéens. C'est ce que nous avons observé dans le corpus des apprenants, où les interactants illustrent leur opinion ; le troisième énoncé du participant « B » est explicite : « *par exemple les parents divorcés, la perte un des parents : j'sais pas* ». « *La généralisation à partir d'un exemple est un type d'argument courant : la narration s'insère dans l'argumentation, sous forme d'anecdote. Il peut s'agir d'exemples historiques fictifs, de souvenirs personnels, etc. L'exemple, pour être vraisemblable, cherche à prendre pour protagoniste un personnage reconnu par la communauté. L'illustration ne vise pas à établir une règle par la généralisation, mais à renforcer une règle en montrant son intérêt par la variété de ses application* » (MAINGUENEAU, 1991 :233). Il est clair, qu'une argumentation doit être convaincante, non seulement par la qualité des arguments mais également par l'ordre logique qui préside à leur présentation. En effet, les interactants doivent s'efforcer de construire une argumentation dans laquelle les idées s'enchaînent par des relations logiques exprimées par des adverbes; des conjonctions de coordination ou de subordination. « *Les phénomènes auxquels s'intéressent les travaux sur l'argumentation dans la langue sont très variés : cela pourra être une structure interrogative, une négation, un adverbe de quantité, une interjection, etc. Ici l'on considérera des connecteurs, c'est-à-dire des morphèmes qui ont pour fonction de lier deux énoncés* » (MAINGUENEAU, 1991 :234).

Il convient de distinguer deux grandes classes parmi les phénomènes qui assurent les enchaînements argumentatifs : les connecteurs qui servent à relier deux ou plusieurs énoncés, en attribuant à chacun un rôle particulier dans une stratégie argumentative unique ; et les opérateurs (ne...pas, presque, etc.) qui ont pour terrain d'application un énoncé unique auquel ils attribuent un potentiel argumentatif spécifique. Si nous revenons au corpus des apprenants, celui-ci nous révèle les quantités considérables de ses instruments de liaison, comme c'est le cas dans l'exemple ci-dessous : « *ils préfèrent fumer que de faire du sport parc'que ça les rend plus grand* », du locuteur « A », « *pour fuir leur problème maison* » du même locuteur « A », « *c'est notre société aussi* » de l'interlocuteur « E », etc. Ces exemples, ainsi que d'autres assez diversifiés figurant dans le corpus, et qui expriment des liens variables entre des énoncés, sont très fréquents et surtout très récurrents d'un élève à un autre. Ces connecteurs constituent des éléments de base, inévitables dans le discours oral. « *Les connecteurs touchent directement à l'analyse argumentative en ce qu'ils ajoutent à leur fonction de liaison une fonction de mise en relation argumentative* » (AMOSSY, 2005 :170).

En définitive, l'argumentation en salle de classe se base sur les principes de la pragmatique linguistique. « *On trouve ainsi une étude de l'argumentation, qui tend aujourd'hui à s'ériger en école, bâtie sur le double socle de la logique informelle et de pragmatique linguistique. Du point de vue de la pragmatique, cette approche s'inspire principalement, on l'a dit, de la philosophie analytique à laquelle elle reprend la notion d'acte de langage, et des travaux issus du principe de coopération de P. Grice* » (AMOSSY, 2006 :24). Le discours de salle de classe est un discours argumentatif, car l'enseignant désirant être clair et précis, essaie à tout moment, de montrer la pertinence et l'organisation du sujet ou thème de discussion (bien évidemment négocié avec les apprenants, mais en réalité imposé par l'enseignant, qui se trouve institutionnellement et légitimement autorisé à être, dans la majeure partie du temps, le centre du discours de la salle de classe). Il va de soi que l'enseignant et même l'apprenant, comme nous l'avons remarqué dans les développements précédents, font un appel plus systématique aux sentiments, aux valeurs et croyances de la société dans le but de maintenir ou d'obtenir l'adhésion et l'appui. Dans ce cas, l'enseignant se présente comme quelqu'un qui agit pour le bien de l'autre et jamais à son profit.

Par exemple :

-ElèveA: [illœRdēmāddəfēRdəsəljɔ̃œspasdəRəkəjmā,daRʃivdɛkspozisjɔ̃dəkɔ̃fēRāsədəR əʃɛRʃ,dɔ̃kdəpRɔ̃tezɛlə<ambiguë>]

Il leur demande de faire de ce lieu un espace de recueils, d'archives d'expositions de conférences et de recherche, donc de protéger le (ambiguë)

-Enseignant : de protéger les lieux tout simplement, et bien sûr de sauvegarder tous les plans, tous les archives de façon générale, afin que les touristes, en premier lieu les consultent et puis les laisser aussi pour les générations futures. Voilà. Il s'adresse plus précisément à

-Elève A: [amadamlaministR,dəlakylyR]

A Madame la ministre de la culture

-Elève B : [atusɔ̃kipaRtaʒsekRɛ̃t]

A tous ceux qui partagent ces craintes

- Enseignant : c'est-à-dire qui sont tous ceux qui partagent ces craintes ?

-Elève B: [sɛnu]

C'est nous

- Enseignant : c'est nous, c'est-à-dire

-Elève B : [lezalʒeR]jĕ,dəfasɔ̃ʒeneRal]

Les Agéliens de manière générale

-Oui, alors, il aimerait qu'on exprime notre soutien à leur association. Donc c'est vous voulez écrire quoi que ce soit par courrier, soit par des écrits journalistiques ou autres formes et bien sûr il faudrait que le patrimoine reste vivant. Donc ça c'est concernant la ville de Constantine. Alors, maintenant si on vous posait la question, si on parlait de votre ville, maintenant ?

Dans tous les cas, l'argument d'autorité provient soit de la place discursive que chacun occupe (l'institution qui reconnaît l'autorité et le pouvoir de quelqu'un qui est de hiérarchie supérieure : l'enseignant dans son premier énoncé), soit du recours à d'autres voix, d'autres sujets, d'autres discours : l'association du vieux rocher de Constantine (dans le deuxième énoncé de l'enseignant), pour renforcer ses propres arguments, et ouvrir ainsi un espace d'autorité.

Il est à noter donc que le discours argumentatif en salle de classe, laisse très peu d'espace à l'autre, dans la mesure où il ne permet pas (ou rarement) la vraie participation de l'apprenant, sauf pour confirmer ce que l'enseignant vient de dire, ou alors apporter aux questions posées par l'enseignant les réponses souhaitées. Certes, ce discours est dialogique, c'est-à-dire il contient une pluralité de voix (enseignant, élève1, élève2, élèves3, enseignant, etc.). Elles sont, en fait, étouffées à la surface, comme le montre notre corpus, pour faire place à la voix dominante de l'enseignant. Elles ne sont jamais complètement éliminées (l'enseignant, dans le deuxième énoncé, finit par dire oui à son élève), mais la voix du pouvoir, la voix de l'institution parle plus fort, l'autre apprenant ne trouve pas d'espace pour négocier le sens qui lui est, d'une certaine manière, légitimement imposé et qui est tacitement accepté. En plus de l'emploi très fréquent de modalités pragmatiques du genre « il faut », « vous devez », etc. ce phénomène rend compte encore une fois du caractère autoritaire d'une telle pratique discursive. Par ailleurs, le discours des élèves est organisé, structuré ; ils arrivent à introduire, développer et conclure, plusieurs types de sujets, et ce, en les étayant d'arguments et d'exemples bien précis et surtout diversifiés.

1.1. d. Cohérence et cohésion

Le discours est composé d'un ensemble d'énoncés qui ne fonctionnent pas de manière aléatoire, mais qui obéissent à des normes d'enchaînement. Autrement dit, l'approche analytique du discours met au centre de ses préoccupations la notion de cohérence. « *Celle-ci*

est une notion centrale en ANALYSE DE DISCOURS. Elle y tient officiellement le même rôle que la grammaticalité en syntaxe et, comme la notion de discours, la notion de cohérence a survécu à l'abandon du programme de la GRAMMAIRE DE DISCOURS » (REBOUL, MOESCHLER, 1998 :57). La cohérence est employée dès les débuts de la grammaire discursive comme l'analogie pour le discours de ce qu'est la grammaticalité pour la phrase. La grammaticalité est, en effet, fondamentale en syntaxe, car elle est axée sur l'étude de l'ensemble de règles régissant l'organisation des unités internes à la phrase. Dans ce sens, la phrase est une catégorie scientifiquement pertinente et la syntaxe est un programme de recherche légitime. Le programme de recherche de la « grammaire de discours » était équivalent à celui de la syntaxe : il est à procéder pour le discours comme la syntaxe procède pour la phrase ; il s'agit, en fait, de dégager l'ensemble de règles portant sur l'organisation et la structuration des unités internes au discours, c'est-à-dire l'ensemble de normes définitoires de la cohérence (REBOUL, MOESCHLER, 1998). « En passant de la linguistique de la langue à celle du discours, la notion prend un autre sens. Au centre de la définition du texte, la cohérence est, en linguistique textuelle, inséparable de la notion de cohésion avec laquelle est souvent confondue » (CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2002 :99).

Le discours n'est pas seulement une simple suite d'énoncés juxtaposés. L'examen du discours oral montre que les segments doivent être reliés entre eux d'une manière ou d'une autre. *« L'abandon de la GRAMMAIRE DE DISCOURS n'a pas conduit à l'abandon des notions de DISCOURS et de COHERENCE. L'ANALYSE DE DISCOURS a essayé de prendre une voie alternative à celle que serait la recherche des règles d'organisation des phrases dans le DISCOURS » (REBOUL, MOESCHLER, 1998 :60). Les indices relationnels entre les énoncés confèrent au discours une certaine cohésion. Ce sont les études linguistiques du discours qui s'occupent de la description de ces indices. « La cohésion est fonction de l'appropriation contextuelle à des formes linguistiques -phrases ou parties de phrases [...] la cohésion que nous avons examinée peut être décrite en termes de liens formels (syntaxiques et sémantiques) entre les phrases et leurs constituants. La cohésion est indiquée de manière explicite » (WIDDOWSON, 1981 :37). Plusieurs études, à l'heure actuelle, portent sur l'étude de marques de cohésions telles que les indices temporels, l'anaphore, les connecteurs, etc. Ces études essaient de comprendre comment les différents types d'expressions contribuant à la cohésion peuvent interagir pendant l'interprétation du discours. « La caractérisation du fonctionnement de ces marques oblige déjà à intégrer certains paramètres pragmatiques et cognitifs dans la mesure où elles ne véhiculent jamais que des instructions interprétatives*

invitant le destinataire à accomplir un certain nombre d'opérations inférentielles à partir du donné linguistique en cours de traitement et du contexte dans lequel ce donné apparaît. Pour comprendre véritablement comment les marques de cohésion contribuent à l'interprétation du discours on ne peut faire l'économie d'une réflexion plus générale sur ce qui fait sa cohérence ou pertinence » (CHAROLLES, M. 1995 :126). L'analyse linguistique du discours tente d'identifier et de classer les divers systèmes de marques de cohésion. En fait, il existe un ensemble d'outils relationnels de nature sémantico-pragmatique qui permettent d'organiser le discours. Voici les types de marqueurs de cohésion les plus employés et les plus récurrents, dans le discours de nos apprenants :

-Les anaphores qui assurent des liens référentielles entre les constituants des énoncés donnant ainsi naissance à des chaînes de référence. « Les répétitions de mots dans le discours ou « anaphore », sont marqués au moyen d'un système linguistique diversifié : noms, groupes nominaux, pronoms (défini, démonstratif) [...] Ces anaphores remplissent un rôle de cohésion textuelle en liant les énoncés du discours et forment ainsi les chaînes anaphoriques. Mais, les anaphores et les chaînes anaphoriques ne sont pas les seules éléments de la cohésion textuelle, les chaînes de référence en font partie. Celles-ci peuvent être définies comme des expressions utilisées pour mentionner une constante individuelle selon son identité fixe ou évolutive » (FANTAZI, 2009 :01).

Par exemple :

-Enseignant : il s'adresse à qui au juste ?

-Elève A: [ãgeneral, ilparlãgeneral]

En général, il parle en général

-Elève B : [illœRdəməddəfəRdəsəljφœespaasdəRəkəjmã...]

Il leur demande de faire de ce lieu un espace de recueillement...

L'anaphore est un procédé très fréquent dans les discours de lycéens. Nous y reviendrons.

-Les connecteurs qui indiquent des relations fonctionnelles entre les contenus propositionnels et /ou les actes illocutionnaires qui leur sont associés (liens du type : but, opposition, cause, etc.). « Ces petits mots, souvent considérés comme de simples outils de liaison par la grammaire scolaire et traditionnelle, ont attiré l'attention des linguistes s'intéressant à la parole » (GARRIC, N. CALAS, F. 2007 :122) ;

Par exemple :

-A : [...læbytdəsʔapɛl, epuRɛkspli ki : puRkwa :ʔdwa :: pRezɛrve : sesit, paRsəkəse
ʔɛsististɔRik<ambiguë>selesivilizasjʔkijʔtetɛpasepaRsə : e ::]

...Le but de son appel, est pour expliq(ui)er, pourquoi, on doit, préserver ces sites parce
que c'est un site historique (ambiguë) c'est (ce sont) les civilisations qui ont été passées par ce
et

-B : [mada :mkʔsɛRnākə:kʔstātine:ɛ :: ynvildpRɛstɛzjœz, paRskplyzjœRsivilizasjʔ
ʔpasepaRla,ksaswabɛRbɛRfenisjɛʔRomɛkseteRa,sepuRslaki :]

Madame concernant que Constantine est, est une ville (d') préste(i)gieuse, parc'qu'
plusieurs civilisations ont passé par là, qu'ça soit berbères, phéniciens, romains etcétera, c'est
pour cela qui

-C : [setasɔsjasjʔɛ : bokuplysbazeakʔstātinetravajpuRla prezervasjʔzɔstakʔstātin]

Cette association est beaucoup plus basée à Constantine et travaille pour la préservation
juste à Constantine

Ces connecteurs (pour, parce que, etc.) sont utilisés couramment dans les discours de
nos élèves.

L'analyse de ces différentes marques de cohésion est l'une des tâches particulières de
l'analyse linguistique du discours. En plus de l'analyse de fonctionnement de ces indices
amenant à la pragmatique linguistique, il existe plusieurs cas où des séquences paraissent
parfaitement cohérentes, quoiqu'elles ne comportent aucune marque relationnelle ; « *il est
courant de trouver des discours qui semblent dépourvus de cohésion* » (WIDDOWSON,
1981 :37). En effet, l'apparition d'une anaphore ou d'un connecteur ou encore d'un autre
indice de cohésion n'est ni une condition obligatoire ni une condition suffisante pour que
deux énoncés, par exemple, forment une séquence cohérente, comme dans l'exemple ci-
dessous, tiré du corpus des élèves :

A. [ilɛRɛspʔsablilɛskildwafɛRskildwapafɛR...]

Il est responsable, il sait c'qu'il doit faire c'qu'il doit pas faire.

Nous n'avons aucun mal à reconnaître un lien entre les faits rapportés, même si ce lien
n'est pas explicitement marqué. Il n'y a pas d'indices linguistiques qui nous permettent
d'établir des liens de cohésion entre les propositions exprimées par les deux phrases. En
d'autres termes, ces deux phrases sont cohérentes sans être cohésives ; « *il n'y a pas de
rapport d'implication entre la présence ou l'absence de marques de la cohésion dans un*

discours et le caractère cohérent ou incohérent de ce discours » (REBOUL, MOESCHLER, 1998 :63). Cet exemple qui ne comporte aucune marque de cohésion réputée essentielle à la cohérence ne pose, de toute évidence, aucune difficulté d'interprétation, mais des opérations inférentielles doivent être mises en œuvre afin d'interpréter le contenu discursif.

En tout, le discours comporte des marques formelles syntaxiques et sémantiques qui mettent en évidence la cohésion, mais de manière explicite seulement entre les propositions exprimées par des phrases.

Par exemple :

-A. [ʒəmdituʒuRkəʃqipRɛtmɛjatuʒRkɛkʃozkimākʃɛpasɛkwa]

Je m'dis toujours que ch'uis prête mais y a toujours que'que chose qui manque.

-B. [ilɔRɛpyavwaRyndiskysjɔ̃avɛksasɔRpuRdiRɛskəsevRɛskəʒɛātādy]

Il aurait pu avoir une discussion avec sa sœur pour dire est c'que c'est vrai c'que j'ai entendu.

L'apparition de connecteurs dans ces exemples n'est pas assez suffisante pour rendre les séquences cohérentes. La présence d'un « *mais* » ou d'un « *pour* » qui marquent clairement des rapports avec des énoncés antérieurs, ne garantissent, à eux seuls « *la recouvrabilité par l'interprétant de la relation qu'il supporte* » (CHAROLLES, 1995 :131). La cohérence n'est pas donc forcément ni seulement ou simplement assurée par des indices de cohésion. « *Il va de soi que si l'on décide qu'un discours est cohérent dès lors qu'il y a des marques de la cohésion, on fait une pétition de principe et que l'on établira nécessairement un lien totalement artificiel entre cohérence et marques de la cohésion* » (REBOUL, MOESCHLER, 1998 :63). Il est vrai que les indices de cohésion ne sont pas une condition suffisante pour la cohérence, néanmoins, comme le fait remarquer Michel CHAROLLES (1995), la répétition reste une condition obligatoire pour la bonne formation du discours. « *Pour qu'un texte soit [...] cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte* » (REBOUL, MOESCHLER, 1998 :61). La reprise d'un élément ou d'un argument de la structure propositionnelle fait partie des conditions de la cohérence. Dans un discours, chaque énoncé doit renvoyer explicitement ou implicitement à une entité à laquelle il a été fait référence dans un autre énoncé, comme dans l'exemple suivant:

-A. [ãResyme :lavjɔ̃lāsade :depwẽ...negatifdepwẽpozitif...]

En résumé, la violence a des points ...négatifs des points positifs...

[...]

-A. [sɛpuRdiRkɛpa:isiisibɔ̃lalʒeRisɛpaRtu,ɔ̃paRlsyRlavjɔ̃lāsɛpaRtumɛmdālepejidevlɔ̃pe]

C'est pour dire qu'c'est pas ici ici bon ! L'Algérie c'est partout, on parle sur la violence partout même dans les pays développés.

[...]

-A. [paRtuseɔ̃fɛnɔ̃mɛnpaRmilepRɛmjɛdɛgRe]

Partout c'est un phénomène parmi les premiers degrés.

Les reprises apparaissent dans le fil du discours comme condition nécessaire pour la cohérence du discours. De manière parfaitement claire, les règles de répétition correspondent à des marques comme les anaphores discursives qui consistent à continuer à parler de la même chose ou du même objet, tout en gardant sa description première ou en la modifiant. « *De manière générale, on entend par phénomènes anaphoriques les relations de reprise d'un élément par un autre dans la chaîne textuelle. Le cas d'anaphore le plus simple, c'est la pronominalisation. Mais il existe d'autres types de reprise* » (MAINGUENEAU, 1991 :222). Dans le corpus, nous avons observé des anaphores du genre :

La répétition pure et simple du groupe nominal (« *violence...violence..* ») ; la pronominalisation (« *violence...elle...* ») et l'anaphore fidèle, c'est-à-dire la reprise de l'unité lexicale avec un changement de déterminant « *une violence...la violence...* ») ; l'anaphore infidèle, c'est-à-dire la substitution lexicale : « *la violence...phénomène...* ». Il s'agit donc de reprise de référent qui semble assurer la progression thématique et référentielle du discours, dans la mesure où elle permet de recouvrer avec certitude les éléments antérieurs. Ces phénomènes anaphoriques intervenant dans la cohérence d'un discours, sont récursifs dans les propos de nos élèves de troisième année secondaire. Cependant, les linguistes reconnaissent que cette condition n'est pas la seule à intervenir. Avec l'absence de ces chaînes référentielles, les locuteurs essaient toujours d'établir un lien significatif entre les idées, et les événements qui se succèdent, afin de conférer au discours une cohérence suffisante. « *Le fait que les sujets soient effectivement enclins, dès qu'on leur soumet deux énoncés à la suite, à calculer des relations de cohérence parfois très subtiles a toujours été source d'insurmontables problèmes pour les linguistes qui recherchaient à tout prix à fabriquer des*

règles de bonne formation textuelle [...] car aucune des séquences supposées malformées destinées à fonder ces règles ne résistaient à l'examen » (CHAROLLES, 1995 :133).

La cohérence loin d'être un trait du discours apparaît plutôt comme une sorte de forme a priori de sa réception, comme un principe général régissant son interprétation. Dans cette optique, le principe de cohérence se confond avec celui de pertinence. En effet, la théorie de la pertinence a redonné une certaine fraîcheur aux problèmes de cohérence à travers plusieurs recherches. L'interprétation de tout énoncé ou de toute séquence d'énoncés est régie par un principe unique dit de pertinence. L'interprétation du langage, dans la mouvance actuelle, est principalement contextuelle et inférentielle : elle suggère l'élaboration d'hypothèses contextuelles qui développent les éléments mutuellement manifestés dans la situation. Dans ce même ordre d'idées, le contexte est construit par les interprétants et change avec le développement de l'interaction qui confirme ou élimine les hypothèses contextuelles élaborées par le récepteur pendant le traitement. En dernier, le développement inférentiel est gouverné par la cohérence avec le principe de pertinence qui envisage que le récepteur s'arrête à la première interprétation produisant assez d'effets contextuels pour justifier l'attention de l'auditeur. Voici un exemple qui décrit bien cette situation :

-A. [papRet]

Pas prête.

Le locuteur « A » en prononçant son énoncé, entend, de toute évidence, communiquer à son partenaire une certaine information susceptible de peser sur l'interprétation du fait qui vient retenir son attention. Si son partenaire avait pour hypothèse contextuelle « *elle doit être stressée* » il va y avoir renforcement de cette hypothèse, si, au contraire, il avait par exemple pour hypothèse « *elle doit vouloir donner une face sérieuse à son baccalauréat* », il va éliminer cette hypothèse. Pour développer ces hypothèses, nous sommes amenées à supposer que la partenaire mobilise des connaissances extralinguistiques du genre : lorsqu'on montre son sérieux, pour un examen destiné à passer d'un cycle à un autre, c'est que l'on est stressé ou, alors, c'est parce qu'elle manifeste une certaine exigence à l'égard du savoir ; ces inférences et leur confirmation ou élimination au vu de l'énoncé de « A » représente pour le partenaire, un certain coût cognitif, mais ce coût est compensé par un bénéfice informationnel : le partenaire apprend quelque chose qui est en rapport avec ses intérêts : l'attention qu'il a manifestée vis-à-vis de la tâche de « A ». Le partenaire gagne, en fait, une

explication au comportement de « A », et dès qu'il a gagné cette explication, il s'en contente et ne va pas plus loin, parce qu'il n'a aucune raison d'aller en chercher une autre vu le gain explicatif dont il dispose déjà. L'exemple ci-dessus met en avant l'interprétation d'un énoncé isolé en situation. L'un des traits essentiels de la pertinence est d'offrir précisément un cadre explicatif général s'appliquant aussi bien aux énoncés isolés qu'aux séquences de phrases. *« Si l'interprétation des phrases dépend de principes discursifs [...] on s'explique mal pourquoi et comment l'interprétation des phrases isolées est possible. Bien sûr, on pourrait admettre qu'une phrase isolée est interprétable si elle ne contient aucun élément généralement considéré comme impossible à interpréter à l'intérieur de la phrase. Dans ce cas, on pourrait supposer qu'une interprétation purement linguistique est possible. Cependant, il y a des phrases isolées ou des phrases qui sont les premières phrases d'un discours où apparaissent des expressions dont on considère généralement qu'elles ne peuvent s'interpréter que relativement au reste du discours précédent »* (REBOUL, MOESCHLER, 1998 :70).

Les phénomènes de la cohérence discursive, les inférences développées par les individus afin d'établir un lien entre des énoncés produits en séquence, ne sont pas d'une nature différente de ceux que l'on rencontre dans l'interprétation des énoncés isolés. L'interprétation d'un énoncé, dans le cadre de la pertinence ou cohérence du discours implique les connaissances générales des individus, leurs capacités de raisonnement, leur aptitude à développer des associations.

Dans cette perspective, il existe plusieurs types de relations de cohérence qui confère au discours une forte pertinence. A vrai dire, les situations de communication orale contiennent des marqueurs contextuels qui sont extrêmement variés (mimiques, accents, connaissance des participants, etc.). Dans bien des cas, les locuteurs savent qu'ils ne peuvent avoir la moindre idée du contexte, donc ils n'ont qu'à compter sur leur propre raisonnement pour interpréter des énoncés qu'ils peuvent rectifier, bien évidemment par la suite, si nécessaire. Dans ce sens, l'établissement des relations de cohérence, les inférences causales sont considérées comme les plus importantes par rapport aux autres types de relations y compris temporelles, comme le présage l'exemple ci-dessous :

-A. [sɛœ̃tRafikkijetRɛRepādydānɔ̃tRsɔ̃sjeteɔ̃pɔ̃tjavwaRfasilmāaksɛ]

C'est un trafic (de la drogue) qui est très répandu dans notre société. On peut y avoir facilement accès.

Nous inférons que le trafic de drogue répandu dans la société a provoqué un accès facile. Bien entendu, le déclenchement de cette interprétation est fonction de notre savoir d'arrière plan. L'énoncé du locuteur « A » porte à calculer que l'accès facile a un certain lien avec un phénomène sociétal très répandu. Nous dirons que dans des exemples de ce genre, l'interprétant peut certainement se contenter d'une relation de causalité. Cette sorte d'emplois est nombreuse dans les discours de nos élèves. Afin de rendre compte correctement de ces procédés de connotations (causales, temporelles ou autre), il faut adopter un point de vue pragmatique faisant interagir la signification des énoncés, des facteurs cognitifs généraux et les paramètres de cohérence avec le principe de pertinence. En effet, si l'élève interprétant induit une relation causale, dans le dernier exemple, entre le fléau social et la facilité d'accès, c'est parce que cette relation est la plus pertinente, la plus informative que l'on puisse établir entre ces faits. Pour CHAROLLES (1995), ces relations causales sont préférées aux autres types de relations qui sont considérées moins fortes ; il y a uniquement trois principes de connexion entre les idées : ressemblance, contiguïté dans le temps ou dans l'espace et relation de cause à effet. Les apprenants paraissent rechercher, en premier lieu, des relations causales. Ces connexions causales entraînent avec elles des liens de contiguïté spatio-temporelle et de ressemblance que les apprenants infèrent à partir du contenu des énoncés afin de satisfaire l'exigence de cohérence.

Tout ce qu'on vient de dire n'est, en fait, basé que sur l'intuition réflexive fournissant aux individus des hypothèses faisant appel à des investigations psycholinguistiques. Dans le même ordre d'idées, la cohérence discursive renvoie à deux termes importants qui sont ceux de continuité référentielle et de plausibilité événementielle ; c'est-à-dire comprendre ce que dit l'autre ou construire un modèle mental qui se fait soit par référence à des entités antérieurement introduites dans le modèle (continuité référentielle) ou par la mise en jeu des idées, des états de choses susceptibles d'être reliés inférentiellement (plausibilité événementielle). La présence d'une certaine cohésion référentielle n'a pas d'influence sur la plausibilité des événements ainsi que sur les performances des interprétants. Le lien entre les objets de discours et celui régissant l'établissement des connexions entre les états de choses ne sont séparables qu'en théorie. Dans les faits, les deux facteurs sont essentiels, car ils interagissent. Ils sont difficiles à séparer, car ils reposent tous les deux sur des inférences basées sur des connaissances du monde (CHAROLLES, 1995). Dans ce même contexte, l'inférence de relations entre les événements successifs a pour conséquence première que les sujets ne sont conçus que comme participant à une même scène, ce qui implique déjà une

forme de relation entre eux. Dans la plupart des cas, l'énoncé se lie anaphoriquement à l'énoncé qui lui sert de contexte, cela montre que les sujets ne se limitent pas seulement à dégager les faits concernant un même sujet, mais ils cherchent davantage à établir des connaissances relationnelles entre ces faits. En résumé, il y a prédominance des liaisons causales sur les relations de (co) référence, l'établissement de ces dernières apparaissent comme une sorte des conséquences des premières ; ce qui implique l'existence d'une certaine interaction entre ces deux types d'élaboration inférentielle, comme dans l'exemple suivant :

-A. [japlyzjœR :plyzjœRpRɔblɛmlɛmɔvɛznɔt]

Y a plusieurs, Plusieurs problèmes, les mauvaises notes (qui mènent à la drogue).

A la suite des deux énoncés présentés, nous ne pouvons pas nous empêcher d'interpréter le fait que les mauvaises notes sont à l'origine du problème de consommation de la drogue. L'inférence la plus facilement accessible consiste à voir dans les problèmes de la drogue un résultat, un effet, entraînant l'inférence comme quoi elle établit un certain rapport avec les mauvaises notes. Ce qui laisse comprendre que « *les processus d'élaboration inférentielle mis en œuvre pour le calcul des liaisons entre états de choses et ceux mis en œuvre pour l'établissement des liens de référence non seulement interagissent mais suivent un développement parallèle dans un processus complexe de renforcement ou d'inhibition réciproque aboutissant à l'émergence d'une interprétation globale* » (CHAROLLES, 1995 :23). Afin de déterminer le type de liaison entre les énoncés et l'identification de la cohérence référentielle, l'élève interprétant doit se baser sur ses jugements intuitifs et ses connaissances encyclopédiques. « *Cette présence multiforme d'implicites liés à une connaissance du monde a pour conséquence que l'énonciateur doit constamment faire des hypothèses sur le savoir de son public, se construire la représentation d'un lecteur modèle susceptible de disposer des connaissances pertinentes. On imagine sans peine les problèmes qui vont se poser dès lors que le texte se trouve circuler dans un espace de lecture très éloigné, historiquement ou socialement, de son contexte d'origine* » (MAINGUENEAU, 1991 : 222).

En définitive, nous venons de rendre compte que les analyses discursives peinent à cerner la notion de cohérence, dans la mesure où elle résiste à une définition précise. Il s'agit, en réalité, d'interpréter les éléments linguistiques au niveau du discours, et non seulement au niveau de l'énoncé, qui se fait généralement par la connaissance du monde. La cohésion, comme l'explique davantage WIDDOWSON (1978), renvoie à la manière dont les

propositions sont liées entre elles par de nombreuses opérations structurales pour former des textes, la cohérence concerne la fonction réelle de ces propositions et la façon dont elles servent à créer différents types de discours, à savoir les rapports d'événements, les descriptions, explications, etc. Il faut, ainsi supposer que quand un locuteur produit un discours, il désire apporter de l'information et que ce discours est en rapport avec ce qui a été dit précédemment. Il faut aussi supposer que le sens n'est pas manifesté de manière explicite par les énoncés mais qu'il doit être déduit. De ce fait, la cohérence est un aspect de la textualité basé sur l'information, l'interprétation et l'acceptabilité ; par contre, la cohésion est un aspect de la grammaticalité. La construction de la cohérence est la résultante de déduction de liens d'ordre logico-sémantique, en se servant de l'intuition réflexive et des connaissances encyclopédiques. Les marqueurs de connexité, quant à eux, induisent un effet sémantique de cohésion. Celui-ci se détermine linguistiquement au niveau de l'ordre (interne) du texte (de la linguistique textuelle). La cohérence, elle, relève de l'ordre des pratiques discursives (CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2002). En effet, comme nous l'avons vu plus haut, l'étude des divers systèmes d'indices contribuant à la cohésion du discours (très employés par nos élèves), et permettant de rendre compte de la cohérence discursive, nous ont montré que nous ne pouvons pas en rester là. La compréhension d'un discours d'apprenant passe par le processus interprétatif mis en œuvre par les partenaires, dans le cadre de la pragmatique linguistique.

1.2. Analyse de la composante fonctionnelle

L'aspect pragmatique de la langue n'est pas constitué uniquement de la seule composante discursive, une autre composante vient compléter celle-ci, afin de redonner à la pragmatique son vrai visage ; il s'agit de l'aspect fonctionnel. Celui-ci est considéré comme l'une des bases principales de la compétence communicative, y compris dans des domaines de l'enseignement et/ou apprentissage des langues. En effet, l'aspect pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue, en l'occurrence, les réalisations de fonctions langagières et d'actes de parole, en s'appuyant sur des échanges interactionnels. Pierre MARTINEZ (1996) nous explique que l'aspect fonctionnel de la compétence communicative est une description des fonctions sociales remplies par les actes de parole et leur contenu conceptuel. La fonction est analysée et intégrée dans le déroulement de l'événement de parole. « *Un objectif fonctionnel d'apprentissage décrit en termes de, capacité le résultat d'un apprentissage [...] Il devra par conséquent répondre à l'intention énonciative de celui qui parle, opérée à travers des actes de parole. C'est donc dans un aller*

et retour de l'acte de parole à l'analyse des besoins et aux inventions d'actes, notions et grammaire qu'il faut voir la tâche théorico-pratique du didacticien » (MARTINEZ, 1996 :72).

L'enseignement et /ou apprentissage de la langue a fait place à une orientation pragmatique notamment celle recourant aux approches fonctionnelles de la communication dans lesquelles l'étude d'une langue est motivée particulièrement par des visées utilitaires. Dans ce même contexte, les théories sur l'acquisition des langues, comme le constataient TREVILLE et DUQUETTE (1996), se situent sur un axe allant du naturalisme (c'est-à-dire la langue étrangère s'acquiert spontanément, par la pratique, comme la langue première, sans en connaître explicitement les règles) à l'interventionnisme (pour acquérir une langue, il faut fournir un effort d'apprentissage conscient et accumuler des connaissances sur le fonctionnement de la langue). L'aspect fonctionnel présente l'intérêt de rendre compte des savoir-faire langagiers. Cette optique s'appuie sur l'idée qu'utiliser une langue signifie rendre compte d'un emploi effectif de cette langue dans des contextes caractéristiques de la vie quotidienne ou même professionnelle et non du degré de maîtrise des connaissances en langue. Cette visée fonctionnelle a apporté à la compétence de communication l'idée qu'il est nécessaire de préciser d'une façon ou d'une autre les domaines d'utilisation de la langue afin de renforcer son emploi en situation effective ou réelle. Elle est ainsi le reflet des savoir-faire langagiers, d'actes de langage qui sont finalisés par rapport aux besoins de communication et d'interactions sociales.

L'analyse linguistique s'intéresse donc aux performances variées des locuteurs réels ordinaires, c'est-à-dire aux façons variées de communiquer dans le cadre des activités quotidiennes (SPRINGER, 1999). La mise en œuvre de cette composante bien évidemment avec le reste des composantes de la compétence de communication favorise l'efficacité de la production et de l'interaction, qui représente la qualité du savoir opéré dans l'immédiateté, implique la mise en œuvre de stratégies cognitives complexes, de procédures heuristiques permettant de planifier, gérer et modifier la communication. Néanmoins, ces stratégies sont dépendantes de la variété et de la précision des outils linguistiques mis à disposition, afin de contrôler et d'améliorer le discours. Cette volonté de clarté et de précision dans l'expression ou la communication en général explique la nécessité de la prise en compte de l'interlocuteur ; le locuteur de la langue étrangère doit non seulement bien maîtriser le discours et la conversation, mais aussi être attentif à son interlocuteur et à son apport dans l'échange : prévoir les difficultés, réajuster et influencer le cours de la communication, en se montrant

clair, précis et spontané. De cette façon, on est assuré de disposer de bons outils que l'on peut se consacrer complètement aux opérations complexes de la conversation. « *Il ne s'agit pas [...] de vouloir entrer en concurrence avec la compétence du natif, mais d'assurer parfaitement son rôle de locuteur communicant avec facilité en langue étrangère* » (SPRINGER, 199 : 13).

1.2. a. Aisance de l'interaction

De nombreuses personnes trouvent du mal à affronter un auditoire ou stressent même à la seule idée de parler devant d'autres personnes. En effet, une conversation simple et facile en langue maternelle peut devenir pour certains apprenants plutôt difficile et surtout très frustrante dans une langue étrangère. Chercher ses mots et réfléchir à la grammaire à employer à chaque fois qu'on prend la parole, rendent la conversation plus difficile. Bien parler une autre langue ou acquérir l'aisance verbale constitue l'une des fonctions principales de la communication orale. L'acquisition d'une deuxième langue, nécessite l'acquisition de l'aisance à communiquer. De manière générale, l'aisance renvoie à l'habileté à mettre en relation avec facilité les diverses composantes de la communication (grammaticale et discursive, d'une part, fonctionnelle et socioculturelle, d'autre part) en situation réelle de communication. Dans cette optique, les hésitations, les pauses, les allongements vocaliques, les répétitions de mots ou de syllabes, etc. sont considérés comme la simple manifestation externe d'un phénomène plus complexe sous-jacent : l'habileté à faire des liens, avec plus ou moins de facilité, entre les diverses composantes d'une communication, en situation réelle. C'est pourquoi, il est recommandé à l'enseignant de langue étrangère de faire produire des phrases complètes, de façon à ce que l'élève arrive peu à peu à mettre en relation, avec facilité et rapidité, les différentes composantes de la communication. De cette manière, avec la production de phrases complètes (plutôt que de réciter par cœur des mots hors contexte), l'élève pourra émettre implicitement des hypothèses sur le fonctionnement de la langue étrangère.

Il convient de distinguer, dans les domaines de la compétence fonctionnelle, entre connaissance explicite (grammaticale) ou mémoire déclarative, et compétence implicite (linguistique) ou mémoire procédurale (GERMAIN, NETTEN, 2004). La connaissance explicite désigne la connaissance dont un individu est conscient et qu'il peut se représenter ou verbaliser sur demande. C'est cette connaissance, emmagasinée dans la mémoire déclarative, qui s'acquiert de manière consciente. Par contre, la compétence implicite qui s'éloigne de la

conscience, est latente aux habiletés cognitives, au savoir-faire, désigne la mémoire procédurale du moment qu'elle fait intervenir des procédures internes contribuant à rendre automatique la performance d'une tâche. C'est ce qui semble susceptible de rendre compte du fait que certains élèves obtiennent de très bons résultats dans des tests scolaires, tout en étant incapables de suivre ou de participer à une conversation en dehors de la classe, tandis que d'autres élèves qui obtiennent de faibles résultats en classe sont, toutefois, capables de fonctionner convenablement en langue étrangère, y compris dans la vie quotidienne.

Lors de l'utilisation effective de la langue pour communiquer, le recours simultané à la connaissance explicite consciente et à la compétence implicite, n'est pas vraiment pratique (GERMAIN, NETTEN, 2004), c'est-à-dire une connaissance ne peut être à la fois automatique et consciente, car ce qui est implicite ne peut avoir de connaissance consciente. A partir de là, nous sommes en mesure d'éclairer la notion de l'aisance. Dans les domaines de la didactique des langues étrangères, le terme aisance est très exploité par un nombre important d'auteurs désignant « la fluidité verbale », « la facilité de parole ». Il recouvre plusieurs définitions différentes d'un auteur à un autre (SCHMITT-GEVERS, 1993). Pour certains l'aisance est définie à l'aide de la vitesse d'énonciation, la vitesse de réponse ou en fonction des pauses, hésitations, répétitions et interjections. D'autres se rapportent aux diverses compétences (linguistique, discursive, sociolinguistique et psycholinguistique) de l'apprenant.

D'autres encore s'appuient sur des aspects de la performance de l'apprenant (facilité, créativité, sûreté, fluidité et automaticité avec lesquelles il manie la langue étrangère, son accomplissement des tâches communicatives, son emploi naturel de la langue, sa manière de penser dans la langue étrangère) (SCHMITT-GEVERS, 1993). « *Le concept d'aisance [...] est beaucoup plus flou et difficile à cerner [...] pour la plupart des auteurs, il s'agit d'un phénomène d'ordre phonétique, en rapport avec les difficultés avec lesquelles une personne communique : hésitations, pauses et reprises lors d'une communication orale (Faerch et al. 1984 ; Palmer, 1917 et 1921 ; Towel et al. 1996 ; Wood, 2001). Par contre, pour certains autres chercheurs, l'aisance est parfois définie comme un phénomène plutôt global, en rapport avec la facilité avec laquelle une personne communique, notamment en terme de rapidité du débit, c'est-à-dire du nombre de syllabes produites dans un laps de temps donnée (Fillmore, 1979 ; Hedge, 1993 ; Leeson, 1975 ; Lennon, 2000). Du point de vue des enseignants d'une L2, l'aisance semble être surtout vue comme un phénomène essentiellement et seulement oral. Mais, dans les deux cas, il reste que l'aisance est toujours associée non pas*

à un savoir, mais à un savoir-faire » (GERMAIN, NETTEN, 2004 : 1-2). Pour en revenir à notre corpus, citons :

1)-A. [dʒkileātReilezasyRpRi,eātRĔblablbladʒkiletēfufœRjɸilakɔmāseatabaseapRēilafRapes
asasœResʒlafRapeesʒkɔpĕaPRE :ilgēladə :ilailakɔmāseagœlegœlegœletu]

Donc il est entré il les a surpris et, en train blablaba donc il était fou feurieux il'a commencé à tabasser après il a frappé sa sa sœur et son la frapper et son copain après, il gueula de, il a il a commencé à gueuler gueuler gueuler tout.

-B. [stœskādal]

C't un scandale

-A. [tulegRomokilfokilfalediRelegRāmĕsʒ]

Tu les gros mots qu'il faut qu'il fallait dire et les grands mains sont (inachevé).

-C. [ilamemRespʒsabilizilezelevdəsəlisepaRapɔRofetkilvwajesasœRātRĕdə :də<ambiguë>sʒkɔpĕsā
RejaziR]

Il a même responsabilisi(é) les élèves de ce lycée par rapport au fait qu'il voyait sa sœur en train de, de (ambiguë) son copain sans réagir.

-A.[vwa :lailzyRēilzyRĕkilvabRylelliseekseteRailazyRĕkilvabRylelliseekseteRaavēk tusɸkivʒ
səRtu :sɸkivʒsɸRtiRdəsəliseilvʒĕtRlatyeet]

Voilà il jurait il jurait qu'il va brûler l'lycée etcétera, il a juré qu'il va brûler l'lycée etcétera avec tous ceux qui vont seur (inachevé), tous, ceux qui vont seurtir (sortir) de ce lycée ils vont être la tués et t (inachevé).

-C. [lemənas]

Les menaces.

-A. [tuzuRlamemistwaR]

Toujours la même histoire.

-D. [ladministRasjʒ]

L'administration (inachevé)

-E. [nepanepa<ambiguë>sepazœlise,ladministRasjʒsepapalœRtRavaj,sepɔsibl]

N'est pas n'est pas (ambiguë) c'est pas un lycée, l'administration c'est pas pas leur travail, c'est possible

2) -f. [defɔ̃dRlɔ :lapɛl,ləbytdəsɔ̃apɛl,,epuRɛkspliki :puRkwa :ɔ̃dwa :pRezɛrve :sesit,paRsəkɔsɛ
œsɪtɪstɔ̃Rɪk<ambiguë>selesivilizasjɔ̃kiɔ̃tɛtɛpasepaRsə :e ::]

Défendre le, l'appel, le but de son appel, est pour expliqui(er) pourquoi on doit préserver ces sites parce que c'est un site historique (ambiguë) c'est les civilisations qui ont été passées par ce et (inachevé)

L'aisance, comme nous l'avons vu déjà, concerne le rythme, la fluidité de la parole et la quantité d'information véhiculée. Ces critères varient d'un élève à un autre, comme dans les extraits ci-dessus. En effet, l'élève « A » est perçu comme ayant le moins d'aisance à communiquer. Il hésite beaucoup, ses propos ne sont pas enchaînés ; ils sont détachés (beaucoup d'allongements) par rapport à ses partenaires, par contre son débit est bon ; il parle lentement sans chercher ses mots. C'est ce que nous avons remarqué, même avec le reste des élèves, concernant le débit et la recherche de mots.

Nos élèves, de manière générale, ne cherchent pas quoi dire, leur débit n'est pas rapide, mais ils hésitent, recourent à des allongements de leur voix (le plus souvent, devant une voyelle, mais nous les avons rencontrés aussi devant les consonnes : marqués par les deux points dans les exemples 1 et 2), et effectuent beaucoup de pauses (marquées par des virgules dans les exemples 1 et 2). Le rythme du discours n'est pas le seul trait de l'aisance. Cette sous-composante englobe aussi la quantité d'informations que le locuteur arrive à véhiculer. Habituellement, plus l'apprenant arrive à véhiculer d'informations, meilleure sera l'appréciation de l'enseignant à son sujet. Toutefois, le terrain révèle autre chose. En effet, les apprenants « B », « C », « D » ne parlent pas beaucoup, comme c'est le cas de « A » qui parle plus que les autres, mais communiquent des informations très importantes et intéressantes. Les apprenants qui s'expriment moins longuement ne peuvent pas être pénalisés, bien au contraire, du moment que les messages qu'ils transmettent le plus souvent, sont bien reçus et significatifs.

Ce qui veut dire que nous ne pouvons pas nous fixer aux critères de quantité pour juger de l'habileté des apprenants à s'exprimer. « Une absence d'aisance [...] se traduit par des longueurs, des pauses, des allongements ou des hésitations au moment où un locuteur « cherche quoi dire » ou « cherche ses mots » pour transmettre le mieux possible sa pensée ou son intention de communication, ce qui peut parfois gêner la compréhension de la part de l'interlocuteur » (GERMAIN, NETTEN, 2004 : 05). En plus, des pauses prolongées, des

allongements vocaliques et des hésitations inappropriées qui gênent et perturbent la communication, les plus grandes quantités d'informations véhiculées par l'apprenant semblent également ne pas se traduire par une bonne appréciation que ses partenaires, mais bien au contraire : le fait qu'il ait parlé beaucoup lui a nuï. Comme l'apprenant « A » qui donne l'impression de vouloir montrer qu'il avait de bonnes structures et assez d'idées, c'est-à-dire il se force à parler, il semble être celui qui contrôle, c'est ainsi qu'il domine ses partenaires. C'est pourquoi les autres élèves n'ont pas pu parler, car il se montre meneur de la conversation. Ce qui est le plus important n'est pas la quantité de l'information mais l'intention de communiquer et d'échanger. Donc, le fait de vouloir parler plus que sa partenaire nuit à la conversation. « *Une production aisée ne contient ni trop de pauses, ni trop d'hésitations, de répétitions ou d'interjections. Le débit doit être acceptable et le récepteur ne doit pas trop s'impatienter ni se concentrer avant de comprendre le message. En un mot rien ne doit gêner le décodage* » (SCHMITT-GEVERS, 1993 : 135). Ne pas gêner le décodage, c'est-à-dire ne pas commettre trop d'erreurs, répétitions, pauses, hésitations, interjections ou allongements de sons, par une mauvaise prononciation (l'élève A de l'exemple 1 et celui de l'exemple 2), intonation ou accentuation, par des bafouillages ou des phrases interrompues ou par l'accumulation de trop de détails (SCHMITT-GEVERS, 1993). Avoir un débit régulier, c'est ne pas marquer de pauses ni d'hésitations, sauf celles qui sont linguistiquement permises ou dues à un manque d'idées. De ce fait, un apprenant qui a un débit facile peut l'augmenter s'il le souhaite (SCHMITT-GERVERS, 1993). « *Lors d'une interaction orale, un locuteur doit faire relativement rapidement un certain nombre de choix parmi les éléments langagiers proprement dits [...] il faut qu'il mette rapidement en relation avec une certaine facilité les sons et les syllabes entre eux [...] les éléments prosodiques tels l'accent, le rythme et l'intonation [...] le lexique, la morphologie et la syntaxe [...] ainsi que les énoncés entre eux sur le plan discursif [...] c'est ce que nous qualifions d'aisance langagière (grammaticale ou discursive) [...]* » (GERMAIN, NETTEN, 2004 :05).

L'aisance correspond, dans ce contexte à l'habileté de faire des liens entre ses diverses sous-composantes. L'élève, lors d'une conversation fait des correspondances entre les énoncés (renvoyant aux messages/intentions de communication) et la situation socioculturelle de communication. Il s'agit de l'aisance pragmatique socioculturelle. Dès lors, nous pouvons dégager deux types majeures d'aisance : l'aisance langagière (grammaticale et discursive) et l'aisance pragmatique (fonctionnelle et socioculturelle). Autrement dit, pendant une conversation, l'apprenant opère un certain nombre de choix entre les messages et les

intentions de communication : l'aisance ou facilité avec laquelle l'apprenant choisit correctement ou incorrectement tel ou tel énoncé, en conformité avec une fonction langagière, pourrait être qualifiée d'aisance pragmatique fonctionnelle. En gros, il est question d'établir des correspondances de manière facile et rapide entre le message à transmettre et la structure langagière adéquate, entre cette dernière et la situation socioculturelle de communication, et entre les éléments langagiers entre eux (au niveau phonologique, morphologique, syntaxique, lexical et discursif). De la sorte, l'élève sera entraîné à « automatiser » (ou procéduraliser), certaines structures langagières de façon à développer une compétence implicite en langue étrangère, en formulant implicitement des hypothèses sur le fonctionnement de cette langue étrangère, c'est-à-dire savoir de quelle manière l'élève parvient-il à développer une aisance à communiquer, à formuler implicitement des hypothèses sur la langue ou en récitant par cœur des mots décontextualisés.

En tant qu'habileté à mettre en relation avec facilité divers types de savoir, l'aisance est par voie de conséquence, une partie constitutive de la communication (GERMAIN, NETTEN, 2004). De nombreux indices d'aisance peuvent être relevés dans le discours d'apprenant, comme dans notre extrait des élèves « B », « C », « D » ainsi que le reste du corpus : la richesse lexicale, l'emploi aisé des marques morphologiques ou morpho-syntaxiques, la complexité syntaxique et discursive, et l'adéquation facile et rapide des énoncés au message, à l'intention de communication et à la situation de communication. Par exemple, l'utilisation des particularités morphologiques d'une langue, comme la relation entre le pronom « il » et la terminaison « ait » de l'énoncé « 1 » de l'apprenante « C », qui sont considérés comme des marques d'une certaine aisance sur ce plan. La capacité à produire des énoncés assez complexes du point de vue de la syntaxe et du sens, c'est-à-dire des énoncés qui sont sémantiquement riches (comme l'énoncé « 1 » de l'apprenante « C » qui montre une maîtrise des ressources syntaxiques et sémantiques de la langue), sera considérée comme un indice d'aisance.

Toutefois, la maîtrise de la syntaxe et du lexique et même de la phonétique, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre analytique, est approximative, car nous avons identifié un nombre important d'erreurs à tous les niveaux de la langue. Cela ne veut pas dire que les énoncés corrects sont inexistantes, comme le montre l'exemple ci-dessus de l'apprenante « C ». En effet, celle-ci s'exprime avec une certaine fluidité du rythme, un débit acceptable (ni lent, ni rapide), un lexique plus ou moins varié, mais elle a commis des erreurs. En

d'autres termes, l'utilisation d'énoncés avec des liens entre eux, des subordonnées et ainsi de suite, démontre plus d'aisance à communiquer dans la langue, comme le confirme l'exemple de l'élève « C ». Inversement, les hésitations, les longueurs, les reprises, les pauses trop longues ou mal situées, etc. sont l'indice d'une absence d'aisance, c'est-à-dire de la difficulté à faire des liens entre les éléments constitutifs d'une communication efficace.

En somme, par aisance à communiquer, nous entendons l'habileté à mettre en relation avec facilité les diverses composantes de la communication (langagière et pragmatique) dans une situation de communication. En tant que savoir-faire, l'aisance peut être associée à la mémoire procédurale. L'appréciation de l'aisance à communiquer se rapporte à la capacité à utiliser des énoncés d'une certaine complexité, contenant, par exemple, des adjectifs, des adverbes, des subordonnées : quantité et complexité semblent être le reflet d'une certaine aisance langagière grammaticale. Nos élèves ne manquent pas d'utiliser dans leurs discours les différentes catégories grammaticales : adjectifs, adverbes, les subordinations, comme le montre l'exemple suivant :

-A. [e::lætelefɔnpɔRtablyn:ilɛtyntɛknœ::sɛtyntɛknɔlɔʒimɔdɛrndeukuverpaRl ɔmesəlasɛpurlɥira:silitelataʃpu:dəskɔmynikeavɛkdezotrɔdāzyndistāstrɛlwenesəlasāsdeplase]

Euh ! Le téléphone portable une il est une techno euh ! C'est une technologie moderne découvert par l'homme et cela c'est pour lui faciliter la tâche pou de s'communiquer avec des autres dans une distance très loine et cela sans s'déplacer.

L'appréciation de l'aisance à communiquer se rapporte à la capacité d'écarter dans son discours des hésitations inappropriées, des pauses prolongées et des reformulations qui gênent la communication. L'absence d'hésitations est l'un des critères de bases marquant l'aisance de la communication, c'est pourquoi il mérite que nous lui accordions un grand intérêt. Il est à noter que les hésitations sont un phénomène complexe. Quatre catégories d'hésitations peuvent être distinguées : celles qui relèvent de la pragmatique fonctionnelle, par exemple, hésiter longuement en cherchant ses mots pour exprimer sa pensée, comme dans l'exemple ci-dessus (*euh !...euh !*). Des hésitations qui relèvent de la pragmatique socioculturelle, par exemple, hésiter entre l'emploi du pronom personnel « tu » ou l'emploi du pronom personnel « vous ». Ce genre d'hésitations n'est pas rencontré, de manière courante, dans les discours de nos élèves. Voici le cas rare de deux élèves qui s'échangent, l'un utilise « vous », l'autre lui rétorque avec « tu » :

-A. [kə:kəpāseyudɔ̃kdədəlāgfrāsɛs]

Que, que pensez vous donc d'la langue française ?

-B. [ɛsktɥpɔ̃skəlezalʒeRjɛ̃sɔ̃ɛteRɛselalāgfRāsɛs]

...Est-c'qu'tu penses (penses) que les Algériens sont intéressés la langue française ?

Il existe également des hésitations langagières et grammaticales, par exemple, hésiter à accorder le verbe, pour faire un accord en genre et en nombre, etc. Ce type d'hésitation est assez fréquent dans les discours de nos apprenants, dont voici des exemples :

-A. [...tulmɔ̃dɛ:sɔ̃tulmɔ̃dɛdakɔ̃RpuRlytilize]

...tout l'monde est, sont tout l'monde est d'accord pour l'utiliser.

Des hésitations, enfin, langagières discursives, par exemple, hésiter dans l'enchaînement des phrases, comme dans l'exemple suivant :

-A. [apReilɛãpRizɔ̃e:fulamɛzɔ̃defu,eladRɔ̃gləpusdefwaavɔ̃leafɛRdetRykbizaRagRɛsedeʒãu:f
Rape avec <ambiguë>]

Après il est en prison et, fou la maison des fous, et la drogue le pousse des fois à voler à faire des trucs bizarres agresser des gens ou frapper avec (ambiguë).

L'apprenant hésite en allongeant le son (*e* :) avant d'enchaîner par « *fou* », qu'il reprend en effectuant une pause prolongée après « *fou* », pour enchaîner ses propos avec le reste de l'énoncé « *et la drogue...* ». Les hésitations sont les difficultés d'aisance les plus courantes dans les discours de nos apprenants, suivies des pauses qui sont variables : parfois longues (marquées par deux virgules dans ces exemples ainsi que dans le reste du corpus), parfois moyennes (marquées par une seule virgule dans ces exemples et dans le reste du corpus) avec les allongements vocaliques. Bien entendu, lorsqu'une personne hésite longuement en cherchant ses mots pour exprimer sa pensée, cela dénote une absence d'aisance langagière fonctionnelle (lien entre l'intention de communication, le message ou la pensée et la langue) ; par contre, le fait d'hésiter entre le « *tu* » et le « *vous* » marque plutôt une absence d'aisance sur le plan pragmatique d'ordre socioculturel ; une hésitation à faire accorder un verbe est plutôt l'indice d'une absence d'aisance langagière grammaticale ; une hésitation dans l'enchaînement des phrases dénote, de son côté, une absence d'aisance langagière discursive.

Un autre phénomène caractérisant le principe d'aisance communicative est la notion de temps. Il s'agit du nombre de mots ou la quantité d'informations produit en un temps donné. « *Le locuteur cherche dans la communication verbale [...] Le rapport optimal entre le temps requis par le message et la quantité d'information transmise. L'équilibre entre ces deux préoccupations [...] paraît lié aux limites affectant les capacités psycholinguistiques d'expression, et plus généralement la théorie de l'opérateur humain [...] si un mathématicien s'arrête de marcher pour calculer [...] c'est qu'il est difficile à un être humain d'accomplir plusieurs tâches à la fois* » (COÏANIZ, 1996 :72). L'aisance verbale est en relation avec le temps accordé à la communication : lors d'une conversation, certains interactants parlent sur un ton rapide de crainte qu'on leur retire la parole. Du coup, ils ne finissent pas ce qu'ils souhaitent communiquer, et leurs partenaires n'arrivent pas, le plus souvent à les suivre. De même, si un interactant parle sur un ton lent, il risque de nuire à ses partenaires qui s'impatientent et ne supportent pas l'attente. De ce fait, parler avec un débit rapide pour gagner du temps, ou parler avec un débit lent en consommant plus de temps qu'il en faut, sont tous les deux déconseillés dans tout échange verbal.

-Elève A : [alɔRɔ̃vaadrɛselapaRɔlamadamlaministR dɛlakyltyR]

Alors on va adresser la parole à Madame la ministre de la culture

-Elève B : [tulekabil]

Tous les Kabyles

-Enseignant : Tous les Kabyles, qu'est-ce qu'ils vont faire tous les Kabyles, tous seuls.

-Elève C : [prɔtezenotRadisjɔ̃ãsjɛn]

Protéger nos traditions anciennes

- Enseignant : Protégé nos traditions anciennes, oui d'accord, là c'est, chacun puisse individuellement, finalement.

-Elève D: [lalãgkabilswa<ambiguë>]

La langue kabyle soit (ambiguë)

Généralement, nos élèves parlent avec un débit moyen et acceptable, comme le montrent ces exemples. Néanmoins, nous avons rencontré des élèves qui s'expriment sur un ton lent, et leurs camarades les interrompent sans cesse ou les aident à enchaîner. Par exemple :

-Elève A : [aʃutbʏiðattxadməð]

aʃu tʁyʏið attxadməð (Qu'est- ce que tu veux faire ?)

-Elève B: [ʔʒenjœRãʔʁmatikfœRʔʁmatik]

Ingénieur en informatique faire informatique

-Elève C: [ilvɸfœRʔʁmatikmadamilvɸtetRœʔʒenjœRãʔʁmatik]

Il veut faire informatique Madame, il veut être un ingénieur en informatique

-Il n'a pas dit ça!

-Elève A : [si :ilvjʔdlədiR]

Si, il vient de le dire

-Elève C : [ilvjʔdləpāsewe]

Il vient de le penser, ouais

L'organisation temporelle assure le bon fonctionnement des échanges. Le temps accordé à une interaction diffère selon les principes imposés par le cadre culturel dans lequel se tient la conversation. Cet extrait laisse apparaître que les interactants ont mis plus de temps qu'il faut pour savoir ce que l'élève B souhaite étudier à l'université, car celui-ci parle sur un ton lent ; ce sont, en fait, ses camarades qui le soutiennent et l'incitent à parler. Par ailleurs, le débit le plus recommandé dans un discours avec aisance est celui qui est moyen, facile et agréable à écouter. En ce sens, l'activité langagière est complexe et contient deux niveaux d'activité : « *haut, concernant les choix discursifs et sémantiques, et bas concernant les choix morphologiques et phonétiques [...] si les activités de bas niveau ne sont suffisamment automatisés, ou bien l'individu, sans contrôle, fera des fautes, ou bien il aura besoin de pauses pour contrôler son expression. Pour nombre de locuteurs, ce sont effectivement les activités de bas niveau qui posent problème [...] et ils doivent par conséquent leur consacrer leur attention. Aussi, les capacités psycholinguistiques d'expression étant limitées, plus ils sont perturbés -par la tension, le manque de temps, ou tout autre facteur diminuant leurs capacités- moins ils auront d'attention disponible pour ce type de tâche, et plus on peut s'attendre à ce qu'ils fassent des fautes* » (COÏANIZ, 1996 :72).

En conclusion, la production d'énoncés complets avec minimisation des phénomènes d'hésitations, de pauses longues, d'allongements vocaliques de débit irrégulier, a pour objectif

le développement de l'aisance à communiquer ; c'est-à-dire l'encouragement de l'apprenant à établir des liens de manière facile et rapide entre les divers aspects de la communication, tout en lui permettant de formuler implicitement des hypothèses sur le fonctionnement de la langue.

De manière générale, nos élèves arrivent à produire des énoncés complets et complexes comportant des adjectifs, des adverbes et des subordinations avec un débit acceptable dans le temps imparti, mais en recourant, par moment à des pauses prolongées, des hésitations variées ainsi que des allongements vocaliques. Cela n'écarte pas également la présence d'énoncés fragmentés et incomplets dans le discours oral de certains élèves.

1.2. b. La spontanéité de l'interaction (communication orale)

La communication orale authentique se caractérise par sa spontanéité et son dynamisme et se distingue par ce que nous appelons habituellement le langage non prémédité. En effet, l'univers de la phrase, c'est-à-dire celui de la langue préméditée, celui de l'erreur qui s'efface et se rature, diffère de celui des énoncés conçus et perçus dans le fil de leur énonciation, des énoncés non prémédités, dont l'émetteur est le premier auditeur, dans lesquels l'erreur se traduit par un supplément de message, car ce que nous entendons est destiné à provoquer une réaction (LUZZATI, 2007). En ce sens, la langue parlée est liée à quelque chose de naturel, comme le constatent BLANCHE-BENVENISTE et BILGER (1999), qui considèrent l'oral comme un lieu des surplus. Ces derniers sont perçus comme des répétitions ou des emphases. *« Tout ce qui peut être syntaxiquement interprété comme de l'emphase est vu comme un surplus, caractéristique de la langue parlée [...] L'oral est généralement interprété comme le domaine des répétitions de formes ou de schémas syntaxiques identiques. En dehors des phénomènes de bribes liés au mode de production, il est vrai que les locuteurs produisent souvent des répétitions de mêmes éléments dans des positions syntaxiques identiques, mais il n'est pas toujours aisé de donner un statut à ses répétitions »* (BLANCHE-BENVENISTE, BILGER, 1999 : 04-05).

La répétition peut être un procédé d'insistance, comme dans :

-A. [si^hl^həvwa...^hl^həf^hl^həvwaɪpas]

Si on le voit...on le font (fait) on le voit il passe.

Comme elle peut être une hésitation involontaire :

-E : Pourquoi tu n'es pas prêt ?

-A. [fizikmãfizikmãʒsepa<rire>ewi]

Physiquement physiquement j'sais pas (rire) et oui.

La répétition peut être aussi le produit de plusieurs effets : l'effet de contraste :

-A. [kɛskətɥvadəvəniRtwakãtyoraləbak,medsɛ̃]

Qu'est c'que tu vas devenir toi quand tu auras le bac, médecin.

-A. [mwaʒvɛtR :ʒvɔʒvɔfelamaRin]

Moi j'vais être, j'veux j'veux faire la marine.

Les apprenants ont ainsi tendance à répéter plusieurs fois de suite un même type syntaxique et à rompre cette répétition en produisant un type différent qu'ils pourront d'ailleurs réitérer. C'est ce que nous pouvons aussi repérer dans l'énoncé suivant où une même construction en « on va ... » vient rompre deux fois une série de constructions verbales de même type :

-A. [ɔ̃vaɔ̃vapRãdRœ̃syRvejãsetɔ̃pɛRɔ̃vadiRksetɔ̃pɛRjãdevwajukiRãtRdedizenesktyvaaksepte ktɔ̃pɛRvalezafRɔ̃tevalezafRɔ̃te]

On va on va prendre un surveillant c'est ton père on va dire qu'c'est ton père y a des voyous qui rentrent des dizaines est-c'qu'tu vas accepter qu'ton père va les affronter va les affronter.

L'ensemble de ces procédés en rapport avec la répétition ont souvent été interprétés comme des phénomènes favorisant une meilleure perception du discours produit par les locuteurs (BLANCHE-BENVENISTE, 1999). Par ailleurs, le principe de spontanéité signifie qu'une langue que l'on parle, même en milieu scolaire, est bien plus qu'une longue liste de mots isolés de leur contexte et de règles de grammaire abstraites à faire apprendre par cœur afin de pouvoir les réutiliser. Par là, nous entendons qu'une langue sert avant tout à communiquer des messages personnels de manière spontanée. En effet, pour communiquer en langue étrangère, il n'est pas suffisant de connaître les principales structures linguistiques et le vocabulaire en relation directe avec le contenu du sujet de discussion ; il importe que l'élève puisse

également apprendre à s'exprimer émotivement en relation avec le sujet, en produisant spontanément des énoncés du type :

-A. [ʔpRãʔpRãdOtRlisepaRɛgzãpllisestãbulipũisklelepɔRtajɛtuʒuRfɛRmepɛRsɔnnɔRãtR]

On prend on prend d'autres lycées par exemple lycée Stambouli puisque les le portail est toujours fermé personne ne rentre.

-B : [mwaʃũideʒaRãtRe<rire>paRɛgzãplweʃũideʒaRãtReastãbuliãplɛʒuRnekʔplet]

Moi ch'uis déjà rentré (rire) par exemple ouais ch'uis déjà rentré à Stambouli en plein journée complète.

-C. [metaagRɛsepɛRson]

Mais t'as agressé personne.

-B. [pɛRsonbjɛsyR]

Personne bien sûr.

Nous avons remarqué que les élèves s'expriment généralement de manière spontanée, mais en oubliant de recourir, parfois, à des phrases complètes comme le montre l'extrait ci-dessus. Toutefois, cela se développe, non pas en faisant apprendre par cœur une liste de mots de vocabulaire ou d'expressions isolés de leur contexte, mais en modélisant ces mots ou expressions, et lorsque le besoin se fait sentir, en les faisant reproduire par l'élève qui les adapte à sa situation personnelle. Ce type de préparation est important dans la mesure où l'élève non outillé linguistiquement aura tendance à recourir spontanément à sa langue maternelle, afin de communiquer au sujet de l'activité accomplie, comme dans :

-A. [ala,nɛpɔRtkipɔRãtRe,alaladɛRnjeRfwalʒɔdiniɛtɛlbakspɔRtɪfdɔkilapyRãtRefasilmã]

Ala (non) n'importe qui peut rentrer, ala (non) la dernière fois l'jeudini (le jeudi dernier) c'était l'bac sportif donc il a pu rentrer facilement.

L'élève possède un vocabulaire limité. De ce fait, celui-ci en salle de classe doit se familiariser, à chaque fois, avec un certain vocabulaire, toujours en contexte, de façon à ce que les quelques mots appris puissent être effectivement utilisés dans des énoncés par ces élèves. Il est donc préférable, comme le signalent Germain et Netten (2010) que l'apprenant ne sache que quelques mots du vocabulaire, mais qu'il peut effectivement utiliser dans des

énoncés plutôt que d'en apprendre des dizaines qu'il ne peut employer à des fins de communication spontanée, sans préparation aucune. Bien entendu, ce procédé permet à l'élève d'utiliser des énoncés dont il a besoin pour transmettre des messages authentiques, en situation réelle, même en ne recourant qu'à un nombre restreint de mots. Afin d'aider l'élève à utiliser et réutiliser la langue spontanément et naturellement, l'enseignant doit le stimuler en lui posant de nombreuses questions sur des sujets variés, à chaque fois que l'occasion se présente, afin de créer un climat conversationnel authentique entre les différents élèves incluant l'enseignant, en tant que guide des interventions.

Dans le but d'éviter le recours à la langue maternelle, l'élève doit faire appel à d'autres personnes, à savoir ses camarades et son enseignant; c'est ce qu'on appelle l'output langagier, nécessaire à l'acquisition d'une compétence implicite en langue cible (GERMAIN, NETTEN, 2010). En d'autres termes, les mots ou expressions dont l'apprenant a besoin pour transmettre ses messages lui sont alors fournis oralement sur demande soit par l'enseignant ou un camarade. Par exemple, un élève qui s'adresse à la fois à son enseignant et à ses camarades, dira :

-A. [...dezutijkõkõnytilizεõtRəfwa,,kõmtinigittarranzzit<rire>]

...des outils qu'on utilisait autrefois comme tin igi ttarran zzit (rire) → une jarre d'huile

Des rires, nous pouvons déduire que l'élève ne connaît pas le nom de cet objet traditionnel (kabyle) en français, ce qui a fait que l'élève a basculé vers sa langue première, après avoir commencé à parler des traditions de manière naturelle et spontanée. Toute langue est le plus généralement utilisée dans un contexte d'interaction pour communiquer entre plusieurs personnes avec aisance et spontanéité. Afin de préparer les apprenants à communiquer évidemment dans la langue cible, de façon interactive, il est demandé de recourir le plus souvent, en salle de classe, à des échanges conversationnels en groupe pour contribuer surtout au développement de la communication spontanée. Au début de l'apprentissage, les échanges interactionnels sont simples, ils se produisent soit entre les élèves et les enseignants ou entre les élèves eux-mêmes. Graduellement, les échanges deviennent plus complexes au niveau linguistique et plus exigeants au niveau cognitif.

Il est vrai, pour que l'élève ne recoure pas de façon spontanée à la langue maternelle, il importe d'évaluer le niveau de difficulté de la tâche et des structures langagières requises pour l'accomplir. Sinon, quand la tâche est complexe linguistiquement ou cognitivement, l'élève

aura tendance à recourir à sa première langue. C'est pourquoi les activités pédagogiques proposées aux apprenants doivent être mises dans un ordre séquentiel, en fonction de leur niveau de difficulté linguistique et cognitive. Les interactions en salle de classe entre enseignant et élèves ou entre élèves dans des activités de groupes permettent de fournir de nombreuses occasions d'utiliser la langue apprise en situation authentique pour, contribuer au développement de la spontanéité à communiquer. Dans les interactions de classe, quand l'apprenant arrive à se concentrer avant tout sur le message qu'il veut transmettre, cela contribue à rendre de plus en plus automatiques (procéduralisés) les structures langagières ainsi que les mots et expressions utilisés, c'est-à-dire à développer sa compétence implicite en langue cible, son interlangue.

En tout, les conversations courantes spontanées sont développées dans nos salles de classe en recourant à la méthode questions-réponses entre enseignant et élèves, entre élèves sur des sujets spécifiques en demandant des explications et des éclaircissements sur ce qui a été dit par l'élève ou l'enseignant ; produisant de ce fait des interactions verbales authentiques et naturelles. Nous venons de rendre compte que les mots ou énoncés décontextualisés qui se développent parfois en salle de classe, ne favorise en aucune façon la spontanéité langagière orale. Il faut donc créer un univers d'échanges conversationnels naturels afin de les habituer à parler de manière spontanée, sans préparer leur discours à l'avance, et donc de développer en eux la spontanéité langagière.

Dans les conversations orales de nos apprenants dans leurs salles, nous avons constaté qu'ils s'expriment fréquemment de manière naturelle en répondant à l'enseignant ou en commentant les propos d'un camarade, tout en utilisant parfois des énoncés complexes et corrects, d'autres fois leurs discours comportent des énoncés incomplets, fragmentés et même incorrects par moment.

En définitive, les interactions orales spontanées exigent que les apprenants appliquent leurs connaissances et leurs habitudes en français, y compris l'utilisation de procédés ou stratégies permettant de compenser les lacunes de leurs connaissances sans recourir à leur langue maternelle, comme la mimique-gestuelle, la posture, etc. Les élèves sont engagés dans les interactions spontanées lorsque l'enseignant leur présente un choix multiple de sujets, de situations pour servir de base à la communication orale. A force que les élèves progressent dans le domaine de l'acquisition d'habiletés en français langue étrangère, la durée de

l'interaction augmente et les attentes relatives à l'exactitude du langage deviennent plus grande.

En effet, le degré de la précision dans la langue permet à l'élève de s'exprimer relativement longtemps, sur des sujets variés et significatifs, de manière facile, rapide et spontanée. Le niveau de perfection dans la langue qui redonne à l'élève une certaine confiance en soi, lui permet d'entretenir des conversations en langue étrangère, avec n'importe qui, à n'importe quels moment et durée, et sur n'importe quel sujet de la vie commune ; et cela de manière sereine, tout à fait naturelle, sans préparation antérieure ni préméditation.

Il est clair, comme nous l'avons constaté, que les conversations orales de la salle de classe ressemblent à de vraies conversations. Les sujets sont significatifs et pertinents (la drogue, la violence, l'insécurité, le sport, etc.). Les élèves posent des questions et font des commentaires pour montrer qu'ils sont attentifs, qu'ils comprennent ou qu'ils ont besoin de clarifications ou qu'ils ne sont pas d'accord. Une interaction spontanée ne suit pas nécessairement la formule « question-réponse-question-réponse ». Elle fait place aux réactions, aux pauses, aux interruptions, aux répétitions et à la reformulation.

En définitive, la spontanéité est un principe de base de l'aspect fonctionnel de la langue qui contribue à l'efficacité de la communication. Afin de développer cette aptitude, l'élève a besoin d'acquérir d'abord la confiance en sa capacité d'interagir oralement en français langue étrangère dès le début de son expérience d'apprentissage. Pour de nombreux élèves en langue étrangère, les possibilités d'appliquer leurs habiletés en français dans la vie de tous les jours résident d'abord dans les échanges oraux. De ce fait, ils doivent considérer le choix des mots en même temps que la structure de la phrase, la prononciation et l'aspect socioculturel. Le fait d'offrir suffisamment de pratique dans une salle de classe rend ces situations moins intimidantes et réaffirme aux élèves de français langue étrangère qu'ils peuvent utiliser spontanément et efficacement leurs habiletés dans cette langue. Celles-ci dépendent, en fait, des compétences acquises à l'oral.

1.2. c. La précision et la fiabilité de l'information

Il est important de savoir s'exprimer avec clarté, car apprendre à communiquer oralement en langue étrangère permet à l'élève d'établir des liens, d'interagir ou d'entretenir des conversations avec des locuteurs natifs, et d'accéder ainsi à une autre culture, nous ne

semblons pas nous rendre compte, quelquefois, du rôle de l'oral dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'enseignement de toute langue met nettement l'accent sur son utilisation afin de la faire acquérir, à partir de cette conception qu'une langue est d'abord et avant tout une habileté et qu'une habileté se développe notamment par son utilisation. Dans cette optique, le lexique occupe une place secondaire, c'est-à-dire ce sont les phrases en situation qui sont privilégiées. C'est ainsi que le vocabulaire et les structures langagières à faire acquérir ne sont pas prédéterminés : ils sont formulés en terme de fonctions de communication. En d'autres termes, le vocabulaire est plutôt choisi en fonction des intérêts et des besoins de la communication de l'élève, et fourni sur demande.

Dans le même ordre d'idées, une distinction entre l'acquisition d'une langue étrangère et l'acquisition de la précision-habileté en langue étrangère, s'impose. En effet, faire acquérir une langue étrangère, la parler correctement, et acquérir une langue de manière la plus correcte possible, sont deux procédés d'acquisition totalement différents. C'est une distinction qui a mené de nombreux chercheurs à croire que pour faire acquérir une langue étrangère à l'oral, il faut tout d'abord faire apprendre des règles de grammaire. Or, les règles de grammaire ne peuvent contribuer qu'au développement d'une précision-savoir (la mémoire déclarative : connaissance explicite), et non d'une précision-habileté (la mémoire procédurale : connaissance implicite). La grammaire est utilisée pour faire apprendre, non pas à parler, mais à écrire. En effet, les règles de grammaire, si fondamentales pour l'acquisition de la correction à l'écrit, ne peuvent servir à l'acquisition de la langue étrangère à l'oral, ni même à développer la précision à l'oral : seule la correction peut développer la précision-habileté avec efficacité. En classe de langue étrangère, l'acquisition de la langue se fait par l'utilisation par l'apprenant, à plusieurs reprises, de phrases tout d'abord modélisées par l'enseignant puis adaptées à sa propre situation. Par contre, la précision-habileté se développe à l'oral par la correction des erreurs commises lors des nombreuses tentatives d'utilisation et de réutilisation de la langue par l'apprenant, et non par des règles de grammaire tout d'abord apprises, puis appliquées, par la suite, dans des activités de communication (GERMAIN, NETTEN, 2004).

En ce sens, le concept de précision est considéré comme l'absence d'erreurs au niveau linguistique qu'un apprenant commet au moment où il tente d'utiliser la langue étrangère, tant en situation décontextualisée, c'est-à-dire dans le cadre d'un exercice scolaire artificiel, qu'en situation authentique de communication. Généralement, elle est considérée également comme

la connaissance convenable que possède un sujet des unités et des règles de la langue. Néanmoins, dans les deux cas, la précision n'est comprise que comme un savoir qui renvoie à la connaissance des unités et des règles de la langue. En outre, la notion de précision ne renvoie qu'aux activités de production (orale et écrite) et non aux activités de compréhension. « *Nous définirons la précision linguistique comme pouvant désigner à la fois un savoir et un savoir-faire. En tant que savoir, la précision linguistique consiste en la connaissance adéquate (consciente) que possède un individu des unités et des règles, c'est-à-dire du fonctionnement d'une langue (composante langagière) ainsi que des règles d'usage de cette langue (composante pragmatique). En tant que savoir-faire, la précision linguistique consiste en la capacité que possède un individu d'utiliser correctement les unités et les règles d'une langue (composante langagière) ainsi que les règles d'usage de cette langue (composante pragmatique) dans une situation socioculturelle de communication* » (GERMAIN, NETTEN, 2004 :03).

Tout comme c'était le cas pour l'aisance, nous considérerons qu'il y a deux grands types de précision : la précision langagière (grammaticale et discursive) et la précision pragmatique (fonctionnelle et socioculturelle). Le côté proprement langagier renvoie à la connaissance (comme savoir) ou à la capacité d'utiliser (comme savoir-faire) les unités et les règles de la langue tant au niveau grammatical (morphologique, syntaxique, lexical ou phonétique) qu'au niveau discursif (cohésion et cohérence). Le côté pragmatique renvoie au degré d'appropriation des énoncés linguistiques, d'une part, au message et à l'intention de communication (précision pragmatique fonctionnelle) et, d'autre part, au contexte social et culturel d'utilisation de la langue en question (précision pragmatique socioculturelle). Nous avons observé et relevé des exemples significatifs dans le corpus des apprenants :

a/ A. [...kŃtinytezetydaletRãže...]

...continue tes études à l'étranger...

b/ B. [...japadkŃtaktfizik...]

...y a pas d'contacts physiques...

L'imprécision pragmatique fonctionnelle s'illustre par le premier exemple où l'apprenant s'adresse à son partenaire en disant « *continue tes études à l'étranger* » (c'est-à-dire en donnant un ordre), alors que son intention est une requête (il aurait fallu dire : « *Tu peux*

continuer tes études à l'étranger » ou « *vous pouvez continuer vos études à l'étranger* ») ; l'apprenant qui a dit « *y a pas d'contacts physiques* » (dans un contexte où il aurait fallu dire « *il n'y a pas d'efforts physiques* »), commet une imprécision pragmatique fonctionnelle puisqu'il y a inadéquation entre le message à transmettre et son énoncé linguistique. La pragmatique socioculturelle, c'est lorsqu'un apprenant s'adresse à son supérieur hiérarchique ou à un inconnu avec le pronom « tu ». Ce genre d'erreurs se produit lorsque l'apprenant n'a pas développé son habileté à utiliser de manière appropriée ce type de savoir. Dans notre corpus, nous avons identifié un élève qui vouvoie son amie :

-A: [kə:kəpāseudɔ̃kdədəlāgfrāses]

Que, que pensez-vous donc de la langue française ?

-A: [kɛlɛ:vɔ̃trsuwədā:dāsetlāgsibjĕsyrɛskvuvu:]

Quel est votre souhait dans, dans cette langue-ci bien sûr est c'qu'vous vous (inachevé) ?

La précision est quelquefois mesurée par le taux d'erreurs par rapport aux unités et aux règles langagières (précision grammaticale et discursive) et par rapport au degré d'inadéquation de la langue au message ou intention et au contexte socioculturel de communication (précision pragmatique fonctionnelle et socioculturelle). Ainsi, une absence de précision serait une connaissance non convenable des unités et des règles de la langue (qui renvoie au côté savoir) ou une incapacité à employer correctement les unités de la langue (qui renvoie, cette fois, au côté savoir-faire), lorsqu'il s'agit d'un débutant en langue étrangère, par exemple. Une imprécision langagière serait un savoir erroné ou un emploi incorrect des unités et des règles langagières (imprécision grammaticale et discursive) ou l'utilisation d'énoncés inappropriés au message ou à l'intention ou au contexte socioculturel de communication (imprécision fonctionnelle et socioculturelle).

A vrai dire, les apprenants acquièrent une langue afin de pouvoir l'utiliser pour communiquer avec une grande aisance, mais la plupart d'entre eux commettent beaucoup d'erreurs. Dans ce cas, ces élèves ont acquis, quand même, une langue étrangère, c'est-à-dire qu'ils ont développé jusqu'à un certain niveau leur interlangue, mais celle-ci n'est pas précise ou correcte. En d'autres termes, la précision a une influence sur l'aisance : le manque de précision affecte souvent l'aisance (GERMAIN, NETTENT, 2004). Il paraît donc logique que les apprenants qui dénotent une maîtrise appréciable de la précision dénotent souvent une maîtrise appréciable au sujet de l'aisance. Les apprenants qui reçoivent de bonnes

appréciations en précision se distinguent d'abord, par le très faible nombre d'erreurs repérées, puis par l'utilisation répétée de structures recherchées. Plusieurs exemples tirés du corpus justifient pleinement cette conception :

-A. [apRɛlapɔlisɛlɛaRive :apRɛtudedetajkifinilapɔliskodkɔmtuzuRla :finisɔ̃deʒœnesɔ̃vənyil zɔ̃kspɔRtel :laptitfijənɪlɛgaRsɔ̃iletɛãdo'iletɛdoR]

Après la police elle est arrivée, après tous des détails qui fini la police cod (inachevé) comme toujours l'a, fini son déjeuner sont venus ils ont exporté l', la p'tite fille(ni) le garçon il était en do(inachevé) il était dehors.

-B. [ilɛãfwiiɛãfwɪ]

Il s'est enfui, il s'est enfui.

-C. [nɔ̃meodebysetelezelevkilɔ̃kaʃedãlblokseapRɛ]

Non, mais au début c'étaient les élèves qui l'ont caché dans l'bloc « c » après (inachevé).

[...]

-A. [aməkis dəmaziɲ, dɔ̃ksivuvwajeʃejagaɛhnajaa:ãʒeneRaldãlɛlise]

amək is dəmaziɲ, (comment je l'ai imaginé) donc si vous voyez chez y a gaɛ hnaja a: (tous ici) en général dans le lycée

[...]

-C. [wimeavɛkœbakspɔRtɪftypRezãttakaRttakɔ̃vɔkasjɔ̃tseteRakãmemvwala]

Oui, mais avec un bac sportif tu présentes ta carte, ta convocation etcétera quand même, voilà

-A. [nɔ̃nɔ̃jaœpRɔvɛRbkismaɛilmusawidãslisehadaaxxamɛamimuħah]

Non, non y a un proverbe qu'Ismaïl Moussaoui dans c'lycée hada (là) axxam n ɛami muħ ah (maison ouverte à tout le monde, oui)

[...]

-C. [vwala]

Voilà

-A. [sɛlezelevkidefãalafɛ̃kãtɛlaRivkãlapɔlisaRivildesãdavɛkɔlapɔlis]

C'est les élèves qui défend à la fin quand elle arrive quand la police arrive ils descendent avec eux la police

-B. [sikɔmsiʃnetɛdãdekãg :kɔmsɔdezetaʒuni]

Si comme si on était dans des cang (gangs) comme ceux des Etats-Unis

Cet extrait montre que l'apprenante « C » fait moins d'erreurs : elle a une structure solide. L'apprenant « B », lui aussi ne commet pas beaucoup d'erreurs (c'est celui qui parle le moins). Nous avons détecté, dans les énoncés de ce dernier, des erreurs relatives à la liaison (auxiliaire/participe) et à la confusion entre « c'est et si ». Ce sont également les deux apprenants qui méritent les meilleures appréciations, ce qui porte à croire que le nombre d'erreurs détectées joue un rôle déterminant dans l'évaluation. A l'inverse, l'apprenant « A » commet un nombre élevé d'erreurs par rapport à ses partenaires. La nature de ces erreurs est variée : conjugaison, phonétique, impropriété lexical, interférence de la langue maternelle, syntaxe. Toutefois, le nombre d'erreurs commises a sûrement une influence sur la qualité de l'appréciation, ce qui paraît plus déterminant c'est la gravité des erreurs, mais elle est parfois bien relative : même si l'apprenant commet des erreurs de débutants qui semblent donc aberrantes, il mérite d'être apprécié en matière d'informations apportées ; la qualité de l'information apportée constitue aussi un gage de réussite du discours oral. Selon certains linguistes, les erreurs de débutants peuvent se fossiliser et se retrouver dans le discours d'un apprenant de niveau très avancé. Cela ne veut pas dire que l'apprenant a stagné à un niveau débutant (LENNON, 1991).

Cela démontre qu'une correction ou une bonne utilisation d'un aspect de la langue compense une erreur. Sur le plan de la syntaxe, notamment en ce qui concerne la complexité des phrases, l'apprenant « B » utilise des phrases simples, par contre l'apprenante « C » utilise des phrases complexes, avec de bonnes structures ; des phrases avec des verbes bien conjugués. Ses énoncés laissent une bonne impression que celui de l'apprenant « A ». Cette impression vient sûrement du fait que l'apprenante « C » commet peu d'erreurs affectant la précision. Par conséquent, cet extrait révèle que la communication orale est sensible au souci de la précision linguistique, puisque souvent les erreurs commises nuisent à la compréhension du message et dévie même l'intention du locuteur. A vrai dire, l'erreur joue un rôle capital dans le domaine de la précision linguistique, en tant que sous-composante de l'aspect fonctionnel (pragmatique) de la langue.

L'un des soucis qui se pose alors est celui de l'ordre dans lequel acquisition et correction doivent se dérouler. Dans un premier temps, il est nécessaire de commencer par la grammaire, comme cela se fait ordinairement dans de nombreuses classes (plutôt que par des énoncés authentiques modélisés, employés et adaptés par l'apprenant puis, le cas échéant, corrigés), c'est comme s'il fallait s'assurer avant tout que l'apprenant ne produira pas des énoncés incorrects de façon à éviter l'erreur coûte que coûte. A l'opposé, dans l'enseignement et apprentissage des langues étrangères, l'erreur, comme le démontrent les recherches en analyse d'erreurs, est inévitable. En ce qui concerne l'aspect oral de la langue, la correction des erreurs passe avant l'enseignement de la grammaire, du moment que celle-ci ne pourrait que contribuer à l'acquisition d'un savoir explicite (la précision savoir), tandis que la correction se place au niveau de la phrase et partant, du développement d'une compétence implicite en langue étrangère (GERMAIN, NETTEN, 2004).

Généralement, en début de tout apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant ne fait qu'imiter ou reproduire relativement de manière correcte les modèles linguistiques déjà entendus (fournis par l'enseignant). Néanmoins, c'est au moment où il tente de créer ses propres messages qu'il se produit plus d'erreurs. L'apprenant peut ainsi faire référence aux hypothèses implicites qu'il se fait sur le fonctionnement de la langue, c'est-à-dire suggérer que l'acquisition de la deuxième langue fonctionne presque comme sa langue maternelle (d'où les erreurs provenant de l'interférence de la langue maternelle et de la deuxième langue), ou bien recourir à des surgénéralisations des structures déjà apprises. C'est pourquoi les corrections de l'enseignant sont considérées comme décisives, pour que l'apprenant ne continue pas à développer une compétence linguistique reposant sur des hypothèses implicites erronées. En fait, c'est à partir d'un modèle linguistique proposé par l'enseignant qu'un apprenant peut produire de manière correcte, par reproduction ou imitation de structures langagières bien faites et bien constantes.

Dans ce sens, l'enseignant est pris comme un exemple ou un modèle à suivre ou à imiter. Par exemple, un enseignant demande à ses élèves de citer les raisons qui les poussent à consommer de la drogue ; au lieu qu'ils disent « *pour se faire remarquer* » (*être viril*), ceux-ci répondent aisément : « *ils fument de la drogue pour être des hommes* ». Il est clair, que les élèves ont interféré la structure langagière de leur langue maternelle, dans leur discours oral en séance de français langue étrangère. Il s'agit, en effet, dans ce contexte d'un calque de la compétence implicite de la langue première des élèves ; ceux-ci se concentrent sur le sens à

véhiculer, et oublie la forme langagière propre à la langue cible. En d'autres termes, contrairement à ce que nous croyons ordinairement, un apprenant de langue étrangère n'applique pas de manière consciente des règles antérieurement apprises, mais il emploie de manière automatique des énoncés dans lesquels il y a des règles non conscientes sous-jacentes (GERMAIN, NETTEN, 2004).

Dans les cas pratiques, c'est-à-dire au moment où l'apprenant essaie de communiquer oralement en langue cible, il se base le plus souvent sur le sens du message qu'il veut transmettre, tout en prenant en considération la manière de le formuler de façon à ce que son partenaire puisse évidemment le comprendre. C'est pourquoi, au moment où il apprend la langue cible en salle de classe, l'apprenant se trouve dans l'obligation d'employer dans des énoncés complets, les formes langagières correctes de son enseignant, de façon à ce qu'il réussisse, de manière non consciente, à développer une compétence implicite basée sur des hypothèses correctes concernant le fonctionnement de la langue cible. De cette façon, toute correction doit être nécessairement suivie par l'apprenant d'une reproduction ou emploi à plusieurs reprises, dans un énoncé complet, de la forme correcte. Il n'est pas suffisant de signaler la présence d'une erreur, parce qu'il ne serait question, dans ce cas, que d'un savoir déclaratif (connaissance explicite). De la sorte, c'est du contrôle des expressions orales de l'apprenant pendant les activités d'interaction en classe par l'enseignant, en proposant les corrections qui conviennent aux erreurs commises, que l'apprenant fait des hypothèses appropriées, de manière implicite sur le fonctionnement de la langue en cours d'apprentissage. En outre, les apprenants réussiront petit à petit à se corriger eux-mêmes réciproquement.

Comme nous venons de le remarquer, la correction et la rectification des erreurs produites par les apprenants dans leur discours oral sont nécessaires voire indispensables. Toutefois, il n'est pas suffisant de faire acquérir aux élèves des formes langagières nouvelles, car elles doivent être conformes aux énoncés de la langue à faire apprendre. Parfois, l'enseignant n'arrive pas à tout corriger, c'est-à-dire une sélection s'impose en fonction du degré de difficulté de la forme langagière erronée et des conséquences négatives possibles d'un excès de corrections chez certains apprenants plus timides. D'autres fois, avec le temps, ces apprenants parviennent probablement à se rendre compte qu'il est tout à fait naturel d'être corrigé et finissent par admettre que la correction fait partie de l'apprentissage, de façon à ce

qu'ils parviennent, petit à petit, à se soucier eux-mêmes de la précision de leur production orale.

En somme, tant que la forme correcte n'est pas fréquemment utilisée de manière répétée, il y a peu de chances que l'apprenant puisse l'utiliser correctement dans son propre discours. *« Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à corriger une erreur faite par l'élève, suivie d'une répétition de la forme correcte par l'élève [...] C'est ce qui se produit lorsqu'un enseignant corrige une erreur d'information ou une erreur d'ordre phonétique ou grammatical [...] par exemple, remarque d'un enseignant qui affirme qu'on ne dit pas un « programme d'information » mais un « bulletin d'information » (précision pragmatique fonctionnelle, dans ce cas), et reprise par l'élève, de cette nouvelle formulation »* (GERMAIN, NETTEN, 2004 :14). A cette étape, la clarté n'est que le reflet d'une langue soignée. Ce n'est que par la suite, à mesure que la langue cible de l'apprenant se développe qu'il parviendra à recourir constamment à ses propres tournures.

Bien entendu, le concept de précision ou de clarté en classe de langue étrangère favorise de manière particulière la qualité du discours oral, et le développement de la langue de manière globale.

En conclusion, nous nous rendons compte que la correction ou la rectification des énoncés produits en situation authentique de communication, comprenant des anomalies de tout ordre : lexico-sémantique, phonétique-phonologique et grammaticale, vise à ce que l'acquisition de la langue cible soit la plus précise possible dès le début de l'apprentissage. Cela permet de confirmer ou d'infirmer les hypothèses implicites (non conscientes) que l'apprenant fabrique dans sa tête (son interlangue). Toutefois, il s'agit alors d'une précision-habilité et non d'une précision-savoir à automatiser (ou procéduraliser) par la suite. De plus, il importe de rappeler que ce principe fonctionnel de la précision vise avant tout à faire comprendre le sens précis de l'information du message ou du sujet de discussion en salle de classe. En effet, l'apprentissage d'une langue cherche, au premier abord, à aider l'apprenant à comprendre exactement le sens des mots, des expressions, des textes, etc. qui relève de la pragmatique fonctionnelle. Dans le corpus des apprenants, en dépit des erreurs linguistiques que commettent la plupart de nos élèves, la précision et la clarté des messages transmis au niveau sémantique sont de manière générale les mieux adaptés.

L'efficacité de la communication

L'objectif ultime de l'aspect fonctionnel de la langue est l'efficacité de la communication. Afin de parvenir à ce but, les sous-composantes de l'aspect fonctionnel doivent être bien remplies, à savoir l'aisance, la précision et la spontanéité. En effet, ces sous-aspects de la compétence fonctionnelle de la communication jouent un rôle capital dans la réussite de toute communication orale. Toute information ou message émis doit être clair, concis, précis, mais également produit avec une grande facilité ou aisance et spontanéité ; c'est-à-dire savoir s'exprimer de manière d'abord compréhensible, en employant un vocabulaire riche et varié, selon le contexte, tout en évitant les interférences avec les autres langues. Ensuite, savoir parler avec un débit régulier, varié et adapté à la situation, et non pas de manière hachée que ce soit rapidement ou lentement et avec un excès ou un manque de pauses. Il est nécessaire aussi de prêter attention au regroupement des mots ainsi qu'à l'accent tonique, avec les types de phrases adéquats pour communiquer avec expressivité. C'est ce qui permet à l'élève de communiquer ses idées avec une certaine aisance.

Mais ce n'est pas tout, car l'élève doit aussi adopter une prononciation très intelligible en respectant les liaisons, et éviter donc les prononciations souvent fautives, très influencées par d'autres langues, et les liaisons généralement absentes ou mal placées. S'assurer que son articulation est assez distinguée et fluide, et ne pas escamoter ses mots avec un manque de clarté des sons, et surtout atténuer l'emploi des erreurs de tout ordre (syntaxique, phonétique-phonologique, lexico-sémantique). Cela contribue à la précision linguistique du discours oral des élèves en interaction, en salle de classe avec l'enseignant ou avec leurs camarades. Le manque de précision affecte le plus souvent la confiance de l'élève à prendre la parole, en langue étrangère. La maîtrise de tous ces principes est essentielle et requiert la réussite de la communication.

En somme, la communication orale efficace est une communication claire et précise qui favorise la réception du message et élimine les superflus. Cela en restant concis, structuré et organisé, c'est-à-dire en disant juste assez et en évitant les discours longs et ennuyeux. Elle est également celle qui s'adapte au contexte et aux particularités de l'interlocuteur. En d'autres termes, il est recommandé d'adapter son niveau ou style de langue selon la personne à laquelle est adressé le message. En d'autres termes, il est nécessaire de connaître d'abord la personne à qui nous parlons, et surtout sur quoi nous parlons afin d'organiser notre information de manière logique, facile à comprendre, et de la transmettre dans une langue

surtout soignée. Afin d'attirer l'attention de l'interlocuteur, comme nous l'avons vu précédemment, il est nécessaire d'énoncer l'idée principale dans une courte introduction, à développer par la suite en présentant des arguments bien précis ainsi que des exemples pertinents pour maintenir son point de vue, et terminer par une petite conclusion du genre reformulation de l'idée principale en résumant.

Il est donc clair, qu'une bonne communication orale est celle qui est bien organisée, structurée, et qui transmet juste assez d'information pour faire comprendre et retenir l'essentiel.

En outre, pour assurer une communication efficace, il est utile, en premier lieu, d'accepter l'échange avec l'autre, de collaborer, de respecter son tour de parole, d'éviter les conflits qui conduisent à la rupture de la conversation, et par voie de conséquence participer à la communication de groupe en adoptant une attitude d'ouverture d'esprit et d'écoute. En second lieu, l'interlocuteur doit prendre en considération les intentions et les sous-entendus ; tout locuteur communique avec certaines intentions de manière implicite. En effet, dans une communication, tout n'est pas clairement exprimé. Il est donc important de savoir reconnaître les intentions, en déployant assez d'efforts, et de dégager les implicites ou les sous-entendus que comporte l'information transmise afin de mieux comprendre le sens exact du message. Pour dégager les sous-entendus et comprendre les intentions, il est logique de recourir aux procédés de la reformulation et du questionnement.

En somme, une meilleure communication est celle qui est axée sur le sens du message, sa précision, sa spontanéité, son aisance, le respect des tours de parole ainsi que les procédés d'évitement ou d'atténuation des conflits. Le Conseil de l'Europe (2000) parle de l'efficacité communicative, lorsqu'un apprenant s'exprime avec un débit assez régulier et avec spontanéité. Il connaît la réalité sociolinguistique et s'y adapte. Il s'exprime aussi avec aisance sur une grande étendue de sujets. Le contenu est clair et accomplit les fonctions langagières. Il arrive à faire la différence entre une situation formelle et informelle, et s'adapte à la politesse, au traitement, aux attitudes et aux gestes ainsi qu'au type et à la quantité d'information et au destinataire.

2. Compétence pragmatique attendue de l'apprenant

Le but de l'enseignement et/ou apprentissage d'une langue étrangère est de faire acquérir la compétence de communication. C'est la capacité d'un locuteur à produire et à interpréter

des énoncés adéquats à une situation donnée conformément aux contextes sociaux du pays. Cela signifie que pour communiquer, la maîtrise du système de la langue ne suffit pas, car il faut connaître aussi, et surtout les règles de son emploi. La compétence de communication repose sur la combinaison de plusieurs compétences partielles dont la compétence pragmatique. Pour certains linguistes, la compétence pragmatique renvoie à l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole en se basant sur des cas pratiques, à savoir des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels). Elle se réfère aussi à la maîtrise du discours, à sa cohérence et à sa cohésion, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie (CECR, 2001).

Pour d'autres, la compétence pragmatique renvoie à l'approche actionnelle et au choix des stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, structurer le discours, etc.). Elle fait le lien entre le locuteur et la situation en permettant de distinguer et d'identifier différents messages (conversation courante, discours officiels, etc.). C'est elle qui répond au « pourquoi » de la compétence sociolinguistique. Elle consiste à recourir aux stratégies de discours à produire ou à comprendre, qu'il s'agisse d'énoncés écrits ou oraux. C'est pourquoi l'apprenant est sensibilisé aux différents types de discours et à la notion d'actes de parole. Pour d'autres encore, la compétence pragmatique est la capacité d'utiliser et d'interpréter les actes de langage, la capacité de comprendre les intentions du locuteur et la capacité de créer un discours cohérent (BIALY STOK, 1993). Celui-ci distingue entre le savoir des aspects de la langue et le savoir d'utiliser ces aspects dans différentes situations. « *La compétence pragmatique traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont :*

- a- *Organisés, structurés et adaptés (compétence discursive) ;*
- b- *Utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle) ;*
- c- *Segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique) » (Conseil de l'Europe, 2000 :96).*

La compétence pragmatique se décline en compétence discursive, compétence fonctionnelle et compétence de conception schématique. Par compétence discursive, il faut entendre « *l'aptitude d'un sujet, historiquement définie, à produire et interpréter des énoncés qui relèvent d'une formation discursive déterminée (conçue en termes de positionnement). Il faut en effet expliquer qu'un même individu puisse produire successivement ou simultanément des énoncés relevant de plusieurs formations discursives*

et qu'en outre il soit capable de reconnaître des énoncés comme [...] relevant de sa propre formation discursive, comme de produire un nombre illimité d'énoncés inédits appartenant à cette formation discursive [...] En outre, elle concerne l'ensemble des paramètres du discours, sans opposer « fond » (contenus) et « forme » (genres de discours). Elle se diversifie en fonction des types de discours [...] (discours religieux, philosophique...) » (CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2002 : 114).

La compétence discursive renvoie à la connaissance qu'un apprenant possède de l'organisation des énoncés en séquences, comme le fait remarquer le Conseil de l'Europe (2000), afin de produire des ensembles cohérents. Elle englobe d'abord la capacité à organiser des phrases et à les maîtriser en termes d'information donnée/information nouvelle, d'enchaînement naturel, de cause et conséquence. Elle comporte aussi la capacité de gérer et de structurer le discours en termes d'organisation thématique, de cohérence et de cohésion, d'organisation logique, de style et de registre, d'efficacité rhétorique ainsi que des principes coopératifs (la qualité : rendre notre contribution véridique ; la quantité : rendre notre contribution plus informative mais pas plus ; la pertinence : ne dire que ce qui est approprié ; la modalité : être précis en évitant l'obscurité et l'ambiguïté). La compétence discursive est constituée de la capacité, enfin, à structurer le plan du texte qui se réfère à la connaissance des conventions organisationnelles des textes dans une communauté donnée (comment est structurée l'information afin de réaliser les différentes macro-fonctions du genre description, narration, argumentation, etc. ; comment sont racontées les histoires, les anecdotes, etc. ; comment est construite une argumentation dans un débat, une cour de justice, etc.).

L'enseignement de la langue maternelle se consacre en grande partie à l'acquisition des capacités discursives. Dans le cadre de l'apprentissage de la langue étrangère, il est possible que l'apprenant commence par des énoncés courts. Au niveau supérieur, le développement de la compétence discursive dont les composantes sont inventoriées dans cette partie devient de plus en plus capital. En ce qui concerne la compétence fonctionnelle, celle-ci renvoie à l'utilisation du discours oral en termes de communication à des fins fonctionnelles spécifiques (CECR, 2001). En ce sens, la compétence fonctionnelle est la capacité d'interpréter les relations entre les intentions des locuteurs. Ces derniers comprennent les actes de langage et peuvent inférer ce que l'autre veut dire. Dans le même ordre d'idées, la compétence fonctionnelle est décrite en termes de micro-fonctions, catégories servant à

définir l'utilisation fonctionnelle d'énoncés simples (donner/demander des informations, établir des relations sociales, etc.), ou de macro-fonctions, catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle d'une suite de phrases (description, démonstration, narration, etc.) (Conseil de l'Europe, 2000). Les schémas d'interaction sont des composants également de la compétence fonctionnelle. En général, la compétence de conception schématique est la capacité à utiliser les schémas qui sous-tendent la communication : question-réponse, déclaration-accord/désaccord, requête/offre/excuse-acceptation/refus, salutation/toast-réponse.

En résumé, la compétence pragmatique s'occupe du savoir de la langue, des aspects pragmatiques, et aussi du savoir de l'emploi de la langue. En fait, la compétence pragmatique contient deux sous-compétences : la compétence discursive (aptitude à structurer des phrases dans un tout cohérent), et la compétence fonctionnelle (aptitude à employer le discours oral à des fins fonctionnelles particulières : micro-structures, macro-structures).

L'apprenant de niveau avancé

Le niveau avancé dit indépendant correspond au B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues : apprentissage, enseignement, évaluation (CECRL, 2000), et se définit en tant que maîtrise opérative limitée par rapport au niveau suivant, C1, considéré comme «maîtrise efficace ». Le CECRL souligne dans le niveau avancé B2 la capacité à argumenter de façon efficace et de se débrouiller aisément ainsi qu'un nouveau degré de conscience de la langue. Il s'agit de communiquer avec les locuteurs natifs sans les amuser ou les agacer involontairement ni exiger d'eux de se comporter autrement que ce qu'ils feraient avec un natif ; par contre, ce qui est exigé est la fluidité et la spontanéité qui ne se développent qu'avec la pratique de la langue dans des activités de communication.

Au niveau avancé « B2 », l'aspect pragmatique se décompose en deux sous-compétences, nécessaires au développement de la compétence communicative langagière : la compétence discursive et la compétence fonctionnelle. La compétence discursive consiste d'abord en une adéquation à la situation (registre) : pour produire ou comprendre un message, il faut tenir compte de la situation et du contexte. Elle traite également de la cohérence dans les idées et leur organisation selon le type de texte : organiser les idées de façon cohérente (temporelle, spatiale ou logique), offrir les informations les plus importantes

pour exprimer l'intention communicative, et tenir compte de l'information de l'autre pour offrir l'information nécessaire. Elle porte, enfin, sur les ressources de connexion et de référence : utiliser les marqueurs de cohésion du discours, les expressions causales, temporelles et de lieu pour encadrer le message, éviter les répétitions superflues en utilisant des ressources de substitution (pronoms, adverbes, etc.), et utiliser des connecteurs (qui marquent la liaison entre énoncés ou séquences dans le discours).

En conversation orale, la capacité discursive du niveau avancé consiste en la participation et coopération de l'élève avec des idées et arguments bien organisés, reliés et développés. C'est-à-dire l'apprenant participe à des discussions habituelles ou pas très habituelles et implique l'interlocuteur. Il offre, explique et défend ses points de vue, considère les autres propositions en émettant des hypothèses et en réagissant à celles-ci. Il comprend les discussions relatives à des sujets de son intérêt personnel ainsi que les idées que l'interlocuteur souligne. Il utilise un grand répertoire linguistique. L'apprenant expose ses idées de façon cohérente, focalise le sujet et tire des conclusions de son exposé. Il souligne l'importance personnelle de certains événements. Il a une structure bien organisée, et informe de manière appropriée des points plus significatifs pour mener à bien l'intention communicative.

En définitive, la compétence discursive se résume en quatre volets bien précis. Le premier porte sur la souplesse : l'apprenant adapte le discours à la situation en variant la formulation de sujets divers. Le deuxième aborde les tours de parole : l'élève peut ouvrir, poursuivre et clore un discours de manière adéquate, en respectant les tours de parole, ainsi que le registre de langue. Le troisième volet traite le développement thématique : décrit de façon précise une idée importante en l'argumentant et la développant davantage avec des exemples. Le dernier porte sur la cohérence et la cohésion : l'apprenant diversifie dans l'emploi des connecteurs logiques qui servent à marquer le lien entre les idées. La compétence fonctionnelle, quant à elle, comprend deux volets seulement. Le premier aborde l'aisance à l'oral : l'apprenant est capable de s'exprimer longtemps avec un débit régulier et avec une certaine aisance et spontanéité tout comme un locuteur natif, en utilisant des phrases complexes. Le deuxième se consacre à la précision : il est capable de transmettre une information de manière claire et concise (CECRL, 2000). En effet, l'élève dispose de ressources linguistiques nécessaires pour s'exprimer avec fluidité, précision et aisance. Il maîtrise un large répertoire lexical pour accomplir les fonctions. Il utilise des structures

complexes sans erreurs importantes. Les erreurs de vocabulaire sont occasionnelles et ne brouillent pas la communication.

SOUPLESSE	
C2	Montre une grande souplesse dans la reformulation d'idées en les présentant sous des formes linguistiques variées pour accentuer l'importance, marquer une différence selon la situation ou l'interlocuteur, ou lever une ambiguïté.
C1	Comme B2+
B2	Peut adapter ce qu'il/elle dit et la façon de le dire à la situation et au destinataire et adapter le niveau d'expression formelle convenant aux circonstances.
	Peut s'adapter aux changements de sujet, de style et de ton rencontrés normalement dans une conversation.
	Peut varier la formulation de ce qu'il/elle souhaite dire.
B1	Peut adapter son expression pour faire face à des situations moins courantes, voire difficiles.
	Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple afin d'exprimer l'essentiel de ce qu'il/elle veut dire.
A2	Peut adapter à des circonstances particulières des expressions simples bien préparées et mémorisées au moyen d'une substitution lexicale limitée.
	Peut développer des expressions apprises par la simple recombinaison de leurs éléments.
A1	Pas de descripteur disponible

Tableau 07: Niveaux de compétence pragmatique (**compétence discursive**) du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000 :97).

	TOURS DE PAROLE
C2	Comme C1
C1	Peut choisir une expression convenable dans un ensemble disponible de fonctions discursives pour introduire son discours en attirant l'attention de l'audience ou pour gagner du temps et garder l'attention de l'audience pendant qu'il/elle réfléchit.
B2	Peut intervenir dans une discussion de manière adéquate en utilisant la langue qui convient. Peut lancer, poursuivre et clore un discours convenablement en respectant efficacement les tours de parole. Peut lancer un discours, intervenir à son tour au bon moment et terminer la conversation quand il le faut bien que maladroitement quelquefois. Peut utiliser des expressions toutes faites (par exemple « c'est une question difficile ») pour gagner du temps et garder la parole pendant qu'il/elle réfléchit à ce qu'il/elle va dire.
B1	Peut intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant l'expression qui convient pour attirer l'attention. Peut lancer, poursuivre et clore une conversation simple en face à face sur des sujets familiers ou personnels.
A2	Peut utiliser des techniques simples pour lancer, poursuivre et clore une brève conversation. Peut commencer, poursuivre et clore une conversation simple en face à face. Peut attirer l'attention.
A1	Pas de descripteur disponible.

Tableau 08: Niveaux de compétence pragmatique (**compétence discursive**) du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000 :97).

	DEVELOPEMENT THEMATIQUE
C2	Comme C1
C1	Peut faire des descriptions et des récits compliqués, avec des thèmes secondaires et certains plus développés et arriver à une conclusion adéquate.
B2	Peut faire une description ou un récit clair en développant et argumentant les points importants à l'aide de détails et d'exemples significatifs.
B1	Peut avec une relative aisance raconter ou décrire quelque chose de simple et de linéaire.
A2	Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose avec une simple liste de points successifs.
A1	Pas de descripteur disponible.

Tableau 09: Niveaux de compétence pragmatique (**compétence discursive**) du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000 :97).

COHERENCE ET COHESION	
C2	Peut créer un texte cohérent et cohésif en utilisant de manière complète et appropriée les structures organisationnelles adéquates et une grande variété d'articulateurs.
C1	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.
B2	Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées.
	Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.
B1	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.
A2	Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points.
	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « alors ».

Tableau 10: Niveaux de compétence pragmatique (**compétence discursive**) du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000 :98).

AISANCE A L'ORAL	
C2	Peut s'exprimer longuement dans un discours naturel et sans effort. Ne s'arrête que pour réfléchir au mot juste qui exprimera précisément sa pensée ou pour trouver un exemple approprié qui illustre l'explication.
C1	Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort ; seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.
B2	Peut communiquer avec spontanéité, montrant souvent une remarquable aisance et une facilité d'expression même dans des énoncés complexes assez longs.
	Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant tournures et expressions, l'on remarque peu de longues pauses.
	Peut communiquer avec un degré d'aisance et de spontanéité qui rend tout à fait possible une interaction régulière avec des locuteurs natifs sans imposer d'effort de part ni d'autre.
B1	Peut s'exprimer avec une certaine aisance. Malgré quelques problèmes de formulation ayant pour conséquence pauses et impasses, est capable de continuer effectivement à parler sans aide.
	Peut discourir de manière compréhensible même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre.
A2	Peut se faire comprendre dans une brève intervention, même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont très évidents.
	Peut construire des phrases sur des sujets familiers avec une aisance suffisante pour gérer des échanges courts et malgré des hésitations et des faux démarrages évidents.
A1	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.

Tableau 11: Niveaux de compétence pragmatique (**compétence fonctionnelle**) du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000 :100).

PRECISION	
C2	Peut exprimer avec précision des nuances de sens assez fines en utilisant avec une correction suffisante une gamme étendue de procédés de modalisation (par exemple, adverbess exprimant le degré d'intensité, propositions restrictives) Peut insister, discriminer et lever l'ambiguïté.
C1	Peut qualifier avec précision des opinions et des affirmations en termes de certitude/doute, par exemple, ou de confiance/méfiance, similitude, etc.
B2	Peut transmettre une information détaillée de façon fiable.
B1	Peut expliquer les points principaux d'une idée ou d'un problème avec une précision suffisante. Peut transmettre une information simple et d'intérêt immédiat, en mettant en évidence quel point lui semble le plus important. Peut exprimer l'essentiel de ce qu'il/elle souhaite de façon compréhensible.
A2	Peut communiquer ce qu'il/elle veut dire dans un échange d'information limité, simple et direct sur des sujets familiers et habituels, mais dans d'autres situations, doit généralement transiger sur le sens.
A1	Pas de descripteur disponible.

Tableau 12: Niveaux de compétence pragmatique (**compétence fonctionnelle**) du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000 :101).

3. Commentaire

Il est question dans cette section de mesurer le niveau réel des élèves, sur le plan pragmatique, aux attentes du CECRL. En général, les élèves ont accompli leur tâche de communication orale de manière coopérative ; ils ont su gérer de façon harmonieuse l'ensemble de leur activité communicative langagière et ils ont atteint avec les moyens du bord ce que la compétence pragmatique leur exigeait. La tâche des élèves s'est avérée un scénario de pratique effective de la communication orale en langue étrangère, ce qui confirme les potentialités de l'interaction entre élèves en milieu scolaire, qu'il s'agisse de l'aspect discursif ou même de l'aspect fonctionnel du domaine de la pragmatique. A l'opposé de ces traits positifs, nous constatons, à la suite de notre analyse, des limites assez minimales de l'activité conversationnelle entre élèves en salle de classe.

En fait, nous avons observé que les élèves essaient, lors de leurs échanges, de contourner l'essentiel de leurs difficultés et erreurs se résumant d'abord au vocabulaire limité ayant recours à beaucoup d'interférences de la langue première composée du kabyle, langue maternelle, et de l'arabe, langue de base. L'élève a également une prononciation parfois fautive, souvent influencée par sa langue de départ ainsi que des liaisons qui sont parfois absentes ou mal placées. Comme il commet assez souvent des erreurs grammaticales

(conjugaison, phrases incomplètes, accords, etc.). Toutes les erreurs sont significatives dans la mesure où elles empêchent les élèves d'interagir oralement avec précision et aisance.

Dans ce contexte, le Conseil de l'Europe (2000) préconise que l'élève doit s'exprimer avec aisance et spontanéité dans des énoncés longs, semblables à celles d'un locuteur natif, tout en adoptant un débit régulier, mais avec des hésitations possibles et surtout avec peu de pauses, tolérables à ce niveau avancé. Bien entendu, notre élève interagit avec spontanéité et fluidité dans une grande étendue de conversation et de débats avec un débit assez régulier en tenant compte du registre requis. Mais en recourant parfois à de longues pauses prolongées généralement entre un tour de parole et un autre, pour donner le temps à l'autre de prendre la parole, et des hésitations multiples le plus souvent. Ce qui paraît le plus remarquable c'est que les élèves semblent, à travers leurs conversations, ne pas chercher les mots et les expressions afin de traduire leurs opinions et idées, si riches en information, tout en employant couramment des phrases complexes.

Pour que les élèves puissent continuer à s'exprimer avec spontanéité et aisance, sur des sujets variés (sport, violence, drogue, etc.) en français langue étrangère, ils recourent à des stratégies de compensations tels que l'emploi de mots ou d'expressions de la langue maternelle, la gestuelle et la mimique qui risquent de nuire sérieusement à un natif qui ne comprend pas forcément la langue maternelle de cet élève ; bien au contraire, cela va lui paraître comme une sorte de « charabia ». De même, pour les erreurs syntaxiques et lexicales employées de manière abusive qui ralentissent parfois la compréhension du message transmis. Ces anomalies de tout ordre rendent la communication orale moins précise et moins aisée, car la correction linguistique, à tous les niveaux (vocabulaire, grammaire, phonétique-phonologie) est de règle.

Mis à part ce côté négatif qui se dégage du discours oral des élèves en situation d'interaction en milieu scolaire, ceux-ci parviennent tout de même à apporter des informations très riches en sens et des idées suffisamment diversifiées et détaillées sur des thèmes multiples qu'ils illustrent à l'aide d'exemples bien précis, mais surtout d'arguments variés, des explications limpides qui leur permettent de défendre leurs thèses et d'être les plus crédibles possibles aux yeux des autres. Les élèves, dans ces cas, pour atteindre leurs fins se servent régulièrement des énoncés longs et complexes, afin de transmettre de manière détaillée leurs expériences, leurs rêves, leurs espoirs, leurs buts et des événements.

En clair, les élèves s'expriment sur des points essentiels dans un registre standard, simple, mais truffé d'erreurs linguistiques. Ils arrivent quand même à se débrouiller dans la plupart des situations qui se présentent à eux en conférant à leur communication orale un assez bon degré de fluidité et de spontanéité, et un niveau moyen d'aisance et de précision linguistique qui rendent tout de même possible une interaction un peu ordinaire avec un locuteur natif, du moment qu'ils parlent avec un accent et un débit acceptables qui ne sont ni lents, ni rapides, ils s'adaptent juste à la situation. Par voie de conséquence, le seul inconvénient majeur, dans tout ce que nous venons de dire est le recours constant à la langue maternelle, y compris sur le plan lexical où les élèves insèrent des mots et des expressions entières du kabyle et/ou de l'arabe dans l'énoncé français, ce qui entrave évidemment une intercompréhension nette entre ces élèves de français langue étrangère et les locuteurs natifs. Mais il faut savoir que le système de l'interlangue est évolutif, c'est-à-dire au fur et à mesure d'avancer dans l'acquisition de la langue, les élèves améliorent leur niveau de maîtrise et de perfection dans la langue. En principe, les élèves auront à travailler davantage la précision, et chemin faisant, il se peut qu'ils perdent, pour un moment, un peu de leur aisance. Cependant, celle-ci reviendra lorsqu'ils auront amélioré leur précision.

De ce fait, nous dirons que la maîtrise de l'aspect pragmatique sous sa forme fonctionnelle n'est pas parfaite. A vrai dire, la compétence fonctionnelle de l'élève n'est pas limitée, ni remarquable, mais juste acceptable. En effet, lors des activités de conversations orales, les élèves réussissent dans certains points et échouent dans d'autres, ce qui fait que le niveau réel atteint par les élèves, à ce stade d'apprentissage de la langue étrangère, est juste moyen par rapport à ce qu'ils sont capables de réaliser.

Toutefois, la compétence pragmatique des élèves ne se restreint pas à la seule composante fonctionnelle, c'est pourquoi il est nécessaire d'établir un bilan de l'autre composante pragmatique, à savoir la compétence discursive afin de pouvoir rendre compte du niveau global et réel des élèves dans l'aspect pragmatique, de la compétence de communication orale en langue étrangère. Dans l'ensemble, nos apprenants arrivent à produire un discours simple et cohérent sur des sujets connus ou peu connus dans la vie de tous les jours. Ils savent exposer de manière détaillée leurs opinions tout en les appuyant par des arguments et des exemples précis, et en variant leur propre formulation ou même celle de leur partenaire. En effet, les élèves s'expriment avec souplesse ; ils adoptent généralement le niveau de langue adéquat, par exemple, en salle de classe, ils utilisent la langue standard (formelle) qui convient le plus à leur situation pédagogique, même s'il se trouve, parfois, que les élèves

passent à un autre registre de langue, à savoir le français familier. Néanmoins, ils participent activement à des conversations multiples que ce soit avec l'enseignant ou avec leurs camarades ; ils savent gérer la parole entre eux, sans créer de l'anarchie, et lorsqu'ils interagissent avec leur enseignant, ils respectent leur tour de parole que celui-ci distribue. A vrai dire, les élèves lancent une conversation et arrivent à la poursuivre afin de maintenir le contact, tout en recourant parfois à des pauses longues entre le tour de parole entamé et le suivant, ils parviennent aussi à clore leur conversation.

Cela nous amène à dire que les élèves gèrent de manière efficace et remarquable leurs interventions multiples, sans se gêner entre eux, mais en procédant à des interruptions par moment, lorsqu'ils insistent généralement à prendre la parole et que l'intervenant en question refuse de céder la parole, et prend tout son temps pour exposer son idée et la défendre. Dans le même ordre d'idées, les élèves exposent avec cohérence leurs points de vue ; ils arrivent à les organiser et à les développer sans difficultés et de manière significative. Ils s'expriment, en fait, avec fluidité et efficacité sur un grand répertoire de thèmes (choisis ou imposés par l'institution) d'intérêt général, professionnel ou de loisir (sport, programme scolaire, baccalauréat, drogue, violence, etc.). Ils défendent leurs opinions avec concision, en présentant des lignes argumentatives complexes et en fournissant des arguments détaillés, des illustrations significatives, des explications ainsi que des commentaires adéquats. Ils relient ces éléments soit de manière implicite ou explicite en se servant, dans ce cas, d'une grande variété de connecteurs ou d'articulateurs logiques afin d'assurer une certaine linéarité dans leur discours et le rendre notamment plus agréable à écouter, loin des confusions et des maladresses, sans nier parfois leur omission par certains élèves.

En quelques mots, les élèves prennent part à des conversations et débats avec efficacité et souplesse en s'exprimant quelquefois longuement et échangeant de façon convenable, cohérente et organisée des idées, des arguments et des informations complexes. Si nous mesurons ce niveau de la majorité des élèves en compétence discursive aux critères du CECRL (2000) qu'ils doivent remplir, nous nous observerons ceci :

Pour le CECRL (2000), l'élève, à ce niveau avancé, est capable d'abord de s'adapter aux changements de sujets, de styles, de niveau de langue, de situation, lors d'une interaction tout en variant la formulation de leurs propos (souplesse). Ensuite, ils sont capable de lancer un discours, d'intervenir de façon convenable en respectant leurs tours de parole, et de terminer ou clore leur conversation, et ce, en adoptant un langage convenable (tours de parole). De

plus, les élèves doivent décrire et raconter clairement des sujets importants en les développant et en les argumentant à l'aide d'exemples et de détails significatifs (développement thématique). Les élèves sont, enfin, aptes à utiliser une grande variété d'articulateurs logiques pour relier clairement entre les énoncés et les idées, en tolérant quelques omissions, sans gravité, lorsqu'il s'agit d'énoncés longs (cohérence et cohésion). Ces critères d'appréciation qui donnent des informations précises de l'aspect discursif de la compétence de communication orale, démontrent la compétence véritable requise pour le niveau d'étude de l'élève de la troisième année secondaire (B2).

D'après la description faite, plus haut, du niveau réel atteint par les élèves de la classe terminale, et les paramètres du CECRL(2000) qui constitue notre référence tout au long de l'analyse, nous déduisons que la maîtrise des éléments de la composante discursive de la compétence de communication orale est plutôt bonne. La compétence discursive des élèves est réussie, et leur niveau de performance requis est appréciable. En ce sens, si nous assimilons ce niveau de performance atteint par l'élève de l'aspect discursif qui semble réussi, au niveau de performance atteint également de la composante fonctionnelle qui paraît juste acceptable, nous concluons en disant que la compétence pragmatique globale et réelle des élèves de la troisième année secondaire est assez bonne.

« On sait que les systèmes linguistiques intériorisés que les apprenants développent dans leur processus d'acquisition évoluent à travers une grammaticalisation progressive vers des lectes de plus en plus semblables à la langue cible [...] Dans le milieu social, le moteur principal de l'évolution de ces lectes est le besoin de communication dans des situations variées, tandis que dans les situations d'acquisition guidée, où normalement le circuit communicatif est fortement bouleversé [...] il est difficile de discerner ce qui agit effectivement comme moteur d'acquisition » (CICUREL, VERONIQUE, 2002 :235). Le recours à des formes linguistiques antérieurement acquises, lors de l'apprentissage des langues secondes, semble inéluctable et constitue même une étape obligatoire dans le processus d'acquisition. Ce phénomène évolue et disparaît avec le temps, au fur et à mesure de développer des connaissances et acquis en langue. L'enseignement de manière générale met en avant les aspects linguistiques, et le manque de situations réelles de communication dans l'environnement scolaire perturbe inévitablement l'émergence de principes pragmatiques pour l'organisation du discours.

Conclusion partielle

L'aspect pragmatique que nous avons décrit et analysé montre une mise en œuvre conjointe de capacités et procédures que l'on repère grâce aux traces que laisse inéluctablement l'énonciateur dans son discours. Le côté purement formel (grammaire, lexicale, prononciation) ne disparaît pas, il est bien au service des choix pragmatiques du locuteur. Alors, la correction et l'étendue de la langue comme paramètres linguistiques se dissolvent sur l'ensemble des paramètres pragmatiques. En effet, le manque de correction influe directement sur la clarté et la précision linguistique qui poussent les élèves à s'exprimer avec moins d'aisance et de fluidité, car une précision insuffisante a des répercussions négatives sur le degré de l'aisance à communiquer oralement en français langue étrangère.

De ce fait, la performance réelle de nos élèves dans ce domaine fonctionnel de la compétence pragmatique est moyenne. C'est ce qui a été du moins révélé à la suite de notre analyse de cette composante de la langue qui permet aux élèves de prendre conscience de la fonction communicative de la langue. La composante discursive, quant à elle, permet aux élèves de structurer des énoncés en ensembles cohérents. Ceux-ci sont censés connaître les principes de l'organisation des énoncés (ouverture, corps, clôture), comme ils doivent savoir gérer leurs tours de parole, structurer le discours par rapport à son développement thématique, sa cohérence et cohésion, ses relations logiques, son style et son registre, et adopter, enfin, une certaine souplesse dans l'expression.

A travers leurs discours oraux, les élèves de la troisième année secondaire manifestent, à ce niveau de compétence, une maîtrise appréciable de la composante discursive. A vrai dire, les élèves ont développé positivement leur habileté de structuration et d'organisation énonciatives leur permettant de produire des ensembles cohérents (CECRL, 2000). Les élèves savent, en majorité, adapter leur discours au contexte, en utilisant le procédé de reformulation dans une grande gamme de sujets de façon détaillée ; c'est-à-dire nos élèves s'expriment généralement de manière souple et efficace. Ils maîtrisent également les règles de prises de parole. En effet, les élèves respectent, la plupart du temps, leur tour de parole : ils savent intervenir ou prendre la parole, la céder et la récupérer, quand c'est nécessaire, en l'interrompant parfois, comme ils arrivent à la clore. En plus, les élèves développent des thèmes diversifiés de façon cohérente et approfondie grâce à des arguments, des exemples précis et des connecteurs variés afin de relier leurs idées.

En somme, la compétence pragmatique composée de la compétence fonctionnelle et de la compétence discursive que les élèves parviennent à atteindre à ce stade d'apprentissage du français est assez bonne. La compétence pragmatique constitue le centre de la compétence communicative langagière orale, c'est pourquoi l'élève doit prendre sérieusement en considération cet aspect non négligeable de la compétence afin de pouvoir communiquer efficacement et en toute confiance. Les tendances actuelles de l'enseignement et/ou apprentissage des langues mettent en exergue la compétence pragmatique qui fait partie intégrante de la compétence à communiquer langagièrement. Elle concerne la connaissance des règles selon lesquelles les textes sont organisés, structurés et adaptés tout en prenant conscience de la fonction communicative de ces textes et leur segmentation par rapport aux schémas interactionnels (Conseil de l'Europe, 2001).

Afin d'aider les élèves à perfectionner leur niveau de maîtrise, assez bon, de l'aspect pragmatique, l'enseignant doit transformer l'interaction orale en objet autonome d'enseignement et/ou apprentissage. Pour ce faire, il est important de le situer dans la perspective pragmatique, ce qui revient à prendre en considération l'interaction orale de face à face en temps réel. Il s'en suit donc que l'enseignant de langue ne se limite pas uniquement à développer des compétences d'ordre linguistique : correction grammaticale, lexicale et phonologique. A l'heure actuelle, l'enjeu consiste à développer, chez les apprenants, la compétence pragmatique à l'oral en tant que forme autonome de communication.

PARTIE III : Mesures à prendre

Chapitre VII : Tentatives de remédiation

En évaluation, il ne s'agit pas de dire ce qui va ou ce qui ne va pas, mais de porter son attention à des remédiations aux erreurs rencontrées dans les discours oraux des élèves. En clair, le niveau de performance langagière orale souhaité, en rapport avec les exigences de la société moderne, n'est pas suffisamment atteint ; il présente des carences touchant les trois aspects fondamentaux de la compétence de communication qui conditionnent la maîtrise de la langue : l'aspect linguistique (le vocabulaire, la syntaxe et la phonétique-phonologie), l'aspect sociolinguistique (la politesse, les registres de langue, établir et maintenir des liens avec autrui), l'aspect discursif-pragmatique (la souplesse, les tours de parole, l'organisation thématique, la cohérence et la cohésion), et l'aspect fonctionnel-pragmatique (l'aisance, la spontanéité et la précision).

Notre étude révèle que certaines de ces composantes sont suffisamment maîtrisées par les élèves de niveau avancé, alors que d'autres nécessitent un long travail de réajustement que ce soit de la part de l'enseignant ou de l'élève lui-même. Les types d'erreurs constatées montrent que le niveau de performance attendu excède largement les capacités spontanées de traitement de l'élève. « *Tous les enseignants de lycée intervenant auprès de ce type de publics le savent bien, les difficultés subsistent, voire s'accroissent parfois, et les techniques de travail qui avaient la preuve de leur efficacité aux premiers niveaux semblent désormais inopérantes* » (VIGNER, 2001 :89). Il est question de réfléchir, dans ce cas, à des techniques de perfectionnement de niveau avancé qui est celui de nos élèves de la troisième année secondaire ; celui-ci correspond aux publics d'élèves qui ont bénéficié d'une formation en français d'une durée de trois à quatre années dans le cycle secondaire, dans les collèges, ou qui sont parvenus au terme d'un enseignement de base, avec un minimum de huit années de formation en français (car l'enseignement du français a été mis en place dès la troisième année de l'enseignement primaire). C'est-à-dire un minimum de 600 heures d'enseignement du français (VIGNER, 2001). C'est pour dire que les procédés de perfectionnement, se basant sur les compétences déjà acquises, visent à faire explorer par l'élève des domaines d'usage nouveaux et à solliciter de manière différente les ressources d'un langage qui n'a été pratiqué que dans un cadre limité d'objets de discours. L'élargissement de l'éventail des solutions offertes par la syntaxe, le degré de précision que peut apporter le vocabulaire et la fluidité que

peut apporter l'articulation sont au centre des objectifs de perfectionnement qui sont ceux des publics de niveau avancé.

Par ailleurs, les nouvelles méthodes d'enseignement sont centrées sur l'élève, considéré comme l'élément actif ou acteur de ses propres connaissances, et non pas sur l'enseignant qui a tendance à monopoliser le savoir dans les anciennes méthodes. Celui-ci est considéré dans ces nouvelles approches comme un guide de l'élève et de son savoir. « *Dans les applications pédagogiques, il est question de transition pour passer de l'enseignement « transmission » à l'apprentissage piloté par l'apprenant* » (CHARLIER, HENRI, 2010 :41). Dans ce sillage, de nombreux moyens d'apprentissage, mais surtout de développement et perfectionnement des acquis sont disponibles afin de rendre cette tâche plus facile et plus accessible aux yeux de l'élève. Dans ce qui va suivre, nous tenterons d'aborder ces outils et supports d'amélioration et d'enrichissement des acquis qui accompagnent les nouvelles instructions pédagogiques, et ce, bien évidemment, dans le cadre de la réforme éducative mise en place en 2004, touchant tous les cycles de l'enseignement au sein de l'école algérienne.

1. Apprendre avec les nouvelles technologies

« *Les travaux sur l'oral et son apprentissage/utilisation sont, paradoxalement, moins nombreux, alors que l'on pourrait s'attendre à ce que la polyvalence structurelle de l'outil et la souplesse qu'il apporte dans la manipulation de documents oraux orientent ses utilisations de manière privilégiée vers l'oral. Contrairement à l'avènement de l'enregistrement sonore aisé et fiable, l'arrivée des outils multimédias en ligne et hors ligne n'a pas coïncidé avec une (r)évolution méthodologique bien que les développements de l'approche communicative soient contemporains de la naissance et du développement du multimédia* » (CEMBALO, 2001 :143). L'essor des nouvelles technologies instaure de nouvelles relations au savoir. Depuis une vingtaine d'années un nouveau procédé de formation pédagogique a émergé, faisant appel aux technologies de l'information et de la communication : de nouveaux supports (CD-ROMS, DVD, Internet) renversent les modes traditionnels d'apprentissage, y compris dans le domaine des langues. En fait, les technologies modernes servent à soutenir ou augmenter l'apprentissage, que ce soit dans les institutions d'enseignement, le monde professionnel ou des loisirs (CHARLIER, HENRI, 2010). Nous assistons à la fin des années 1990 à une remise en cause de la forme scolaire associée à une centration sur l'élève et ses apprentissages. De nombreuses recherches, à l'heure actuelle, mettent l'accent sur les apprenants et leurs usages spontanés des technologies, mettant en exergue les ruptures avec

l'enseignement traditionnel mais également le besoin d'une formation documentaire. En effet, « *l'enseignement est basé sur l'apprenant et l'enseignant devient davantage un médiateur-facilitateur qu'un transmetteur de savoirs, d'où une désacralisation de la fonction. Le décloisonnement de l'enseignement et un travail pluridisciplinaire sont également des impératifs, notamment pour éviter que le multimédia ne reste la chasse gardée des disciplines technologiques* » (OIF, 2005 :77).

Les chercheurs sont unanimes sur le fait que la technologie est destinée à résoudre des problèmes, des situations difficiles, des manques ou des déficiences liés à l'enseignement/apprentissage. Pour Bernadette CHARLIER et France HENRI (2010), la conception des technologies est semblable à un outil cognitif dans le domaine de l'activité humaine qui doit être considéré comme un artefact, une sorte d'extension au corps et aux facultés humaines qui les prolonge, les démultiplie et qui permet au sujet humain de réaliser des tâches ou des actions qui seraient impossibles autrement. Nous pouvons dénombrer deux types d'artefacts : il y en a de nature symbolique, comme le langage considéré en tant que premier outil cognitif, et d'autres, de nature matérielle, telle que la souris de l'ordinateur. Cette nouvelle conception des technologies est née avec le développement de l'informatique à partir des années 1980, et également avec « *l'avènement de l'informatique personnelle, du multimédia, puis de la téléinformatique et des technologies du réseau, des environnements numériques de travail, d'Internet et du Web* » (CHARLIER, HENRI, 2010 :29).

Ce développement technologique a joué un rôle dans l'enrichissement et l'amélioration des connaissances. Il ne s'agit plus de simples contenus d'enseignement, des connaissances ou des informations qui se voient transmis par les technologies, mais des tâches d'apprentissage et des séquences d'actions complexes qui se voient organisées à travers elles. En outre, l'informatique de calcul a laissé la place à une informatique de communication faisant appel à des pratiques de collaboration. Celles-ci impliquent la mise en réseau de différentes communautés virtuelles, à savoir les communautés d'apprenants qui s'organisent autour des usages pédagogiques d'une informatique de communication et des services multiples offerts par les univers technologiques (chats, blogs, forums, wiki, etc.). Les aspects interactionnels et discursifs de l'apprentissage deviennent alors importants, d'autant qu'ils constituent le socle de la construction sociale des connaissances. « *Prenant en compte ce monde qui change rapidement, les études d'usages en cours se centrent sur les apprenants d'aujourd'hui, sur leurs usages spontanés et intenses des outils numériques et leur*

fonctionnement multitâches jusqu'à leur besoin d'être connectés et d'agir, d'interagir et de faire pour comprendre » (CHARLIER, HENRI, 2010 :42).

Ces nouveaux comportements adoptés dans le domaine pédagogique sont la résultante des pratiques de connectivité permanente (skype, iphone, MSN), des réseaux sociaux en ligne (Linkedin, Facebook). Ils offrent aux apprenants des outils leur permettant d'améliorer leur niveau de performance communicative. L'objectif visé par les systèmes éducatifs était de favoriser l'introduction des Tic (technologies de l'information et de la communication) qui devait permettre aux enseignants de mettre en œuvre des projets éducatifs, c'est-à-dire de développer chez les élèves des compétences technologiques, pédagogiques, médiatiques, réflexives et sociales. En d'autres termes, ces technologies invitent l'élève à utiliser des ordinateurs, des logiciels, à réaliser des projets pédagogiques de façon collaborative avec l'aide de personnes ressources, à partager leurs idées, à construire des réseaux ou des communautés de pratique que ce soit dans ou en dehors des écoles. La réalisation de ces projets pédagogiques nécessite plusieurs ressources et outils numériques valorisés par les systèmes éducatifs par exemple : la télécorrespondance, c'est-à-dire des activités de communication interpersonnelle qui s'effectuent par messagerie ou par vidéo conférence avec d'autres classes, des experts ; la télécollaboration porte sur des projets de mutualisation de l'information, et la constitution d'œuvres collectives ; la résolution de problèmes, avec surtout des laboratoires virtuels (CHARLIER, HENRI, 2010).

La réalisation des projets est l'occasion non uniquement d'apprentissages relatifs à l'utilisation des Tic, mais également à l'apprentissage des compétences de base telles que la communication, la collaboration, la synthèse, la critique, etc. L'usage de nombreuses formes d'expressions technologiques (wikis, blogs, vidéos) de communication (messagerie instantanée, réseaux sociaux) et l'accès à de nouvelles sources d'information (encyclopédies et livres électroniques) modifient la perception de l'environnement personnel et la vision du monde de l'apprenant. De ce fait, la technologie développe le sens de l'engagement, de la collaboration et de l'autonomie.

Dans le même ordre d'idées, les technologies dans le domaine éducatif sont considérées comme un simple prolongement de l'exposé magistral. La majorité des réalisations technologiques constituent un « exposé magistral » : au début de la vidéo éducative sont filmés des professeurs qui donnaient leurs cours. Cependant, ces technologies vont prendre de nouvelles orientations, de nouveaux développements. « *Les outils technologiques servent à*

montrer des éléments qu'il serait trop difficile de décrire ou d'utiliser : le fonctionnement d'un système, l'interview d'un expert, une simulation d'un phénomène dangereux [...] Tout cela peut être montré facilement au cours par la vidéo et l'ordinateur. Mais plus loin encore, on peut montrer que ces outils manifestent le plus leur efficacité dans le cadre de nouvelles pratiques pédagogiques : comme ressources d'informations dans le cadre d'une démarche de résolution de problèmes, comme outils de modélisation et de simulation dans le cadre de la pédagogie par le projet, comme outil et mémoire des interactions dans l'apprentissage coopératif » (LEBRUN, 2007 :174).

Dans le domaine de l'étude des langues ainsi que leur développement à travers les Tic, plusieurs outils sont privilégiés : les logiciels, l'Internet, les formations en ligne. Deux types de programmes sont destinés à apprendre et augmenter le niveau d'acquisition de l'apprenant en langue : il s'agit d'une part de logiciels bureautiques, d'autre part de logiciels éducatifs et pédagogiques.

-Les logiciels bureautiques : ce sont des programmes qui permettent d'utiliser l'ordinateur pour la gestion et la préparation de documents. Le courriel et le traitement de texte en sont les plus connus. *« L'utilisation de l'ordinateur pour la composition de textes est facilitée par la présence d'accessoires de mise en page, de correction orthographique et de recherche de synonymes » (OIF, 2005 :78).* Le courriel est un logiciel proche du traitement de texte qui sert à encadrer la saisie de textes destinés à des correspondants ayant une adresse électronique. C'est une technique qui favorise la facilité de la correspondance via le réseau Internet. Des documents sonores ou écrits qui accompagnent souvent l'envoi sont déjà présents dans l'ordinateur, facilitant de la sorte un partage immédiat avec le destinataire.

-Les logiciels éducatifs : ce sont des programmes spécialisés qui stimulent l'acquisition et la découverte. *« Pour l'apprentissage des langues, l'apprenant peut s'exercer à la prononciation et la comparer immédiatement à ce qui était attendu (comparaison de son propre enregistrement et du modèle, présentation d'un spectre sonore) ou encore, assister à une séquence animée introduisant une histoire en français, choisir la suite et y prendre part » (OIF, 2005 :79).* Les logiciels spécialisés dans l'étude de la langue permettent généralement à l'apprenant d'agir selon ses buts de perfectionnement tout en les adaptant à son niveau et à son évolution. Ils concernent toutes les catégories d'élèves, surtout ceux qui restent habituellement réservés ou peu attentifs. Néanmoins, pour assurer la pluralité culturelle, nécessaire à une réelle compétence de communication, il est important que l'enseignement

d'une langue se focalise sur des faits historiques et contemporains des cultures qui l'utilisent. Ainsi, les logiciels culturels se présentent sous une forme singulière. Les concepteurs ne se soucient pas d'enseigner la langue, mais de stimuler la découverte d'un lieu remarquable, d'un événement historique ou d'un élément du patrimoine. Ils sont conçus spécialement pour des utilisateurs francophones qui ont un assez bon niveau en langue ; ils suscitent la curiosité de l'apprenant et favorisent la maîtrise de la langue (OIF, 2005).

-Les logiciels pédagogiques : de multiples logiciels sont proposés aux élèves afin d'améliorer leur niveau et même aux enseignants en leur facilitant certaines tâches. Citons, par exemple « Hot Potatoes » (la page officielle à http://ecolestjeanb.free.fr/hot_potatoes/index.html [école d'application Saint-Jean B, Avignon] pour une présentation en français du logiciel) utilisé par des professeurs de français langue étrangère pour la création d'exercices interactifs, ou encore « Tropes » (<http://www.acetic.fr/tropes.htm> et <http://www.acetif.fr/fr/guide/tropes/v50/tropes.htm>), comme outil informatique d'analyse de textes qui s'adresse beaucoup plus à des apprenants avancés dans l'apprentissage de la langue (OIF, 2005).

En clair, les logiciels de langues (bureautique, éducatif, pédagogique) apportent le plus souvent des activités que les manuels scolaires ne permettent pas matériellement. « *Ils confèrent une certaine autonomie à l'apprenant, ils contribuent à transformer la relation d'apprentissage : l'élève est un consommateur du programme, un client* » (OIF, 2005 :80).

L'Internet constitue un autre outil privilégié dans le domaine de l'apprentissage des langues maternelles ou étrangères. L'arrivée d'Internet et sa diffusion modifient les manières d'apprendre et réinterrogent les institutions pédagogiques sur leur prise en compte en tant que nouveaux moyens d'apprentissage et de développement des connaissances. « *Considérer les effets d'Internet sur les processus d'enseignement et d'apprentissage revient à envisager Internet comme un média [...] en tant que média, Internet est producteur de sens, ayant un impact spécifique sur les processus cognitifs du sujet qui l'utilise. C'est un objet technique qui possède un potentiel médiatique qui s'exprimera par l'usage qu'en aura l'utilisateur* » (CHARLIER, HENRI, 2010 : 181-182). L'Internet comme moyen d'apprentissage apparu dans les années 1990, met à la portée de tous une profusion d'information. Il est considéré actuellement comme principal vecteur d'information et lieu de recherche pour beaucoup de jeunes et moins jeunes dont les principaux outils sont des sites et des portails.

-Les sites

De nombreux sites Internet sont mis à la disposition des apprenants afin de répondre à leur désir de connaissance. Des sites des régions (http://www.tourisme.pologne.net/online_fr/visite/region/pomeranie.htm), des musées (<http://www.umoncton.ca/maum/mainframe.html>), de présentation du patrimoine (<http://www.natcomreport.com/gabon/livre/rituel.html>) sont librement accessibles. Ce sont des sites qui permettent de développer la compétence culturelle du français langue étrangère. Ils mettent les élèves en contact avec des éléments réels et actuels de la culture et de la langue. Dans ce contexte, l'apprenant se concentre, non seulement sur l'apprentissage de la langue, mais sur l'information à traiter. D'autres sites sont d'une utilisation plus directe. L'apprenant pratique sa langue en élucidant une enquête « policière » (www.polarfle.com). Au fur et à mesure de progresser, il réunit les indices en exerçant son vocabulaire et sa grammaire. Sur le site « Omar Le-Chéri », l'apprenant devient journaliste (www.omarlecheri.net), propose ses articles et les voit publiés. Un site multimédia proposé par TV5 est dédié aux nombreuses villes qu'elle présente. Pour chacune d'elles des exercices sont proposés. Il s'agit d'un module d'apprentissage d'un français en ligne appelé L'aventure pédagogique de Cités du monde (<http://www.tv5.org/tv5site/ap>).

Un autre outil mis à la disposition des apprenants et même des enseignants de français est constitué par les « portails ». Le portail est un site Internet qui a pour objectif de donner l'accès à un domaine sélectionné de la Toile. Il sert à orienter la recherche d'information. Il en existe une multitude. Certains d'entre eux sont destinés au français langue étrangère. « Franc-parler » (www.franc-parler.org) est un portail mis en place par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) à la demande du ministère des affaires étrangères français. Il est animé par le CIEP et la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) soutenu par l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (OIF, 2005). Ce portail présente plusieurs actualités comportant une rubrique « ressources » et une colonne « communauté ». En « ressources », l'apprenant se sert du classement thématique de l'importante collection de liens. « Un site de la semaine » et « un parcours thématique » sont présentés en réunissant les liens comme des outils autour d'un projet. La colonne « communauté », pour sa part, accueille un forum, un agenda et un service d'annonces pour la correspondance entre classes. Cette dernière rubrique est la plus exploitée. D'autres portails de ce type sont également utilisés par des apprenants et des enseignants de français langue étrangère, par exemple « Le point du FLE » (http://cc.oulu.fi/~hweinach/point_fle/). Il a pour spécificité de s'en tenir à la fonction

de répertoire de sites, comme « Yahoo » ; il est question d'un endroit où commencer une recherche. Il vise à faciliter l'accès aux meilleures activités de FLE. Le portail « Webletters » est sous la direction d'une association d'enseignants, avec pour ambition de valoriser les initiatives personnelles sur Internet permettant de faciliter, de favoriser, et d'améliorer l'enseignement des lettres. Il s'agit des cours, séquences, scénarios pédagogiques qu'un apprenant peut télécharger. En plus de ces portails (Franc-parler, Point du FLE, Webletters) provenant des universités, existent d'autres créations importantes dues à des associations ou des particuliers.

Le réseau de l'encyclopédie sonore (<http://e-sonore.u-paris10.fr>) est un projet international, fruit de la collaboration entre des universités allemandes, bulgares, françaises, russes et tunisiennes. Il a pour objectif l'écoute d'enregistrements de cours, à travers un site multilingue, de plusieurs matières (histoire, littérature, informatique, etc.). Dans cette perspective d'apprentissage du français langue étrangère, ce site est très important pour les apprenants de niveau avancé (OIF, 2005). Les portails sur le français langue étrangère sont très nombreux.

Les formations en ligne constituent également d'autres outils d'apprentissage de la langue. Trois catégories de formations sont à distinguer : les opérateurs de formation à distance, les campus virtuels et les campus numériques francophones.

-Les opérateurs de formation à distance sont nombreux ; « le Centre national d'enseignement à distance « Cned » (<http://www.cned.fr>) est l'opérateur le plus connu et le plus important dans le monde francophone. Il offre la possibilité de suivre une maîtrise en FLE, en partenariat avec des universités françaises (Grenoble III, Lyon II, Dijon, Besançon) et l'École normale supérieure de Lyon.

-Le campus virtuel ou campus numérique « est un site Internet où un apprenant peut trouver et acheter des cours, les suivre, obtenir du support de l'institution ou de ses pairs, compléter une évaluation et recevoir une certification finale. [...] Un campus virtuel offre un ensemble de services qui vont de l'orientation jusqu'au placement à l'emploi en passant par les demandes de bourses et l'initiation aux outils télématiques » (OIF, 2005 :82). Le meilleur exemple de campus virtuels est la Télé-université (<http://www.telug.quebec.ca>), université à distance du réseau de l'université du Québec.

-Les campus numériques francophones : nous les retrouvons dans plusieurs pays du monde : Afrique de l'Ouest, Afrique centrale, Océan Indien, Maghreb et Moyen-Orient, Europe centrale et orientale, Asie et Pacifique, Caraïbe. Ils ont pour objectif l'appropriation des technologies de l'information et de la communication (TIC), en répondant aux besoins de formation, de production de contenus pédagogiques, de mise en réseau et de circulation de l'information scientifique et technique. Les campus numériques offrent aux apprenants des diplômes préparés en ligne.

Le monde technologique a modifié les comportements de formation, de recherche et de prise d'information. Il suscite le développement de compétences informationnelles pour trier et pouvoir traiter au mieux la profusion d'information. La technologie offre aujourd'hui une multitude de ressources d'information, de production et de partage, qui élargissent les possibilités d'apprentissages formel et informel, et renforcent les compétences de l'apprenant. *« Dans des activités hors du contexte scolaire, motivées par l'amitié ou les centres d'intérêt, ils acquièrent un certain nombre de compétences en explorant, en cherchant l'information sur Google, en lisant les commentaires de pairs, en « bricolant », par « essai-erreur », en créant et en partageant leurs créations. Les experts ne sont pas forcément des adultes mais aussi des pairs. Ainsi, ils se laissent guider par leurs intérêts, apprennent seulement des choses qui leur sont utiles, partagent leurs visions avec d'autres »* (CHARLIER, HENRI, 2010 : 185).

Dans le domaine de la production orale, les types d'exercices et d'activités présentés dans les produits multimédias sont généralement, des exercices de répétition, de substitution et de transformation hérités du behaviorisme et de la linguistique structurale. Ils constituent le cœur de la majorité des produits. *« Les propositions d'activités différentes sont rares et beaucoup de produits renvoient à une situation de formation présentielle pour ménager des activités d'un autre type : simulations, jeux de rôles et tâches impliquant des échanges oraux, entre apprenants ou avec des informants extérieurs [...] les deux cédéroms de la série Camille (Chanier et Pothier, 1996) et [...] les cédéroms Je vous ai compris (Chevalier et al., 1997)[...] utilisent des activités de simulation où l'apprenant peut choisir entre plusieurs solutions de réplique, choix qui modifie le déroulement du dialogue »* (CEMBALO, 2001 :149). Ces activités sont considérées comme des produits multimédias hors ligne (cédéroms, DVD). De façon similaire, les propositions de travail en ligne sont les mêmes quelquefois hors produit, organisés par des enseignants pour atténuer des problèmes techniques que constituent les interactions orales à travers la Toile. En matière d'entraînement phonétique, un site propose une approche particulière dans la mesure où il ne propose pas de ressources sonores : il s'agit

d'une collection de virelangues à utiliser en dehors de l'utilisation d'Internet dans une activité de groupe (virelangues).

Apports

Aujourd'hui, les outils technologiques sont d'un apport considérable à l'apprenant et même à l'enseignant. Ces nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner sont devenues un instrument pour construire des connaissances, réaliser des projets, entrer en relation avec d'autres, ou pallier des difficultés de tout ordre, notamment oral. Les technologies « *allaient ou vont transformer l'école et répondre aux besoins fondamentaux de l'éducation et de la formation. Que ce soit au niveau mondial pour atteindre l'objectif ambitieux de l'éducation pour tous, au niveau européen pour soutenir le développement d'une société de la connaissance, ou à un niveau plus local pour favoriser des projets d'écoles ou augmenter l'efficacité des pratiques d'enseignement* » (CHARLIER, HENRI, 2010 :15). Dans le monde de la technologie, l'apprenant peut être acteur et créer son univers personnel d'apprentissage. A vrai dire, la technologie a des effets positifs sur l'auto-apprentissage en développant chez l'élève le goût d'auto-apprendre. « *Ces technologies vont, selon leur promoteur, se révéler très proches des méthodes actives favorisant l'implication et l'autonomie de l'apprenant, ou très en phase avec les méthodes d'enseignement programmé d'inspiration behavioriste, ou très facilitatrices du processus de découverte et de recherche que constitue l'apprentissage dans une perspective constructiviste* » (CHARLIER, HENRI, 2010 :37).

L'apprenant doit mobiliser ces différentes formes d'apprentissage afin de servir son développement personnel, il importe donc qu'il mette en place des démarches d'autoformation. Il doit apprendre à apprendre de manière autonome, c'est-à-dire se positionner en tant qu'acteur de son apprentissage, adopter une méthode réflexive à ses façons d'apprendre, aux conditions de son apprentissage (y compris son environnement), et aux résultats de son apprentissage. Il doit apprendre également à apprendre en interaction avec d'autres dans des lieux de vie, sur Internet et dans les réseaux sociaux virtuels. Ce qui amène l'apprentissage à passer d'une logique de formation refermée sur les contenus de matières de diverses disciplines, à une logique d'ouverture sur le monde et de développement de compétences. En effet, les technologies sont des produits issus d'une logique d'innovation, conçus et réalisés pour répondre aux besoins supposés. « *Les TIC vont enfin transformer l'école, répondre aux besoins fondamentaux de l'éducation des pays émergents et satisfaire aux nouvelles exigences des formations en entreprise. L'introduction des TIC dans les*

systèmes d'éducation ou de formation serait considérée comme une nécessité, leur usage serait incontournable pour mettre les systèmes en phase avec la société » (CHARLIER, HENRI, 2010 :145).

En tout, les nouvelles technologies modifient profondément le rapport entre l'apprenant et le savoir, dans la mesure où l'apprenant a une responsabilité importante dans l'acquisition et le développement des connaissances. Les nouveaux outils d'apprentissage permettent la fixation d'objectifs individuels et l'adaptation de la progression, c'est-à-dire « *l'apprenant s'approprie sa formation, laquelle s'adapte à ses besoins et à ses difficultés* » (OIF, 2005 :85). Dans le domaine de l'enseignement et/ou apprentissage des langues, les technologies jouent un rôle essentiellement pertinent. Elles favorisent l'exploitation permanente de ressources authentiques, c'est-à-dire provenant d'une communication qui peut être simultanée avec le déroulement de la classe. Qu'il s'agisse de vidéo conférence avec des personnes dont le français est la langue maternelle, qu'il s'agisse d'explorer un site Internet d'actualités, la langue apparaît pleinement en tant qu'outil. Les technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement sont envisagées « *comme un système palliatif [...] on est passé en quelques années d'une logique de l'offre à une logique de la demande* » (OIF, 2005 : 87).

L'utilisation réussie de ces technologies est liée à diverses conditions. D'abord, la production de logiciels et didacticiels en français ainsi que leur évaluation. Ensuite, l'intégration de la pratique du multimédia dans les programmes pour que celle-ci ne reste pas à la périphérie (puisque le multimédia n'est qu'un complément du cours, mais pas tout le cours). Enfin, l'évaluation de son impact sur le niveau des apprenants. C'est de cette manière que les nouvelles technologies s'appliqueront efficacement à l'apprentissage du français langue étrangère ou seconde, tout en soutenant, en complétant les enseignements et en permettant aux non-scolarisés d'avoir accès au savoir.

En définitive, les apprenants de français langue étrangère ont aujourd'hui à leur disposition un éventail d'outils qui peuvent les aider à développer leur niveau de performance à l'oral et pallier leurs difficultés sur tous les plans (linguistique, sociolinguistique, pragmatique). Ils peuvent également les aider à transformer leur manière de rechercher l'information, de la traiter et de produire des savoirs variés. Ils favorisent en tout cas des démarches actives de recherche, de production, de partage qui profitent aux individus capables de s'autodirigés. Ils s'inscrivent dans une logique de l'acteur et de compétences. Ils

soutiennent favorablement l'apprentissage que ce soit formel ou informel, mais c'est nettement ce dernier qui en profite davantage aujourd'hui (CHARLIER, HENRI, 2010). Les individus apprennent, de plus en plus, de cette manière, c'est-à-dire en dehors de l'institution scolaire. Les élèves qui ont donc un déficit d'expression orale peuvent développer, améliorer et enrichir leur niveau de performance, en se servant de manière individuelle et autonome de ces outils technologiques assez diversifiés (logiciels éducatifs, pédagogiques, sites Internet, portails, DVD, cédéroms, etc.), mis à leur entière disposition dans l'intérêt de répondre à leurs attentes. Ils sont en constante évolution dans le temps. A l'heure actuelle, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les matériaux de formation en français langue étrangère est garant d'une certaine pertinence didactique en ce qui concerne l'oral. *« Les échanges oraux sont probablement appelés à connaître un développement non négligeable avec l'introduction de moyens techniques nouveaux. La communication téléphonique à travers l'Internet est une réalité, encore peu exploitée, mais les dispositifs de type « tandem électronique » présentent de fortes probabilités de développement dans ce sens [...] La mise à disposition des apprenants des moyens d'utiliser avec pertinence et efficacité les produits des technologies d'information et de communication et l'enjeu central dans l'avenir de l'utilisation des TIC »* (CEMBALO, 2001 :151).

2. Apprendre avec les médias

La poussée rapide et constante des médias, au cours des trente dernières années, a contribué au développement des langues notamment orales de manière spécifique, et de l'éducation de façon globale. *« C'est à un paysage complètement nouveau que nous avons aujourd'hui affaire, et dont l'influence est énorme sur l'enseignement des langues »* (PORCHER, 1995 :71). La télévision est considérée, spécifiquement, comme un tout sans prendre en compte la diversité de production, exploitable en éducation ou en formation (la fiction, le documentaire, etc.). *« La fréquentation télévisuelle, par exemple, a toujours été plus forte et plus précoce que ce que prévoyaient les experts, et il est probable que ce mouvement va aller en s'accroissant. On assiste à travers elle à une transformation en profondeur des comportements et des mentalités »* (PORCHER, 1995 :71). Les médias sont, en effet, considérés comme un tout, produisant un impact cognitif, relationnel ou social. En d'autres termes, *« l'impact des médias [...] ne doit plus être envisagé seulement sur les dimensions communicationnelles du comportement humain -les dimensions sociocognitives et éventuellement relationnelles-»* (CHARLIER, HENRI, 2010 :29-30).

Il importe donc que, le corps enseignant soit sensible au concept de média et à la façon de l'incorporer à l'enseignement, que ce soit dans les apprentissages fondamentaux, ou dans les contenus disciplinaires de niveau avancé. Dans ce sens, « *l'éducation aux médias, voie traversante, sans être une discipline [...] est partie intégrante de la plupart d'entre elles. Elle ne correspond pas à un programme identifié, mais bien davantage à un référentiel de compétences, qui reste à construire et à valider* » (Ministère français de l'éducation nationale, 2010 :03). L'utilisation des médias dans les pratiques de classe est donc recommandée vivement dans les textes officiels, dans la mesure où ils permettent de développer une compétence sociale et culturelle. Les médias offrent à l'apprentissage le pluralisme des opinions, les valeurs de la démocratie et les moyens d'accès à la connaissance. Les médias sont, en effet, porteurs d'informations et des valeurs de culture commune. « *La culture des jeunes d'âge scolaire est une mosaïque ou un puzzle au sein desquels les apports médiatiques s'ajustent et se superposent sans qu'ils en aient forcément conscience. Ces apports informels interfèrent en profondeur avec la culture scolaire et familiale* » (Ministère français de l'éducation nationale, 2010 :06).

La multiplication des chaînes de télévision, des stations de radio, des médias en ligne, des magazines spécialisés, des titres de presse gratuits, etc. apporte à l'individu une diversification de contenus et transforme son rapport au réel, au savoir, à la société, en véhiculant l'actualité. L'utilisation des médias passe pour une modalité indispensable pour la construction des savoirs et le développement des langues. « *Parmi les transformations affectant la circulation des langues figure le développement vertigineux des médias* » (PORCHER, 1995 :71). L'augmentation de la consommation médiatique dans la vie journalistique constitue un atout pour la réussite de l'apprentissage et de l'enseignement de la langue. Le média est donc un outil pédagogique, c'est pourquoi ne pas tenir compte de ce nouveau phénomène serait, pédagogiquement, s'aveugler (PORCHER, 1995). Et ce, en s'appuyant sur un libre choix de programmes ; c'est un phénomène qui contribue à l'explosion des chaînes dites « thématiques », c'est-à-dire spécialisées dans un type de programme ; les chaînes de cinéma, de musique, de jardinage, de cuisine, des affaires, de la littérature, etc. Chaque individu effectue son marché dans le bouquet des chaînes proposées, et chacun est donc libre de fréquenter la chaîne de télévision qu'il souhaite, avec une gamme de choix de plus en plus large, tout comme la radio. L'offre est en train de se rapprocher d'une satisfaction potentielle de toutes les demandes possibles : elle va donc pouvoir façonner les demandes.

-Les médias et l'enseignement /apprentissage de la langue orale

« *Il faut que les enseignements de français langue étrangère soient ouverts à la francophonie [...] par ses écrivains, ses cinéastes, sa culture* » (PORCHER, 1995 :92). Il y a plusieurs façons d'apprendre une langue, y compris sous sa forme orale. L'école n'est plus que l'une des voies d'accès à la langue étrangère. La diffusion médiatique des langues se fait chaque jour de manière forte et attractive. Le surgissement de nombreuses chaînes de télévision et de radios, en France, est particulièrement significatif pour l'apprentissage de la langue. S'agissant de la francophonie, le rôle des médias est tout à fait déterminant ; « *l'action volontariste par laquelle un État distribue les moyens et les stratégies appropriées pour atteindre son objectif qui est la diffusion hors des frontières de sa langue et de sa culture [...]* La rationalité la plus vigoureuse commanderait donc de mettre ces deux institutions, l'institution éducative et l'institution médiatique, en complémentarité dans la mesure où elles visent un but commun (la diffusion du français) par des chemins différents » (PORCHER, 1995 :95). L'augmentation vertigineuse des réseaux médiatiques exerce plusieurs actions : l'une est proprement culturelle (exportation de pièces de théâtre, de chansons, de peintures, etc.) ; l'autre est dite « entrepreneuriale », et qui relève de présence des entreprises industrielles françaises à l'étranger : elles sont considérées, en effet, comme un moyen de diffusion de la langue. « *C'est probablement une entreprise de longue haleine mais qui, probablement aussi, s'imposera plus vite qu'on ne le croit compte tenu de l'intensité de la lutte entre les langues. Les enseignants n'ont rien à craindre des médias et beaucoup à en espérer ; réciproquement les médias auraient tort de ne pas s'appuyer sur le réseau des enseignants qui constituent un immense gisement de francophilie* » (PORCHER, 1995 :96). Il s'agit, par voie de conséquence, de mettre en harmonie les différents efforts déployés pour le développement de la langue en tant qu'objectif commun.

En clair, la francophonie dispose d'un large éventail d'acteurs (chaînes de télévision, radios, magazines, etc.) qui assurent leur place dans le monde et concourent au rayonnement de la langue française avec l'exigence de faire vivre la diversité culturelle, et de renforcer les solidarités entre les pays francophones (OIF, 2005).

-Les acteurs principaux de la francophonie médiatique

a/ Télévisions

Les chaînes de télévision sont multiples et thématiques, elles permettent à l'individu d'augmenter et d'enrichir ses connaissances en langue orale, à savoir le vocabulaire, la syntaxe et la prononciation. Elles sont alors l'occasion de développer des compétences linguistique, sociale et culturelle. De ce fait, les chaînes de télévision constituent une sorte de référence aux téléspectateurs francophones, désireux de s'exprimer correctement et spontanément à l'oral, et ce, à la manière d'un natif.

-TV5 (www.tv5.org)

« *Seule chaîne publique mondiale généraliste francophone* » (OIF, 2005 :169). L'information est la colonne vertébrale de TV5 Monde. Elle transmet des émissions aussi variées de sciences-fictions, films, documentaires, retransmissions de compétitions sportives, des émissions de géopolitique et du dialogue, des cultures, des magazines comme le nouveau rendez-vous « Afrique Presse », etc. Les usagers les plus fidèles, à TV5, sont les enseignants de français, c'est un phénomène surprenant du moment que les enseignants ne constituent pas le groupe social qui fréquente le plus les médias. TV5 joue un rôle « *non négligeable, auprès des enseignants de français : elle les fidélise. Ils suivent régulièrement les programmes, les attendent et les commentent* » (PORCHER, 1995 : 94). Le linguiste ajoute que les émissions présentées par TV5 peuvent être utilisées en salle de classe ; c'est un exercice qui est très apprécié par les apprenants, car il est pour eux un symbole de la modernité et le signe d'un enseignement vivant.

-Canal France Internationale (CFI) (www.cfi.fr)

Canal France International fournit gratuitement des programmes français aux télévisions hertziennes des pays francophones (Afrique, Europe centrale et orientale, monde arabe et Asie). Tout comme TV5, CFI déclenche les mêmes comportements chez les professeurs de français langue seconde. « *Ils y trouvent un appui, un encouragement, un lien avec l'actualité, et aussi un matériel à exploiter* » (PORCHER, 1995 :94).

-Euronews (www.euronews.fr)

Euronews est une chaîne de télévision pan-européenne internationale d'information en continu basée en France. « *Le capital est détenu par un réseau d'actionnaires constitué de*

grandes chaînes télévisées européennes dont France télévisions (28%), la RAI (Italie, 25%), RTVE (Espagne, 22%), SSR (Suisse, 11%) et, depuis début mai 2004, la chaîne russe RTP » (OIF, 2005 :170). La chaîne diffuse des bulletins d'information toutes les demi-heures ainsi que les magazines traitant de l'actualité économique, sportive, politique, européenne, scientifique. Euronews a conclu des partenariats avec plusieurs universités du monde : France, Belgique, Turquie, Egypte, Chypre, Nouvelle-Zélande. Ses programmes et contenus sont donc utilisés comme des supports pédagogiques en communication et relations internationales, etc.

-MCM (Ma chaîne musicale) (www.mcm.net)

MCM TOP qui programme environ 40% de clips francophones, est diffusée en France et à l'étranger (Portugal, Turquie, Israël, Espagne, Liban, Europe centrale et orientale, Russie). La musique est un moyen culturellement efficace de l'apprentissage de la langue orale. Des recherches en sciences du langage révèlent que l'association de la musique à la langue facilite son apprentissage. Ce sont les phénomènes sonores, qui s'associent à la musique par leurs représentations, l'une orthographique, l'autre sur une partition. En effet, l'œuvre musicale part d'une gamme qui engendre le ton, le rythme et le tempo (CORNAFULLA, 2008). S'agissant de la langue, son système phonologique est marqué par son rythme, ses intonations, ses accents ; ainsi lorsqu'on parle de ton, de mélodie, d'accent, de rythme, etc. on peut associer ces thèmes aussi bien à la musique qu'à la langue. A vrai dire, la musique joue un rôle important dans le développement phonologique de la langue.

-Canal Horizons (www.canalhorizons.com)

Chaîne privée à péage dédiée au cinéma, au sport et aux émissions pour la jeunesse. Cette chaîne s'étend sur les pays d'Afrique de l'Ouest et une grande partie de l'Afrique centrale. Elle développe une programmation alliant sport, cinéma arabe et africain par la coproduction de documentaires et longs métrages.

-Espace francophone (www.espace-francophone.org)

Le magazine télévisé « Espace francophone » produit par l'Institut pour la coopération audiovisuelle francophone (ICAF) est diffusé par France3, CFI, RFO et de nombreuses chaînes francophones dans le monde. Il vise à renforcer la connaissance mutuelle entre les peuples qui composent la francophonie, de faire dialoguer leurs cultures, et de développer un sentiment d'appartenance communautaire (OIF, 2005). Les enseignants de français enseignent

le plus souvent une langue qu'ils n'entendent jamais parler par un français natif. Ils doivent, en plus, mettre l'accent sur l'oral. Quand nous ne sommes pas en contact de francophone, ce qui est le cas de nombreux enseignants de français, la télévision fournit de très loin le meilleur substitut (PORCHER, 1995). Grâce aux multiples télévisions françaises, ces professeurs entendent du français natif, du français prononcé par des francophones pour des francophones. C'est essentiellement l'établissement d'une respiration pour tous ces professionnels qui se sentent abandonnés. Et puis, même pour les professeurs qui connaissent des pays francophones ou fréquentent des francophones, la possibilité de suivre des émissions en français, surtout venues de tous les pays francophones du globe, est un bien inestimable, une sorte de régénération permanente. La télévision, dans ces cas, se base sur, et même développe, le sentiment de francophilie qui constitue l'une des motivations essentielles à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (PORCHER, 1995).

b/ Radios

En plus de l'audiovisuel, des programmes auditifs favorisent l'amélioration de la langue orale. A vrai dire, « *apprendre à identifier et à nommer les sons entendus, prendre conscience des images qu'ils évoquent et savoir les expliciter participent à la mise en place d'une éducation aux médias et d'une éducation sensorielle* » (Ministère français de l'éducation nationale, 2010 :15). Les émissions radiophoniques sensibilisent donc les élèves aux techniques de la communication orale.

-RFI (www.rfi.fr)

Radio-France Internationale (RFI) est une chaîne qui distribue des émissions en français partout dans le monde. Elle fournit des programmes à de nombreuses radios partenaires (françaises ou étrangères), propose des émissions pédagogiques et « *un journal en français facile* » (OIF, 2005 :172) ; elle anime également deux sites Internet, l'un consacré à l'actualité (www.rfi.fr) et l'autre aux musiciens et musiques francophones (www.rfimusique.com). Sa tâche est prolongée par ses filiales : Radio Monte-Carlo-Moyen-Orient (RMC-MO) qui diffuse au Moyen-Orient et au Maghreb en arabe et en français, et Radio Paris Lisbonne (RPL) qui émet en français et en portugais. RFI-Sofia (Bulgarie), Radio Delta RFI FM à Bucarest (Roumanie) et RFI-Deutschland complètent le dispositif en Europe centrale. « *Il faut signaler, pour être exhaustif, la contribution essentielle de Radio-France Internationale (RFI) qui distribue des émissions de radio en français sur la quasi-totalité de la planète. C'est une radio beaucoup plus ancienne [...] et son action est inscrite dans la durée. L'important est*

que, outre ses émissions ordinaires, RFI propose des programmes d'apprentissage du français, construits comme tels et qui touchent les gens chez eux. Ce secteur est en plein développement à mesure que s'accroît [...] le nombre des auto-apprenants » (PORCHER, 1995 :95).

-MFI

MFI est l'agence multimédia de RFI, créée en mai 1982. Elle produit et fournit plus d'un millier d'articles (libres de droits) et de fiches documentaires à environ 300 médias dont plus de la moitié se situe en Afrique subsaharienne. Elle élabore aussi des dossiers spéciaux, par exemple à l'occasion de la tenue des sommets. Elle est également l'un des opérateurs du site Internet de RFI (OIF, 2005).

-Africa n°1 (www.africa1.com)

Radio Africa n°1 est une chaîne mixte qui associe le Gabon et la France, et qui a commencé d'émettre depuis Moyabi (Gabon) en 1981. Elle est accessible en ondes courtes, et aussi par Internet et le satellite, dans le monde entier (OIF, 2005). Africa n°1, comme toutes les chaînes précédentes, propose à ses auditeurs des programmes pédagogiques, concernant la langue française. En ce sens, cette chaîne permet à l'individu de développer des compétences en communication orale. « *Tous les abonnés à Canal Satellite France et Canal Digital Espagne peuvent recevoir Africa n°1 dans leur bouquet de radios* » (OIF, 2005 :173).

-Radio Méditerranée Internationale (Médi1) (www.medi1.com)

Médi1 est une chaîne de radio privée bilingue (français-arabe) créée en 1980, qui a son siège à Tanger (Maroc). Elle est reçue en France, au Maghreb, en Italie et en Espagne. « *Entièrement informatisée, Medi1 dispose d'une importante discothèque de musique orientale et occidentale, dont elle diffuse quotidiennement 250 à 300 titres* » (OIF, 2005 :173). Elle favorise également à travers ses émissions variées l'apprentissage du français à tous ses auditeurs.

Nous nous apercevons, dès lors, que les pays francophones et la France « *ont à élaborer des offres multiples et contextualisées, qui correspondent aux conditions locales d'une extrême diversité. Les apprenants n'apprennent pratiquement plus jamais une langue pour le plaisir : ils visent un but d'usage, « un espoir francophone* ». Il est donc nécessaire de les motiver en mettant en évidence les bénéfices qu'ils peuvent espérer de la maîtrise du français.

Les offres et les demandes sont désormais liées sur le marché des langues comme sur tous les autres marchés » (PORCHER, 1995 :95). Les langues sont devenues, elles aussi, des marchandises, c'est-à-dire un marché concurrentiel, qui se multiplie en fonction de l'offre et de la demande. Nous retrouvons là, la place prépondérante accordée à l'enseignement du français langue étrangère à travers le monde, et ce, afin de maintenir son statut privilégié sur tout le globe, tout en développant et en augmentant son acquisition, mais surtout en améliorant sa perfection et atténuant l'emploi excessif des erreurs de tout type. « Une communauté francophone, tel serait le mot juste, qui préserve à la fois la diversité et l'identité. S'appuyant à la fois sur un énorme réseau d'enseignants et sur un réseau médiatique pratiquement illimité dans son développement, la francophonie a un bel avenir devant elle, et, en son sein, le français langue étrangère. Il ne s'agit nullement de lutter contre l'anglais [...] mais de s'inscrire dans le grand concert des langues et des cultures du monde, en y préservant sa place et son identité, c'est-à-dire sa vie » (PORCHER, 1995 :97).

-Les effets culturels des médias

La diversification et la démultiplication des médias modifient les mentalités, les manières de penser et de se comporter. La télévision n'est pas seulement un spectacle, elle intervient également sur les représentations et les visions du monde. L'utilisation des médias est une façon de « *se confronter à l'actualité et découvrir le plaisir de s'informer, mais aussi celui d'informer* » (Ministère français de l'éducation nationale, 2010 :38).

a/ Les moyens de communication et l'histoire sociale

L'histoire se transforme comme se transforment les moyens de communication entre les hommes. L'invention d'abord de l'écriture, ensuite celle de l'imprimerie, puis celle des médias électriques et électroniques marquent autant d'étapes historiques de plus en plus nouvelles. « *Les médias, comme les autres technologies avant eux, façonnent lentement les mentalités, forgent des manières de penser, voire de rêver, des façons de travailler, des modes de réflexion, des visions du monde* » (porcher, 1995 : 74). Ce travail de transformation intellectuelle est de nos jours en constante évolution. Ce nouveau moyen de communication se base sur plusieurs paramètres : le sensoriel ou l'émotionnel (l'œil et l'oreille notamment) et non pas seulement sur la rationalité comme c'est le cas pour l'écriture et l'imprimerie. Le concret, c'est-à-dire les médias s'appuient aussi sur le visible et l'audible qui mettent en œuvre l'image et le son, au détriment de la pensée abstraite qui correspond à l'imprimerie. Le global, c'est-à-dire les médias privilégient également le rapport entre l'observateur et ce qu'il

observe comme un lien d'ensemble, non découpé, non sectorisé. L'immédiat : les médias opèrent dans l'instantané et dans l'éphémère. Le discontinu : les médias avancent de façon brisée, discontinue et non continue et linéaire, comme c'est le cas de l'imprimerie, « *la fréquentation médiatique s'opère en lignes brisées, par juxtaposition et non par liaison* » (PORCHER, 1995 :75). La synthèse : les médias privilégient les capacités de synthèse chez l'observateur et non analytiques de réflexion. La rapidité : les médias procèdent, enfin, par flashes, en discontinuité et non par lenteur qui est propre à l'écriture.

b/ La transformation du monde

Les médias exercent une influence sur la réalité du monde. Ils se singularisent par deux traits fondamentaux :

-L'ubiquité : les médias transmettent partout à la fois. Ils réduisent la distance, mettent n'importe quel bout du globe en contact direct avec n'importe quel autre. Ils favorisent donc l'établissement de lien et surtout leur maintien.

-L'instantanéité : les médias se caractérisent par la puissance du direct et de la présence sans délai. L'événement et sa transmission sont effectués au même moment ; les informations sont constamment contemporaines.

Ces deux phénomènes de l'ubiquité et de l'instantanéité modifient la relation entre l'individu et le monde. « *Même si je ne peux pas aller vers le lointain, le lointain vient à moi* » (PORCHER, 1995 :76).

c/ Les conséquences pédagogiques

Celles-ci sont perçues au niveau linguistique et culturel. En effet, les médias sont porteurs de modifications dans une double mesure. Ils transforment la situation en termes d'offres d'enseignement ; ils modifient les liens entre les cultures étrangères dans la mesure où elles sont plus visibles et plus accessibles.

-Les offres d'apprentissage

Les médias disposent d'un réservoir inépuisable de savoir-faire langagiers et de pratiques de communication. Les médias mettent en scène la langue de chaque jour telle qu'elle se prépare pour les besoins didactiques. Afin d'entendre le français tel que les Français le parlent, il suffit d'avoir accès aux médias français. La poussée des médiathèques est l'une des

perspectives essentielles de l'enseignement du français langue étrangère. Ces centres de ressources constituent des lieux pédagogiques nécessaires, car ils sont plus riches et plus ouverts à l'autonomie de l'apprenant. « *Les enseignants y trouvent un nouvel appui pendant que les apprenants y cherchent, avec l'aide des premiers, le chemin qui leur est le mieux adapté* » (PORCHER, 1995 : 77).

-L'apprivoisement de l'étranger

Les médias rendent les usagers sensibles à l'existence de l'étranger, c'est-à-dire ils contribuent à ce que nous pourrions appeler la conscience de l'étranger. Ils développent, dans ce cas, le désir d'entrer en communication avec l'étranger, c'est-à-dire le désir des langues étrangères. Ils favorisent l'habitude à d'autres modes d'expression, à d'autres manières de se comporter. Nous remarquons à cet effet que la mondialisation et la conscience de proximité connaissent une certaine évolution et surtout une reviviscence. Actuellement, la diffusion des langues se place exactement à ce carrefour : désir de parcourir le monde, de se l'approprier, désir simultané de renforcer ses origines et de prendre conscience de sa propre histoire. Cette double mesure dessine le paysage actuel des comportements vis-à-vis des langues.

d/ Le développement des auto-apprentissages

Les deux dernières décennies sont marquées par le fait qu'apprendre une langue ne nécessite pas le passage par un établissement scolaire. A vrai dire, il existe de nombreuses façons d'apprendre une langue dont la plupart ne sont pas de nature scolaire. Ce qui est, effectivement, démontré par exemple par les couloirs d'Expolangues, le plus grand salon de l'apprentissage des langues vivantes à Paris, qui sont occupés par les voyageurs, marchands de séjours linguistiques. C'est un phénomène en perpétuelle évolution, qui a pour objectif de remplacer les institutions d'enseignement des langues. L'autre importance d'un tel espace, c'est qu'il est doté de matériel pédagogique composé de technologies nouvelles, autre façon d'apprendre sans dépendre entièrement d'un enseignement. L'autonomie de l'apprenant connaît un essor sans précédent : le fait de mener soi-même son propre apprentissage, en se servant des institutions d'enseignement comme un moyen parmi d'autres, permet d'atteindre le but. « *Le succès grandissant des auto-apprentissages caractérise le champ des langues, et il marque bien le danger qui guette cet enseignement si celui-ci ne change pas rapidement et radicalement* » (PORCHER, 1995 :78).

-Conséquences sur l'enseignement scolaire

La croissance de l'auto-apprentissage n'affecte pas uniquement les adultes, même si ce sont eux qui l'ont développée en premier. Elle affecte aussi, de façon directe les élèves du secondaire, à partir des représentations que se font de l'enseignement des langues étrangères ; étant conscients de l'importance de l'aspect social des compétences langagières, tentent alors de gérer eux-mêmes leur propre apprentissage. En ce sens, l'élément nouveau est évidemment la forme de gestion de l'apprentissage par l'apprenant lui-même. Le rôle des enseignants, dans ce cas, est double : aider à passer les examens (fonction traditionnelle), mais également aide à l'apprentissage tel qu'il est recommandé par les contraintes extérieures. La réception passive est une attitude qui ne correspond plus au désir des élèves ; ceux-ci souhaitent se servir des langues apprises dans le système scolaire.

De ce fait, les médias, symbolisant la langue quotidienne, doivent pénétrer dans les classes. *« Créer et faire vivre un média avec ses élèves est une façon de les éduquer à la citoyenneté : construire une opinion argumentée, s'exprimer publiquement, pratiquer le débat, se confronter à la règle et au droit, particulièrement s'agissant de liberté d'expression [...] Toutes ces compétences peuvent être développées par la participation au média »* (Ministère français de l'éducation nationale, 2010 :38). A cet égard, les médias constituent une pratique journalière aux élèves en leur fournissant une réserve inépuisable de contenus langagiers et culturels. En ce qui concerne le français langue étrangère, l'utilisation pédagogique des médias devient de plus en plus facile, car leur volume augmente sans arrêt, tout comme leur disponibilité. Le matériel médiatique est en passe de devenir du matériel didactique ordinaire (PORCHER, 1995).

En clair, le développement médiatique et ses effets sur l'enseignement et/ou apprentissage des langues étrangères constituent éventuellement la plus grande révolution pédagogique favorisant l'autonomie des apprenants. C'est dans cette direction que s'oriente, actuellement, l'enseignement du français langue étrangère, condition principale du dynamisme d'une langue, y compris orale. Dans tous les cas, l'utilisation des médias, en faisant *« largement appel à des méthodes de pédagogie active, au partenariat avec des professionnels des médias, à la démarche de projet, permet d'instaurer au sein de la classe un nouveau rapport entre l'enseignant et l'élève, entre celui-ci et le savoir, rendant plus motivant l'enseignement et plus légitime l'enseignant »* (Ministère français de l'éducation nationale, 2010 : 07).

3. Apprendre avec les laboratoires de langues

Si pour certains apprenants la manipulation de la langue se fait très naturellement (cas de natifs), pour d'autres c'est un véritable casse tête. Les avancées technologiques récentes ont permis des approches plus pratiques de l'apprentissage d'une langue étrangère. Le laboratoire de langues en est une illustration. En fait, un laboratoire de langues est une « *salle acoustiquement traitée, dotée de postes individuels, généralement des cabines, connectés à un pupitre de commande ou console* » (MOUNIN, 1974 : 195). Le laboratoire de langues n'est, dans ce cas, qu'un laboratoire de phonétique, qui comporte des appareils de mesure, d'enregistrement sonore et d'expérimentation. Robert Galisson et Daniel Coste (1976 :305) ajoutent que « *le sens s'est étendu (avec l'expression laboratoire de langues) aux différents équipements, non plus de recherche, mais d'enseignement des langues. Si les premiers laboratoires de langues ont utilisé l'électrophone (ou son ancêtre le phonographe), les laboratoires actuels ont tous comme dénominateur commun l'utilisation du magnétophone pour la diffusion (et souvent l'enregistrement) du message sonore* ».

Il existe deux types de laboratoires : audio-passif et audio-actif. Le premier type ne comporte qu'un matériel de réception (casque et haut parleur) et du programme diffusé (enregistrement ou voix du professeur) (MOUNIN, 1974). Le deuxième est scindé en deux sous-catégories : audio-actif simplifié et audio-actif semi-comparatif. L'audio-actif simplifié est un laboratoire doté d'un système élémentaire de retour de la parole de l'apprenant dans le récepteur (à l'aide d'un combiné micro-casque bouclant sur lui-même). Par contre le laboratoire audio-actif semi-comparatif a la possibilité de communication interphonique, et d'enregistrement entre cabine et console (MOUNIN, 1974). « *Il existe toute une gamme de laboratoires plus ou moins perfectionnés, depuis le modeste laboratoire « léger » audio-actif (ou audio-correctif) avec un seul magnétophone et une série de micro-casques, jusqu'aux laboratoires à cabines les plus complexes et les plus luxueux [...] il faut en distinguer deux grands types : les laboratoires de simple « auto-écoute » et les laboratoires « d'enregistrement » (avec magnétophones individuels permettant une écoute différée)* » (GALISSON, COSTE, 1976 : 305). Les laboratoires de langues sont donc diversifiés ; ils évoluent avec le temps. Ils sont passés, en fait, d'un laboratoire de langues audio-oral qui utilise un magnétophone et un casque, à un laboratoire de langues moderne dit multimédia mettant en œuvre des ordinateurs, des casques et de la technologie (interconnexion entre les micro-ordinateurs pour faciliter l'interaction entre les apprenants placés à différents endroits de la salle de laboratoire (LIZON-RESPAUT, 2000).

Les laboratoires de langues sont des éléments de plus en plus envisagés au sein des institutions éducatives, car les fonctionnalités et les possibilités qu'ils offrent sont bien plus nombreuses que celles du système classique d'enseignement et d'apprentissage.

Les bienfaits d'un laboratoire de langues

« L'un des principaux avantages du laboratoire de langues (en dehors de la parfaite conversation du modèle) est de permettre une plus ou moins grande individualisation de la tâche à l'intérieur d'un groupe d'élèves qui travaillent simultanément ou séparément (self-service). Essentiellement destiné à l'étude audio-orale de la langue, il peut aussi être équipé en appareils visuels collectifs ou individuels » (GALISSON, COSTE, 1976 :305).

Une séance de laboratoire peut rassembler différents types d'apprentissage comme le travail de l'intonation et de la prononciation, la mise en pratique d'une communication soignée. Le laboratoire de langues s'avère être un outil pédagogique performant. En effet, il est conseillé pour l'enseignement/apprentissage de la phonétique, comme le faisaient remarquer Fabienne DESMONS, Françoise FERCHAUD et Dominique GODIN (2005), d'avoir accès à un laboratoire de langues. Le fait de travailler dans des cabines séparées permet à l'apprenant de travailler individuellement ; cette situation lui donne confiance et envie d'essayer encore et encore, ceci sans être observé par les autres apprenants. C'est un lieu qui lui permet de se libérer d'un des handicaps de l'apprentissage comme l'inhibition. C'est également un des seuls moments de son apprentissage où il apprend à s'écouter, si possible à repérer lui-même ses erreurs et à s'auto-corriger (dimension fondamentale pour assurer sa réussite). L'apprenant écoute, compare, répète autant de fois qu'il souhaite ; ce moment privilégié aide à la mémorisation. *« Les élèves aiment beaucoup travailler au labo. Il m'arrive fréquemment de les entendre dire à la fin de l'heure : « c'est déjà fini ? ». Pour certaines activités, les résultats sont assez spectaculaires. Les élèves travaillent à leur rythme, se rendent compte de leurs progrès et se sentent très valorisés. Cela fait surtout du bien aux élèves [...] qui, presque traditionnellement, ont une mauvaise opinion d'eux-mêmes. Tous les élèves sont ici en situation de réussite. Quelques-uns réalisent des progrès tels qu'ils arrivent à changer de comportement en classe. D'un point de vue général, l'impact du travail en labo sur les savoir-faire linguistiques est assez bien visible » (LIZON-RESPAUT, 2000 :24).*

Les laboratoires de langues audio-oraux sont bénéfiques aux élèves dans la mesure où ils leur permettent d'améliorer la qualité de la langue orale, et surtout d'éviter le complexe de prise de parole en public. En effet, le laboratoire audio-oral permet à l'apprenant de

développer en plus des compétences linguistiques, des compétences pragmatiques de prises de paroles, car le manque d'accent, de ton et de rythme empêche les apprenants d'intervenir quand il le souhaite, lors de l'interaction entre élèves. Le laboratoire audio constitue une occasion pour les apprenants timides qui n'osent pas s'exprimer devant les autres, de passer à la pratique effective de la communication, et ce, sans hésitations ni manque de confiance. A vrai dire, le laboratoire audio développe chez l'élève une certaine spontanéité et aisance à communiquer langagièrement notamment avec l'autre.

Tout comme le laboratoire audio-oral, le laboratoire multimédia offre aussi des possibilités de progression en langue étrangère. *« L'expérimentation des possibilités qu'offrent les espaces langues multimédias me tenterait maintenant aussi. Des élèves en profiteraient bien davantage que du laboratoire audio. Ce sont des élèves visiblement bloqués par un recours exclusif à l'oral et qui réussiraient certainement mieux si la présentation des exercices faisait appel au visuel autant qu'à l'oral. J'ai aussi le sentiment que le travail en espace langues permettrait une grande ouverture »* (LIZON-RESPAUT, 2000 : 25).

Des techniques et des méthodes nouvelles sont introduites au sein des laboratoires de langues multimédias tel que l'emploi de cédéroms « Tell me more » et « Voice book ».

-« Tell me more »

La méthode « tell me more » (il existe des versions en français langue étrangère) qui utilise la reconnaissance vocale, couvre les domaines fondamentaux de l'apprentissage d'une langue, tout particulièrement l'expression orale, la compréhension et la prononciation. Organisée autour d'un dialogue sur lequel se basent les vidéos et les activités, elle contient un module d'entraînement à la prononciation des phrases du dialogue qui fournit un modèle sonore que l'élève doit restituer. L'enseignant utilise cette méthode en complément du cours classique. Tell me more présente de nombreux points positifs qui en font un auxiliaire pédagogique très apprécié des enseignants et des élèves. Elle apporte beaucoup à ces derniers en leur permettant de s'exprimer plus facilement. Chacun travaille à son rythme, répète, se corrige. *« Les avantages de ce type de travail est surtout perceptible pour les élèves timides ou en difficulté : ils s'expriment à voix basse et, avec le temps, leur voix s'affirme face à la machine : le jugement des autres n'existe pas [...] De manière générale, ils apprécient cette méthode de travail, considérée de plus en plus comme un complément nécessaire au cours classique et avec laquelle ils se sont très vite familiarisés »* (LIZON-RESPAUT, 2000 :25).

-« VOICE BOOK »

Les Voice book (<http://www.voicebook.com>) sont des livres-voix à écouter, déchiffrer, comprendre, imiter, prononcer et comparer. Ce sont des cédéroms qui proposent des extraits de conversations authentiques regroupées par thèmes : culture, cinéma, etc. Leur intérêt réside dans leur souplesse d'utilisation eu égard aux multiples compétences qu'ils sollicitent de la part des apprenants. « Voice book » comporte une phase de compréhension orale où l'élève, après une courte introduction, doit se concentrer sur le message oral qu'il doit ensuite saisir au clavier. Pendant cette étape, il met en œuvre sa capacité à déduire le sens d'un mot, soit en se basant sur le contexte ou par rapport à la situation, il doit aussi s'interroger sur la catégorie grammaticale du mot à retrouver et, en même temps, utiliser ses connaissances du fonctionnement de la langue. Parmi les aides en ligne intéressantes, le dictionnaire unilingue (présentant des définitions et des exemples très simples) contribue à ne pas briser cette immersion dans la langue seconde.

Voice book contient également une étape de production orale où l'élève a la possibilité de la travailler (sur une partie du texte ou sa totalité) en la comparant au modèle. Comme il offre la possibilité d'envisager facilement une aide à la mémorisation du vocabulaire ou de repères culturels, sous la forme d'une feuille de travail proposée selon le niveau de la classe, soit dès le début de la séquence, dans le cadre d'un parcours orienté, ou à la fin de la séance pour vérifier les acquisitions. « *Sans mésestimer les difficultés rencontrées, je crois que les élèves, dans leur ensemble, après avoir réussi à aller au bout de ce travail de compréhension, se sentent valorisés et plus motivés dans leur démarche d'apprentissage* » (LIZON-RESPAUT, 2000 :26).

Un centre de ressources linguistiques multimédia

L'enseignement de la langue orale s'enrichit également grâce à la création de centres de ressources en langue (CRL). Ceux-ci donnent une certaine souplesse et une dimension nouvelles. Le CRL est appliqué dans l'enseignement de toute langue étrangère ; son rôle est appréciable : l'utilisation en séance dirigée, avec le concours du professeur, et la pratique en libre-service permettent aux apprenants d'avoir accès à tous les aspects de la langue étudiée, ce qui serait impossible autrement en raison du faible nombre d'heures de cours.

-Les utilisateurs réguliers (assidus)

La tâche se fait autour de trois axes principaux :

D'une part, l'approche et l'approfondissement de la langue à l'aide de cédéroms en langue concernée ; d'autre part, la connexion générale à Internet pour avoir accès à la presse quotidienne de la langue en question ; enfin, le travail lexical que les apprenants effectuent sur les dictionnaires. La conception didactique de la majorité des cédéroms en langue étrangère a pour objectif l'acquisition ou l'amélioration d'une compétence de communication générale avec une grande convivialité et une approche interactive. Ces cours multimédias aident l'apprenant à progresser dans tous les domaines de l'apprentissage de la langue. La conception des cédéroms est dans ce cas pédagogiquement réfléchi, elle introduit de nombreux exemples pris dans des contextes très variés, des exercices lacunaires, des reconstructions de textes, etc. sans oublier les sujets culturels. *« Pour un groupe de trente étudiants sous la responsabilité d'un professeur, on dispose, au CRL, d'un ordinateur pour deux. La formule consistant à faire travailler les étudiants en binôme permet une émulation et une réduction plus rapide des différences de niveau. L'aspect ludique de la consultation des cédéroms motive l'attention de tout le monde. J'ai rarement été confrontée à un étudiant qui n'adhère pas à cette approche de perfectionnement de la langue »* (LIZON-RESPAUT, 2000 :26-27).

Ce travail en groupe et l'interactivité, qui passe par le multimédia, séduisent spontanément les apprenants : ils sont rapidement convaincus de l'intérêt et des possibilités qu'offre le CRL. L'utilisation d'un cédérom en auto-formation, en complément des cours, fait que les apprenants sont devenus des utilisateurs très assidus du centre, et son taux de fréquentation ne cesse d'augmenter. Les enseignants doivent conseiller leurs apprenants de niveaux différents de suivre un programme en auto-formation plus adapté à leurs besoins. *« Les nombreux étudiants étrangers qui viennent étudier une année en France -c'est le cas des étudiants Socrates/Erasmus de l'université Paris Dauphine- peuvent travailler en libre-service les didacticiels de français, ce qui leur offre une aide précieuse pour mieux dominer les difficultés linguistiques des programmes des disciplines fondamentales»* (LIZON-RESPAUT, 2000 :27).

D'emblée, le multimédia aide au développement de nouvelles expériences (l'insertion dans le monde de travail) et de pratiques pédagogiques avec une approche ludique. Il est un moyen complémentaire d'élargir le champ des connaissances, d'apprendre à rechercher et hiérarchiser l'information. La transmission du savoir, l'interactivité, l'autocorrection, caractéristiques des méthodes multimédias pratiquées dans le cadre d'un Centre de Ressources Linguistiques font de lui un supplément très important pour l'apprenant dans son

curcus d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Le grand avantage de ces laboratoires modernes (assistés par ordinateurs) se trouve dans le fait que l'on peut revoir nos connaissances à maintes reprises. Le perfectionnement des apprentissages visés s'ensuivra au fur et à mesure des répétitions.

En résumé, les laboratoires de langues permettent de développer un grand nombre d'activités différentes dans la classe, y compris celles qui ont trait à la communication entre les enseignants et leurs élèves. Ils permettent également à l'enseignant, s'il le souhaite, de dépasser l'enseignement quotidien d'une langue concrète pour entrer de plein fouet dans la recherche du processus cognitif de l'acquisition et de l'apprentissage des langues étrangères en général. Tout cela est ce que l'on obtient avec le laboratoire de langues, un outil complet à mettre au service des enseignants et des élèves, une technologie de dernière génération permettant à ces derniers de pallier leurs difficultés orales, sur tous les plans : linguistique, pragmatique, social et culturel. A cet effet, les établissements pédagogiques doivent être équipés en matière de laboratoires de langues audio-oraux ou multimédias, dans la mesure où ils facilitent l'acquisition des différents aspects de la langue orale.

Il est nécessaire de faire allusion à d'autres moyens d'apprentissage dans la mesure où ils permettent aux apprenants d'exercer également leur compétence de communication en langue étrangère. Il est question, en fait, d'activités pédagogiques du genre : **exercices de recomposition** à partir d'images, de textes, de dialogues ou de grilles à remplir qui mettent en jeu des opérations de classement et de hiérarchisation. **Les exercices lacunaires** : il s'agit de lacunes à remplir dans un texte qui entraînent des opérations de mise en relation. **Les exercices de description** à partir d'images, de graphiques, etc. qui entraînent des opérations de détermination, de qualification. **Les exercices de simulation** : ils ne consistent pas à reproduire les conversations entendues lors des phases d'exposition, ni apprendre par cœur les répliques d'un rôle à jouer. Mais l'objectif principal dans ce genre d'activités est de produire en faisant semblant de faire quelque chose, soit en jouant son propre rôle ou en faisant semblant d'être quelqu'un d'autre. L'enregistrement de discussions peut servir de source de réflexion et d'inspiration. Ceci permet aux simulateurs de libérer leur imagination, y compris l'enregistrement qui favorise la recherche des attitudes, des rôles au travers des formulations, du ton, des gestes et des mimiques. La préparation des discussions concourt à la distribution de rôles et au choix de canal, des lieux, des moments, etc. ceux qui ne participent pas au jeu de rôles, observent, corrigent et évaluent la compétence linguistique, et l'enchaînement de la conversation (compétence discursive). Il s'agit bien d'un jeu et non pas d'une situation réelle ;

l'apprenant est dans son statut réel d'apprenant en train d'apprendre dans une salle de classe, avec un enseignant sur lequel il projette une part de son affectivité. **Les exercices de créativité** : ils laissent à l'apprenant d'imaginer des simulations qui sortent du cadre imposé par les situations de départ. L'imagination doit être au pouvoir et tout est permis, dans les limites acceptées par le groupe. L'objectif de ces activités est de sortir du conformisme habituel des apprenants et d'aborder des échanges personnalisés. *«Quels que soient [...] les procédures adoptées et les exercices proposés, l'activité de l'enseignant oscille entre un « faire-faire » (faire comprendre, faire parler, faire repérer,...) et un « permettre de faire » (laisser parler, encourager,...) [...] il sert alors de référence et d'évaluateur [...] pour cela, il faut qu'il sache écouter, observer, voir les apprenants afin de suivre leur progression » (MOIRAND, 1990 :58).*

Conclusion partielle

Nous venons de souligner les procédés qui permettent à l'élève d'améliorer son niveau de performance orale en français langue étrangère. Nous avons cité les activités pédagogiques, les médias, les TICE et les laboratoires de langues dont l'introduction et l'application au sein de l'école algérienne restent encore sommaires, faute de moyens et notamment de formation du corps pédagogique à ce genre de techniques. Dans le domaine des TICE, les élèves apprennent en fonction de leurs projets et de leurs besoins. Les résultats positifs apparaissent chez des apprenants dont les buts de formation sont centrés sur l'apprentissage, et non pas sur le seul fait d'acquérir un diplôme ou de réussir un examen (CHARLIER, HENRI, 2010). Les nouvelles technologies et médiatiques permettent aux élèves de pallier les différentes et nombreuses difficultés rencontrées dans le cadre de leur apprentissage, et surtout d'enrichir leurs connaissances à partir du profil d'activités proposées. Elles permettent, ainsi, d'entrer dans une logique d'acteur et d'introduire une logique de compétence, en offrant des espaces personnels d'apprentissage pour collecter, produire, analyser, améliorer, enrichir et partager avec d'autres.

Le développement des médias et, plus largement, des technologies nouvelles a été vertigineux depuis trente ans. En fait, les médias travaillent sans se rendre compte parfois de l'épanouissement, du perfectionnement et de la diffusion de la langue hors de son territoire de manière rapide et immédiate. De ce fait, le désir de perfectionner sa langue orale est considérablement accru. La fréquentation assidue des médias contribue également à augmenter les connaissances culturelles étrangères du téléspectateur, et ses compétences sur

le fonctionnement des sociétés autres que la sienne. L'apprenant d'aujourd'hui est de mieux en mieux informé sur ce qui se passe hors de ses frontières. Une pratique de plus en plus importante des auto-apprentissages est en train de s'imposer. Elle tient au fait que l'apprentissage des langues étrangères devient socialement nécessaire.

L'enseignement tend alors à devenir une aide à l'apprentissage. L'enseignant devient un conseiller d'étude, un homme-ressource, un guide d'apprentissage, un recours. Ce conseiller qui est l'enseignant de langue exerce l'activité de celui qui conduit l'apprenant, c'est-à-dire un pédagogue, et non un didacticien qui transmet des connaissances, comme cela a été le cas auparavant.

En outre, l'utilisation des laboratoires de langues classiques (audio-oraux) ou modernes (multimédias, utilisant ordinateurs et vidéos) en tant que moyens pédagogiques est une occasion pour les élèves de dominer leurs difficultés linguistiques. En d'autres termes, ils les aident à progresser à tous les niveaux de l'apprentissage de la langue orale en plus du linguistique, le culturel, le social et le pragmatique. Ils contribuent au développement et à l'amélioration des compétences communicatives langagières orales des apprenants souhaitant s'exprimer à la manière d'un natif ; comme ils facilitent également l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères grâce aux différents matériels dont ils disposent. L'accès, en temps réel, aux laboratoires de langues audio-oraux et modernes est donc un atout de toute première importance.

Enfin, d'autres outils pédagogiques, généralement exploités en salle de classe (exercices de recomposition, description, simulation, créativité, etc.), sont aussi mis à la disposition des apprenants afin de les amener à développer davantage leur compétence en français oral.

En tout, les nouvelles technologies, les médias, les laboratoires de langues ainsi que les activités pédagogiques constituent pour l'élève des ressources particulièrement précieuses en matière de maîtrise et de perfectionnement de la langue, y compris sous sa forme orale.

Conclusion générale

L'étude a porté sur l'évaluation de la performance orale en classe de français langue étrangère, au secondaire algérien. Au terme de notre réflexion, il nous paraît nécessaire de souligner l'importance d'une évaluation des situations de communication orales. Il faut reconnaître, et nous avons tenté de le montrer, que l'évaluation de la compétence communicative exige une démarche spécifique. Pouvoir juger de la qualité d'une performance en langue étrangère implique une réflexion poussée des différents aspects de cette compétence de communication : l'aspect linguistique, sociolinguistique et pragmatique, ainsi que la définition détaillée des critères d'évaluation. Ce domaine est encore relativement peu exploité, mais connaît un développement significatif, ce qui permettra sans doute de modifier enfin la conception traditionnelle de la compétence en langue et de son évaluation.

Cette expérience permet de dire que la question de la faisabilité et du coût se pose inévitablement pour ce type d'évaluation qui ne peut avoir recours aux procédures psychométriques. Mais il faut dédramatiser en disant que les échelles de compétence (celles du Conseil de l'Europe) permettent de positionner les apprenants et de se faire une idée assez précise de leur compétence après une évaluation en milieu scolaire. La difficulté actuelle réside dans la rareté des ressources capables de faciliter une telle évaluation. Nous avons éprouvé des difficultés pour former des descripteurs et surtout de recueillir des vidéos servant de corpus à notre analyse. En clair, la culture de l'évaluation repose sur des principes bien précis, si délicat à délimiter. Ceci explique pourquoi il est difficile, du moins pour l'instant, de tenir compte de la dynamique de l'acquisition en langue étrangère et faire un sort au leurre du locuteur natif idéal. L'évaluation doit répondre aux nouvelles exigences sociales : elle doit être plus formative, plus juste, plus transparente. C'est pourquoi nous nous sommes basées dans notre étude sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), afin d'assurer cette objectivité, clarté et concision à notre évaluation des productions orales des élèves de la troisième année secondaire du lycée Amirouche, situé au centre ville de la région de Tizi-Ouzou. En effet, nous avons procédé dans un premier temps au recueil des productions orales de ces élèves, ensuite, nous avons pratiqué une évaluation en situant chacun des aspects de la compétence orale, préalablement définis, afin de dégager le niveau réel de ces élèves en FLE ; et ce, à l'aide du CECRL(2000) qui propose des descripteurs du niveau souhaité ou attendu d'un élève de la terminale (niveau avancé) en production orale. Enfin, nous avons conclu avec des esquisses de synthèses, que nous avons appelées dans notre

analyse : commentaire, pour chaque composante de l'oral pour mieux expliquer le degré de performance de ces élèves en français oral.

Pour que notre évaluation soit correcte, nous ne nous sommes pas contentées d'une comptabilisation des erreurs. En fait, si nous ne nous en tenons qu'aux erreurs, nous négligeons l'aspect positif de la performance (réussite), nous ne pourrions pas parler, à ce moment-là, d'une évaluation de l'oral, mais juste d'une simple analyse des erreurs propres à la langue orale. Plus encore, la compétence de communication orale n'est pas composée de la seule composante linguistique, mais englobe aussi la composante sociolinguistique et pragmatique. « *Evaluer la compétence de production d'un élève ne consiste pas à évaluer sa seule compétence linguistique* » (COURTILLON, 2003 : 50). Mener une communication à bien nécessite la sélection, l'équilibre, la mise en œuvre et la coordination des composantes pertinentes de la compétence qui sont indispensables au suivi et à l'évaluation, afin de réaliser avec succès l'intention communicative. Ce sont les désirs de communication qui créent un lien vital entre les différentes compétences de l'apprenant et le degré de réussite de sa tâche. C'est ainsi que nous avons considéré séparément ces différents aspects de la production orale et évalué chacun d'entre eux.

La problématique de cette étude a consisté à déterminer d'abord les aspects positifs et les aspects négatifs de la langue orale des apprenants de français langue étrangère ; puis à proposer des remédiations possibles aux points faibles constatés lors des productions orales de ces élèves. Sur la base de ces interrogations de recherche, les objectifs de l'étude ont été d'abord de mettre en valeur, à partir des outils d'analyse issus de la didactique de l'oral, les multiples éléments qui rentrent en jeu lorsqu'un apprenant est amené à s'exprimer oralement de manière individuelle ou avec autrui ; de relever, par la suite et à la lumière de l'analyse, les réussites observées et les erreurs commises lors de la tâche communicative ; enfin, d'apporter, à l'aide des travaux menés sur l'oral, des améliorations aux écarts constatés dans le cadre scolaire.

Présenter les résultats de cette étude exige de les classer selon les différents axes de réflexion qui se dégagent de nos analyses. Nous abordons ainsi tour à tour, la composante linguistique de l'oral, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique dans le discours des élèves en contexte de diversité culturelle et linguistique.

-De l'aspect linguistique :

A la suite de notre analyse, l'aspect linguistique des productions des élèves révèle que ceux-ci ont acquis un vocabulaire limité, recourant le plus souvent à celui de la langue de départ (le kabyle : langue maternelle ou l'arabe : langue de base) sous ses multiples formes (l'insertion de mots ou d'expressions du kabyle ou de l'arabe, le pérégrinisme) ou des déviances propres à la langue cible elle-même (les erreurs de formes : barbarisme, forme erronée, forme analytique; les erreurs de sens : malapropisme, impropriété, termes génériques, termes passe-partout, répétition ; les erreurs de cooccurrence) ; une syntaxe approximative (les erreurs de régime : omission ou insertion de mots outils, mauvais choix du mot outil; les erreurs de propriété grammaticale : non respect du genre et du nombre, des temps et des modes, de la classe grammaticale, du verbe auxiliaire, reprise ou omission de sujet, structure incomplète, omission ou insertion de liaison); les élèves parlent de manière assez peu claire, car certains phonèmes ne sont pas en place, y compris ceux qui sont relatifs au système vocalique du français et à moindre mesure de son système consonantique.

Tous les écarts et les formes inacceptables ou incorrectes relevés sont évalués par rapport à la norme du français standard qui convient à la situation orale de la classe de langue. Ce mode de réalisation est, en effet, celui d'une production langagière très largement privilégiée par l'école. La plupart des pratiques institutionnelles de l'interaction orale privilégie cette forme d'expression.

A ces éléments, il convient d'ajouter le paysage multilingue de la région de Tizi-Ouzou qui conduit l'élève à passer d'une langue à une autre selon le sujet abordé, le contexte adopté et la situation de communication dans laquelle il se trouve. En effet, la situation linguistique de cette ville est connue pour son pluralisme linguistique : le kabyle (langue maternelle), l'arabe moderne (langue de l'école), l'arabe dialectal (langue de la rue), le français (langue étrangère¹), l'anglais (langue étrangère²) sans oublier l'allemand, l'espagnol et l'italien réservés à un usage strictement scolaire. Cette diversité linguistique à laquelle est confronté l'élève, le mène à un choix varié qui diffère d'un contexte d'utilisation à un autre. La langue française est généralement employée à des fins pédagogiques, mis à part quelques situations où le français est mélangé dans les conversations quotidiennes et autres domaines hors classe (commerce, santé, administration, etc.). L'usage de la langue parlée en classe pose donc des problèmes d'ordre linguistique du moment que le français est moins parlé au quotidien des élèves, notamment dans ce milieu sociolinguistique plurilingue. En tout, l'erreur est inévitable

dans le domaine de l'apprentissage et de l'acquisition des langues. A vrai dire, les déviances orales sont des représentations que l'élève a du système de la langue cible. Elles permettent à l'enseignant de savoir où en est l'élève dans l'apprentissage, en vue de l'évaluer et de le soumettre à la norme ; tandis qu'elles indiquent à celui-ci une étape à surmonter et à s'auto-évaluer afin de progresser et de développer son niveau de performance orale visé.

Dans tous les cas, les ressources relatives au développement de la compétence linguistique sont insuffisantes, et ce, en se basant, bien sûr, sur les critères proposés par le CECRL (2000). L'évaluation de l'oral permet un diagnostic des compétences personnelles et des difficultés individuelles.

-De l'aspect sociolinguistique :

En ce qui concerne l'aspect sociolinguistique, les élèves savent établir et maintenir des liens avec les autres pendant de longues minutes ; comme ils savent également utiliser dans leur discours des formules de politesse, mais aussi d'impolitesse et d'imposition d'idées et d'opinions, chose évidente dans toute conversation qui se dit harmonieuse.

Ce qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment c'est l'emploi adéquat des registres de langues et la formulation des connaissances culturelles propres à la langue française. A vrai dire, les élèves utilisent de façon parfois confuse les niveaux de langue (français familier, standard) ; ils ne savent pas qu'à chaque situation de communication correspond un niveau de langue bien précis. Au français de l'école convient, comme nous l'avons signalé plus haut, l'usage de la langue standard et non la langue familière que nous retrouvons dans la plupart des discours d'apprenants (en plus du courant). Ceux-ci forment également des faits culturels diversifiés de leur langue première (le kabyle et /ou l'arabe) et non de la langue cible (le français) dans leur production orale. C'est un phénomène tout à fait ordinaire, car nos élèves maîtrisent plusieurs langues et donc plusieurs aspects culturels. De ce fait, ces apprenants manifestent une maîtrise appréciable de la composante sociolinguistique, et ce, en appliquant bien évidemment les critères tant attendus du CECRL (2000).

-De l'aspect pragmatique :

L'aspect pragmatique, quant à lui, montre que la production orale de l'élève, au niveau fonctionnelle, est fluide, spontanée et aisée, en recourant par moment à des pauses prolongées, des hésitations et des allongements vocaliques. Elle manque, toutefois, de précision linguistique, faute de correction de tout ordre (lexical, grammatical, phonologique) qui affecte

directement le degré de spontanéité et d'aisance à communiquer. Par conséquent, la compétence fonctionnelle de nos élèves, par rapport aux paramètres du CECRL n'est que moyenne.

Cependant, ces mêmes élèves parviennent, au niveau discursif, à produire des énoncés cohérents, organisés et bien structurés, riches en arguments spécifiques à des thèmes variés tout en procédant à la reformulation ou modification légère, parfois, complète de leurs propos ou ceux des autres. Ils respectent leur tour de parole : ils interviennent au bon moment, ils prennent, cèdent, récupèrent, interrompent de temps à autre la parole et la ferment le plus souvent. De ce fait, la compétence discursive des élèves de la troisième année secondaire est appréciable.

Nous dirons que la compétence pragmatique, composée de la compétence fonctionnelle et discursive en s'appuyant sur le CECRL (2000), est assez bonne. S'exprimer oralement avec autrui implique donc de mobiliser des ressources multiples relevant de la compétence communicative.

Au terme de notre analyse nous avons déduit les points faibles (erreurs) et les points forts (réussites) dans les productions orales des élèves de la troisième année secondaire. La composante linguistique, c'est-à-dire tout ce qui a trait au vocabulaire, syntaxe et phonologie, est l'aspect le moins maîtrisé par les élèves. Suivi en deuxième position, de la compétence fonctionnelle qui est juste acceptable. En troisième place, nous retrouvons la compétence discursive qualifiée, elle, de réussie ou appréciable. Nous finissons, en quatrième place, par l'aspect sociolinguistique dont le niveau de performance atteint par les élèves est également appréciable. Les résultats s'avèrent donc un peu probants s'agissant de la performance orale de nos apprenants. Le français n'est pas totalement acquis. L'évaluation conduite sur les productions orales fait apparaître pour les élèves de la terminale, une maîtrise assez bonne en français.

Nous venons de nous apercevoir que c'est à partir de la compétence communicative langagière établie par le Conseil de l'Europe que nous avons eu la possibilité de déduire la performance orale des lycéens de la classe de troisième. Celui-ci nous a permis de voir plus clair. Autrement dit, il nous a orienté et guidé tout au long de l'étude, en suivant une procédure bien précise et en évitant d'éventuelles déperditions, y compris sur le plan pratique. Il a procuré à notre travail une objectivité inattendue après, bien évidemment, des débuts laborieux caractérisés par le doute et l'incertitude.

Ceci dit, la performance orale ne saurait être correctement appréciée par le biais des méthodes d'évaluation traditionnelles, c'est-à-dire en attribuant aux apprenants des notes en fonction d'un barème bien précis. D'autres méthodes fournissent des informations plus utiles en se basant sur des grilles d'évaluation établies par une institution spécifique faisant référence à des niveaux variés. Par conséquent, l'appréciation finale est tributaire de ces procédures. Sans elles tout travail mené dans ce contexte sera voué à l'échec et à la confusion.

Par ailleurs, cette étude a mis en relief la complexité de la langue orale que peut revêtir l'évaluation en contexte scolaire. Cette complexité dérive notamment de la pluralité des composantes qui forment l'oral en situation d'échange.

Toujours dans le prolongement de l'évaluation de l'oral en classe de langue étrangère, ce travail s'est aussi voulu une réflexion sur la progression de la performance des élèves. Les points faibles ou les écarts des élèves à l'oral ne doivent pas rester tels quels surtout dans le cadre d'une évaluation. A vrai dire, toute évaluation doit être suivie automatiquement et impérativement d'une remédiation aux points les moins maîtrisés afin d'atteindre le niveau de performance souhaité. C'est ainsi que nous avons étendu notre tâche, en proposant des solutions variables qui permettent aux apprenants de perfectionner leur niveau de performance en français langue étrangère. Il est donc important de s'occuper des erreurs que font les élèves avant qu'elles deviennent habituelles.

Cette section met en lumière trois contributions essentielles. Les nouvelles technologies (logiciels éducatifs et pédagogiques, formations en ligne, sites Internet), les médias (radios, télévisions, magazines télévisés), les laboratoires de langues (classique : audio-oral ; moderne : multimédia), sans négliger les activités pédagogiques (description, simulation, création), testés par des linguistes sur des groupes d'apprenants d'âges variés, sont pleinement capables d'aider les élèves à pallier leurs difficultés d'expression provenant de tous les aspects de la compétence de communication orale (linguistique, sociolinguistique et pragmatique).

Du point de vue de la communication orale, ces mesures permettent à l'apprenant d'acquérir des compétences langagières solides et pertinentes, et donc d'augmenter ses possibilités de communiquer et de s'intégrer dans un tissu social donné. Plus un apprenant dispose d'outils langagiers performants et plus il sera en mesure de s'adapter à des situations variées et complexes. La mise en œuvre de ce plan d'amélioration de la qualité de la langue est grandement favorisée lors de l'évaluation de la langue. Chaque apprenant doit être

responsable par rapport à la qualité de la langue parlée dans la vie courante ; d'où l'importance de mettre en œuvre des techniques pour la prévention et la correction des erreurs, et l'importance de développer une certaine volonté et surtout le désir de s'améliorer et d'aller de l'avant. Tout cela a pour objectif de communiquer oralement correctement et sans effort.

Ce travail de consolidation est une étape nécessaire, mais il ne saurait en aucun cas constituer une fin en soi, ni un préalable à l'expression. Sous la pression du sens, l'élève trouvera les moyens langagiers qui lui sont nécessaires. Il importe de souligner que sans l'implication de l'élève, sans le contrôle de sa progression au fil du temps, l'entraînement aux activités de l'oral fonctionne à vide.

Le présent travail peut être abordé sous un autre angle, en suivant d'autres approches et d'autres descripteurs généraux ou critères d'évaluation. Il comprend bien évidemment des limites. De nouvelles études théoriques et analytiques visant d'autres publics peuvent donc s'imposer afin d'extrapoler et de perfectionner davantage, d'une part, la conception de l'évaluation et, d'autre part, les instruments de vérifier, dans le concret, si nos critères peuvent être réellement appliqués par un apprenant en situation d'enseignement et apprentissage de la langue orale. Ces axes et bien d'autres, constituent les potentielles pistes de recherche que peut inspirer cette étude sur l'oral et son évaluation en milieu scolaire en Algérie.

Nous le voyons, les axes de recherche relatifs à l'évaluation de l'oral des élèves sont donc multiples et permettent de nourrir des études assez riches et diversifiées. Il nous reste cependant, et pour conclure, à mettre en relief l'un des problèmes récurrents dans l'enseignement de l'oral et qui se trouve lié aux activités proposées aux apprenants afin de développer l'oral ; elles sont quasi inexistantes dans les programmes, ainsi que les manuels scolaires relevant du cycle secondaire en Algérie.

L'objectif de cette analyse est d'aider les enseignants et formateurs qui ont intégré le développement de la performance orale dans leurs programmes de formation, et de leur présenter de nouvelles propositions en matière de l'évaluation de l'oral. Celle-ci semble, en fait, difficile pour certains enseignants que nous avons rencontrés dans le cadre de notre enquête, tandis que d'autres nous ont affirmé qu'ils ne savent plus comment procéder, ni sur quoi se focaliser afin d'évaluer objectivement et en toute transparence cet aspect oral de la langue. Une telle analyse servira de ligne de conduite aux enseignants, aux évaluateurs, et même aux apprenants. Elle permettra, aux uns, de savoir sur quoi se baser lorsqu'ils seront

amenés à contrôler les productions orales de leurs élèves, et aux autres de connaître quels sont les éléments qui rentrent en jeu pour garantir une communication spontanée et efficace.

Enfin, nous suggérons qu'au-delà du monde scolaire, notre recherche pourrait intéresser tout chercheur en linguistique désireux de mieux comprendre ce que sont la compétence communicative et son évaluation.

Table des matières

Introduction (problématique, hypothèses, objectifs visés, objet social, objet scientifique)...	04
Aperçu géographique, historique et linguistique de la ville de Tizi-Ouzou.....	10
PARTIE I : Cadre théorique et conceptuel de la recherche.....	22
Chapitre I : Enseigner et apprendre une langue, le cas du français en Algérie.....	22
1. Qu'est-ce qu'apprendre ?.....	22
2. Enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.....	25
3. Le français langue étrangère (FLE).....	28
4. Aperçu historique sur l'enseignement de la langue française en Algérie	30
5. Attitudes linguistiques vis-à-vis des langues en présence.....	35
Conclusion partielle.....	39
Chapitre II : Conception de l'oral et principes de base	40
1. Considération linguistique de l'oral.....	40
2. Particularités de l'oral.....	42
3. Phonétique-phonologie et description de systèmes phonologiques.....	48
4. L'oral dans la classe.....	57
5. La norme du français oral.....	67
Conclusion partielle.....	70
Chapitre III : L'évaluation de l'oral.....	71
1. A propos de l'évaluation.....	71
2. Evaluer l'oral.....	74
3. Evaluer la performance.....	80
4. Compétence et performance.....	82
5. Fonctions de l'évaluation.....	88

6. Critères de l'évaluation.....	94
Conclusion partielle	102
PARTIE II : Analyse des données de l'enquête.....	103
1. Méthodologie.....	103
1.1. Autorisation d'entrevue.....	103
1.2. Participants et participantes.....	104
1.3. Réalisation des entrevues.....	104
1.4. Les instruments.....	105
1.5. Procédure.....	105
2. Présentation et interprétation des résultats.....	106
Chapitre IV : Analyse de l'aspect linguistique de l'oral.....	107
1. Analyse des données au niveau linguistique.....	107
1.4. Analyse de la composante phonétique-phonologique.....	107
1.5. Analyse de la composante lexico-sémantique.....	118
1.6. Analyse de la composante grammaticale.....	140
2. Compétence linguistique attendue de l'apprenant.....	159
3. Commentaire.....	161
Conclusion partielle.....	163
Chapitre V : Analyse de l'aspect sociolinguistique de l'oral.....	165
1. Analyse des données au niveau sociolinguistique.....	165
1.1. Respect ou non- respect des règles de politesse.....	166
1.2. Respect ou non-respect des registres de langue.....	177
1.3. Maintien ou non-maintien des relations avec autrui.....	184
1.4. La formulation.....	200
2. Compétence sociolinguistique attendue de l'apprenant.....	209

3. Commentaire.....	213
Conclusion partielle.....	218
Chapitre VI : Analyse de l'aspect pragmatique de l'oral.....	220
1. Analyse des données au niveau pragmatique.....	220
1.1. Analyse de la composante discursive.....	223
1.1. a. Formulation (souplesse).....	224
1.1. b. Tours de parole.....	235
1.1. c. Développement thématique et argumentation.....	248
1.1. d. Cohérence et cohésion.....	257
1.2. Analyse de la composante fonctionnelle	267
1.2. a. Aisance de l'interaction.....	269
1.2. b. La spontanéité de l'interaction	279
1.2. c. La précision et la fiabilité de l'information.....	284
2. Compétence pragmatique attendue de l'apprenant.....	294
3. Commentaire.....	302
Conclusion partielle.....	307
PARTIE III : Mesures à prendre.....	309
Chapitre VII : Tentatives de remédiation.....	309
1. Apprendre avec les nouvelles technologies.....	310
2. Apprendre avec les médias.....	320
3. Apprendre avec les laboratoires de langues.....	331
Conclusion partielle	337
Conclusion générale.....	339

Table des matières.....	347
Bibliographie	351
Annexe.....	360

Bibliographie

Ouvrages

- AMOSSY, Ruth, 2006, *l'argumentation dans le discours*, éd. ARMAND COLIN, Paris.
- ASTOLFI, Jean-Pierre, 1997, *L'erreur un outil pour enseigner*, éd. ESF, France.
- BACHMANN, Christian, LINDENFELD, Jacqueline, SIMONIN, Jacky, 1981, *Langage de communications sociales*, éd. Hatier-Credif, Paris.
- BAYLON, Christian, 1996, *Sociolinguistique : société, langue et discours*, éd. Nathan, Paris.
- BEACCO, Jean-Claude, 2000, *les dimensions culturelles des enseignements de langue*, éd. Hachette, Paris.
- BELLENGER, Lionel, 1979, *l'expression orale*, éd. Q.S.J, P.U.F, Paris.
- BENTOLILA, Alain, (dir.), 1995, *Vocabulaire*, éd. Nathan, France.
- BERCHOUD, Marie-Josèphe, 2004, *Le bon français*, éd. L'Archipel, Paris.
- BERGERON, Réal, PLESSIS-BELAIR, Ginette, LAFONTAINE, Lizanne, 2009, *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, éd. Presses de l'université du Québec, Canada.
- BERTHIER, Pierre-Valentin, COLIGNON, Jean-Pierre, 1991, *Ce français qu'on malmène*, éd. Belin, Paris.
- BERTIL, MALMBERG, 1954, *La phonétique*, éd. P.U.F, Q. S. J, Paris.
- BERTRAND, Olivier, SCHAFFNER, Isabelle, 2010, *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/ apprentissage*, éd. Ecole polytechnique, France.
- BESSE, Henri, PORQUIER, Rémy, 1991, *Grammaire et didactique des langues*, éd. Hatier/Didier, Paris.
- BLANCHE- BENVENISTE, Claire, 1997, *Approche de la langue parlée en français*, éd. OPHRYS, PARIS.
- BLANCHE- BENVENISTE, Claire, 1990, *Le français parlé : Etudes grammaticales*, éd. CNRS, Paris.
- BLANCHET, Philippe, 2000, *La linguistique de terrain : méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique*, éd. Presses Universitaires de Rennes, France.
- BLED, Odette, BLED, Edward, 2003, *Orthographe, grammaire, conjugaison, pour résoudre les difficultés de la langue française*, éd. Hachette, Paris.
- BOLTON, Sibylle, 1987, *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, éd. Hatier-Credif, Paris.

- BOYER, Henri, BUTZBACH, Michèle, PENDANX, Michèle, 1990, *Nouvelle introduction à la didactique du français langues étrangère*, éd. CLE Internationale, Paris.
- CALVET, Louis-Jean, 1993, *La sociolinguistique*, éd. P.U.F, Paris.
- CASTELLOTTI, Véronique, CHALABI, Hocine, 2006, *Le français langue étrangère et seconde : Des paysages didactiques en contexte*, éd. L'Harmattan, Paris.
- CATACH, Nina, 1986, *L'orthographe française : traité théorique et pratique*, éd. Nathan, France.
- CHARLIER, Bernadette, HENRI, France, 2010, *Apprendre avec les technologies*, éd. P.U.F, Paris.
- CHAURAND, Jacques, 1969, *Histoire de la langue française*, éd. P.U.F, Paris.
- CHOMSKY, Noam, 1965, *Aspect de la théorie syntaxique*, éd. Cambridge, Mass (rééd. Seuil, Paris, 1971).
- CICUREL, Francine, VERONIQUE, Daniel, 2002, *Discours, action et appropriation des langues*, éd. Presses Sorbonne Nouvelle, Paris.
- COURTILLON, Janine, 2003, *Elaborer un cours de FLE*, éd. Hachette, Paris.
- DAHMANI, Mohamed, 1990, *Atlas économique et social de la Grande Kabylie*, éd. O.P.U, Alger.
- DAHMANI, Mohamed, DOUMANE, Saïd, OUALIKENE, Sélim, et al, 1993, *Tizi-Ouzou : Fondation, Croissance, Développement*, éd. AURASSID, D.B.K, Tizi-Ouzou.
- DESMONS, Fabienne, FERCHAUD, Françoise, GODIN, DOMINIQUE, et al. 2005, *Enseigner le FLE, pratique de classe*, éd. BELIN, Paris.
- DUCHET, Jean-Louis, 1981, *La phonologie*, éd. P.U.F, Q.S.J, Paris.
- DUBOIS, Jean, LAGANE, René, 1995, *Grammaire*, éd. Larousse, Paris.
- EL KORSO Kamel, 1985, *Linguistique contrastive, la langue allemande- problème et méthode*, éd. OPU, Alger.
- FEREDJ, Mohamed Seghir, 1999, *Histoire de Tizi-Ouzou et de sa région (des origines à 1954)*, éd. Hammouda, Alger.
- FREI, Henri, 1929, *La grammaire des fautes*, éd. Slatkine, Reprints, Paris-Genève, 1993.
- GARRIC, Nathalie, CALAS, Frédéric, 2007, *Introduction à la pragmatique*, éd. Hachette-Supérieur, Paris.

- GIRARD, Denis, 1995, *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, éd. Bordas, Paris.
- GRANDGUILLAUME, Gilbert, 1983, *Arabisation et Politique linguistique au Maghreb*, éd. MAISONNEUVE et LAROSE, Paris.
- GUIMBRETIÈRE, Elisabeth, 1994, *Phonétique et enseignement de l'oral*, éd. Didier, Paris.
- GUIRAUD, Pierre, 1958, *La grammaire*, éd. P.U.F, Q.S.J. Paris.
- HALTE, Jean-François, RISPAIL, Marielle, 2005, *L'oral dans la classe, compétence, enseignement, activités*, éd. L'Harmattan, Paris.
- HAMERS, Josiane F. BLANC, Michel, 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, éd. Pierre Mardaga, Bruxelles.
- HORNER, David, 2010, *Le CECRL et l'évaluation de l'oral : Anglais*, éd. Belin, Paris.
- HYMES, Dell-H. 1991, *vers la compétence de communication*, éd. Didier, Paris.
- KANEMAN-POUGATCH, Massia, PEDOYA-GUIMBRETIÈRE, Elisabeth, 1989, *Plaisir des sons*, éd. Hatier, Paris.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 1992, *Les interactions verbales*, T.II, éd. Armand colin, Paris.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 1994, *Les interactions verbales*, T.III, éd. Armand colin, Paris.
- LEBRUN, Marcel, 2007, *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre, quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* éd. De Boeck, Bruxelles.
- LEEMAN-BOUIX, Danielle, 1994, *Les fautes de français existent-elles ?* éd. SEUIL.
- LEON, Pierre-R. 1966, *Prononciation du français standard*, éd. Dédier, Paris.
- LORCIN, Patricia M. E, 1995, *Kabyles, Arabes, Français : identités coloniales*, Traduit en français par THOMMERET, Loïc, 2005, éd. Presses Universitaire de Limoges, France.
- MAHE, Alain, 2001, *Histoire de la Grande Kabylie XIX^e-XX^e siècle*, éd. Bouchène, Algérie.
- MAINGUENEAU, Dominique, 1991, *L'analyse du discours : introduction aux lectures de l'archive*, éd. Hachette, Paris.
- MAHMOUDIAN, Mortéza, 1976, *Pour enseigner le français*, éd. PUF, Paris.

- MAN-DEVRIENDT, Marie-Jeanne, 2000, *Apprentissage d'une langue étrangère-seconde : parcours et procédures de construction du sens*, éd. DeBoeck et Larcier, Bruxelles.
- MARÇAIS, Georges, 2004, *Villes et Compagnes d'Algérie*, éd. Du Tell, Blida, Algérie.
- MARTINET, André, 1960, *Eléments de linguistique générale*, éd. Armand Colin, Paris.
- MARTINEZ, Pierre, 1996, *La didactique des langues étrangères*, éd. PUF, Paris.
- MARTINOT, Claire, IBRAHIM, Amr Helmy, 2003, *La reformulation : un principe universel d'acquisition*, éd. Kimé, Paris.
- MITTERAND, Henri, 1963, *Les mots français*, éd. P.U.F, Paris.
- MOIRAND, Sophie, 1990, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, éd. Hachette, Paris.
- PORCHER, Louis, 1995, *Le français langue étrangère*, éd. HACHETTE, Paris.
- QUEFFELEC, Ambroise, DERRADJI, Yacine, DEBOV, Valéry, et al, 2002, *Le français en Algérie : Lexique, et dynamique des langues*, éd. De Boeck et Larcier, Bruxelles.
- REBOUL, Anne, MOESCHLER, Jaques, 1998, *La pragmatique aujourd'hui, une nouvelle science de la communication*, éd. Seuil, Paris.
- REBOUL, Anne, MOESCHLER, Jaques, 1998, *Pragmatique du discours : de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*, éd. Armand colin, Paris.
- RICHTERICH, René, SCHERER, Nicolas, 1975, *Communication orale et apprentissage des langues*, éd. HACHETTE, Paris.
- ROSSI, Mario, PETER-DEFARE, Evelyne, 1998, *Les lapsus ou comment notre fourche a langué*, éd. PUF, Paris.
- SAUSSURE, Ferdinand, 1994, *cours de linguistique générale*, éd. ENAG, Algérie.
- TREVILLE, Marie-Claude, DUQUETTE, Lise, 1996, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, éd. Hachette, Paris.
- Université d'Alger, Institut des langues vivantes étrangères, 1980, *Livret de l'étudiant en français*, éd. O.P.U, Alger.
- VANOYE, Francis, MOUCHON, Jean, SARRAZAC, Jean-Pierre, 1991, *Pratiques de l'oral : écoute, communications sociales, jeu théâtral*, éd. Armand colin, Paris.
- VION, Robert, 2000, *La communication verbale*, ed. Hachette Supérieur, Paris.

- WIDDOWSON, H. G. 1978, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, éd. Oxford, Hatier (1981), Paris.

Articles et périodiques

- ANCTIL, Dominic, 2009, « *Qu'est-ce qu'une erreur lexicale ?* », dans les langues modernes : enseigner et apprendre le lexique, éd. APLV-Langues Modernes, Paris.
- BASSET, André, 1946, « *Le système phonologique du berbère* », dans GLECS, T.IV.
- BERGERON, J. DESMARAIS, L. DUQUETTE, L. 1984, « *Les exercices communicatifs : un nouveau regard* », dans Etude de linguistique appliquée 37, éd. Didier, Paris.
- BOYER, Henri, 1995, « *De la compétence ethnosocioculturelle* », dans le français dans le monde, éd. Hachette-EDICEF, Paris.
- CEMBALO, Sam Michel, 2001 (Janvier), « *Les TIC et l'oral* », dans le français dans le monde, Oral, variabilité et apprentissages, n° spécial-313-éd. Clé International, Paris.
- CHAKER, Salem, 2003, « *La langue berbère* », dans langues de France, éd. P.U.F, Paris.
- CORNA, Fulla-A. 2008, « *Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE* », dans revue Synergies Espagne n°01-2008.
- COSTE, Daniel, 1977, « *Des textes, pour voir : l'écrit et les écrits en didactique du français, langue étrangère* », dans études de linguistique appliquée, éd. Didier, Paris, PP. 83-103.
- DUFOUR, Dany, 1977, « *L'enseignement en Algérie* », dans Maghreb Machrek, Monde Arabe, la documentation française.
- GRANGUILLAUME, Gilbert, 1978, « *Politique d'enseignement au Maghreb : QUELLES PERSPECTIVES ?* », dans Maghreb Machrek, Monde Arabe, La documentation française.
- HAMEL, Marie-Josée, MILICEVIC, Jasmina, 2005, « *Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS* », dans le projet Dire Autrement du CSRH, Dlhousie University, nouvelle Ecosse, Canada.
- LACEB, Mohand-Oulhadj, 2000, « *Présentation du système phonologique kabyle* » dans Etudes et Documents Berbères, 18.
- LENNON, Paul, 1991, « *Error Elimination and error fossilisation* », dans revue de linguistique appliquée, vol.93-94, (Octobre).

- Ministère algérien de l'éducation nationale, 2007/2008, *Manuel scolaire de français 3A.S.* Alger.
- Ministère algérien de l'éducation nationale, 2011(Juin), « *Document d'accompagnement du programme* », Alger.
- Ministère français de l'éducation nationale, 2010, *Eduquer aux médias ça s'apprend !* édition 2011, éd. CNDP-CLEMI, novembre 2010, Paris.
- MORSLY, Dalila, 1984, « *La langue étrangère : Réflexion sur le statut de la langue française en Algérie* », dans *Le français au Maghreb*, PP.22-26.
- MORSLY, Dalila, 1990, « *Attitudes linguistiques* », la linguistique 26, PP.77-84.
- O.I.F. (Organisation Internationale de la Francophonie), 2005, *La francophonie dans le monde 2004-2005*, éd. Larousse, Paris.
- PERROT, Jean, 1977, « *Analyse contrastive et niveaux de structuration* », dans *études de linguistique appliquée*, éd. Didier, Paris.
- PICARD, André, 1957, « *Les parlers Berbères* », dans *Initiation à l'Algérie*, éd. Librairie d'Amérique et d'orient, Adrien-Maisonneuve, Paris, PP. 198-213.
- PORQUIER, Rémy, 1977, « *L'analyse des erreurs problèmes et perspectives* », dans *études de linguistique appliquée*, éd. Didier, Paris, PP. 23-43.
- Wilaya de Tizi-Ouzou, Division de la Régulation Economique, Service de la Planification et de l'Aménagement du Territoire, 1990, *Annuaire statistique de la wilaya de Tizi-Ouzou*, n°7.
- WINDMÜLLER, Florence, 2006, « *Pour une réelle compétence culturelle* », dans *le français dans le monde*, éd. CLE Internationale, Paris.

Dictionnaires et thèses

- CHARAUDEAU, Patrick, MAINGUENEAU, Dominique, 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, éd. Seuil, Paris.
- CHIBANE, Rachid, 2009, *Attitude et motivation des élèves du lycée Lalla Fatma N'Soumeur*, mémoire de magistère, sous la direction de mohand-Akli HADDADOU, Université de Tizi-Ouzou.
- CUQ, Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire de la didactique du français, langue étrangère et seconde*, éd. Clé Internationale, S.E.J.E.R. Paris.
- DONZEL, E. Van, LEWIS, B. PELLAT, Ch. 1978, *Encyclopédie de l'Islam*, éd. MAISONNEUVE et LAROSE, Paris.

- DUBOIS, Jean, 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, éd. Larousse, Paris.
- FOULQUIER, Paul, 1971, *Dictionnaire de la pédagogie*, éd. Quadrige, P.U.F, Paris.
- GALISSON, Robert, COSTE, Daniel, 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, éd. Hachette, Paris.
- GIBB, H.A.R, KRAMERS, J. LEVI-PROVENÇAL, E. et al, 1975, *Encyclopédie de l'Islam*, éd. MAISONNEUVE et LAROSE, Paris.
- MOUNIN, Georges, 1974, *Dictionnaire de la linguistique*, éd. P.U.F, Paris.
- ROBERT Jean- Pierre, 2002, *Dictionnaire pratique de didactique du fle*, éd. OPHRYS, Paris.
- SCHWEIZERT, Hans (dir.), 1988, *Encyclopaedia Universalis «Orale»*, éd. Encyclopaedia Universalis, S. A. France.
- WARNANT, Léon, 1987, *Dictionnaire de la prononciation française dans sa norme actuelle*, éd. Duculot, Paris.

Références sitographiques

- BARIBEAU, Colette, LEBRUN, Monique, 2000, « *Commission des États Généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec : journée thématique portant sur la qualité de la langue* », [en ligne], pages consultées le 16/06/2011.
- BIALYSTOK, E. 1993, « Représentation symbolique et contrôle attentionnel dans la compétence pragmatique », éd. Presses Universitaire d'Oxford, [en ligne], pages consultées le 05/09/2013.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire, BILGER, Mireille, 1999, « *Français parlé-oral spontané : quelques réflexions* », [en ligne], pages consultées le 03/06/2014, CBB-Bilger oral spontané.pdf.
- CHAROLLES, Michel, 1995, « *Cohésion, cohérence et pertinence du discours* », dans *Travaux de linguistique* 29, [en ligne], pages consultées le 25/06/2014, cohetrvxling-pdfcohérence.pdf.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, éd. Didier, Strasbourg, France, [en ligne], pages consultées le 02/07/2010.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence*, éd. Didier, Paris, [en ligne], pages consultées le 03/06/2013.

- FANTAZI, Djaber, 2009, « *Anaphores et chaînes référentielles dans la narration enfantine à l'oral et à l'écrit* », dans actes du colloque AcquisiLyon09, [en ligne], pages consultées le 25/06/2014, fantazi.pdf.
- FILISETTI, Laurence, 2009, « *La politesse à l'école : une compétence sociale pour réussir ?* », [en ligne], PUG_Etrait-lapolitessealecole.pdf.
- GERMAIN, Claude, NETTEN, Joan, 2004, « *La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques* », in ALSIC [Apprentissage des langues et systèmes d'Information et de communication], [en ligne], pages consultées le 25/06/2014, Paris_précision_aisance.pdf.
- GERMAIN, Claude, NETTEN, Joan, 2010, « *Stratégies d'enseignement de la communication à l'oral en L2* », [en ligne], pages consultées le 25/06/2014, IFstratégies_aisance.pdf.
- ONTARIO, 2008, *Guide d'enseignement de la communication orale*, [en ligne], pages consultées le 03/06/2014, GEE_communication_orale_M_3.pdf.
- LEROY-COLLOMBEL, Marie, 2009, « *La reformulation dans les interactions adulte-enfant : une analyse longitudinale de 1 ; 06 à 2 ; 08 ans* », dans cahier de praxématique, [en ligne], pages consultées le 24/06/2014, <http://praxematique-revue.org/1345>.
- LIZON-RESPAUT, Elena, (et al.), 2000, « *Du labo de langues audio au labo multimédia* », in médialog n°37 (Mars 2000) : dossier vers l'espace langues multimédia, [en ligne], pages consultées le 09/10/2014, audio-multi37.pdf.
- LUSCHER, J.M. 1994, « *Prises de parole et interventions dans l'organisation de la conversation* », dans cahier de linguistique 17, [en ligne], pages consultées le 25/06/2014, tours de parole.pdf.
- LUZZATI, Daniel, 2007, « *Le dialogue oral spontané : quels objets pour quels corpora ?* », dans revue d'interaction Homme-Machine, 2007, europiaproductions.free.fr. [en ligne], pages consultées le 30/06/2014, [luzzati art confnantes [Mode de compatibilité]-Microsoft word].
- MARTINOT, Claire, ROMERO, Clara, 2009, « *La reformulation : acquisition et diversité des discours* », dans cahier de praxématique, [en ligne], pages consultées le 04/06/2014, <http://praxematique.revue.org/1291>.
- MAURER, Bruno, 2002, « *Politesse, respect : de quelques implications sociales de la didactique de l'oral* », [en ligne], pages consultées le 03/06/2014,

file:///f:/colloque « didactique de l'oral »-politesse, respect de quelques implications sociales de la didactique de l'oral-Eduscol.htm.

- MOREL, Mary-Annick, 2005, « *La mimique-gestuelle dans la description du dialogue oral en français*, in *revue de linguistique et didactique des langues*, [en ligne], pages consultées le 11/07/2011, <http://lidil-revues-org/index145html>.
- KUCHARCZYK, Radoslaw 2012, « *construire un discours oral, oui, mais comment ? L'impact de la pragmatique de l'oral sur la didactique des langues étrangères* » dans *synergies Canada*, n°05, [en ligne], pages consultées le 25/06/2014, file:///c:/users/samsung/document/titre/étrangères_kucharczyk_synergies canada.htm.
- ROULET, Eddy, 1991, « *une approche modulaire de l'enseignement-apprentissage de la compétence discursive* », [en ligne], pages consultées le 25/06/2014, modulecompdisc.pdf.
- SPRINGER, Claude, 1999, « *Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique : de quel type de critères pragmatique avons-nous besoin ?* », in *Les cahier de l'Apliut*, [en ligne], pages consultées le 25/08/2014, ART-springer-évaluation.pdf.
- SCHMITT-GEVERS, Hilde, 1993, « *La notion d'aisance dans la production et la réception orale en langue étrangère* », in *Mélanges CRAPEL n°21*, [en ligne], pages consultées le 25/06/2014, 14schmittgevers aisance.pdf.
- WIKIPEDIA, 2011, « *Kabyle* », « *Tizi-Ouzou* », [en ligne], Pages consultées le 13/01/2011.
- WILAYA DE TIZI-OUZOU, découpage administratif, [en ligne], pages consultées le 06/04/2011, <http://www.tizi-ouzou-dz.com/découpage-administratif.htm>.

Annexe

Conventions de transcription phonétique

Plusieurs modèles de transcription phonétique sont proposés par les phonéticiens. Il sera question ici du modèle proposé par Mary-Annik MOREL en 2005 dans son article intitulé *corpus oraux et diversité des approches*, publié dans la revue de linguistique et didactique des langues de l'université de Grenoble.

Table des conventions de transcription proposées

1. Pause moyenne de 40 à 60 centisecondes (cs): ,
2. Pause supérieure à 60 cs: ,,
3. Allongement de la durée de la voyelle: : ou :: (ou encore (x) : ou (x) ::)
4. Reprise de respiration audible (environ 20cs): (h)
5. « Euh » d'hésitation: e ou e ::
6. Incise (décrochement intonatif en plage basse): ° xxx°
7. Débit très rapide: *xx*
8. Syllabe (s) prononcée (s) avec plus d'intensité: en petites capitales
9. La superposition des paroles des interlocuteurs sont notées par des: passages soulignés
10. Les faits audibles (un rire par exemple ou une séquence ambiguë) sont encadrés par les:
< > (< rire >).

Transcription phonétique et phonologique

Item n°1 (un débat de 10 minutes)

K. T: [<ambiguë> sɛlɛspɔRlɛplypRatike]

/<ambiguë> sɛ lɛ spɔR lɛ ply pRatike/

-A. J: [plypratike:,syRtulegaRsɔ̃]

/ply pratike: , syRtu le gaRsɔ̃/

-Et pourquoi pas les filles, pourquoi surtout les garçons ?

-K. T: [sɛœspɔRdegaRsɔ̃, wisɛfizikdɔ̃klefijpœvpapaRtisipeoʒɔdɔ̃ksɛ]

/sɛ œ spɔR de gaRsɔ̃ , wi sɛ fizik dɔ̃k le fij pœv pa paRtisipe o ʒɔ dɔ̃k sɛ/

-Les filles, vous êtes d'accord ?

-D M: [nɔ̃ :]

/nɔ̃:/

-Vous le pensez !

-K T: [wi,sɛtRɛfizik]

/wi,sɛ tRɛ fizik/

-Quel sport convient alors le plus aux filles?

-k. T: [lanatasjɔ̃]

/la natasjɔ̃/

-A. J: [lɛjɔ̃ga]

/lɛ jɔ̃ga/

-Pourquoi la natation ?

-K. H: [lanatasjɔ̃paRskəse]

/la natasjɔ̃ paRs kə sɛ/

-A. J: [lɛjɔ̃ga]

/ lə ʝɔga/

-H. K: [ləʝɔgawe<rire>japadkɔ̃taktfizikpakɔ̃m,ləfutbal]

/ lə ʝɔga we<rire>ja pa d kɔ̃takt fizik pa kɔ̃m, lə futbal/

-K. T: [sɛbrytal]

/sɛ brytal/

-Quelqu'un pour lire le deuxième paragraphe. Le deuxième paragraphe.

-D. M: [OʝɔRdwi setevenmãɛdabɔ̃RynfabylœzopeRasjɔ̃finãsjɛRɔ̃sekəlatãsjɔ̃dœ̃telespekta
tœRn ɛzameOsisutnykədyrãœ̃maʃOkelpRãpaRlekipdəsãpejesedɔ̃kynndispozisjɔ̃dɛspRiidealpu
Rlɔ̃fɛRĔgyR zitekɛlkmesazpyblisiteRlegRãdãtRəpRiznəsnə :nəsisɔ̃patRãpesyRlestadlœR
panosafifa :aOtœRdɔ̃me syRlezekRãlœR zanɔ̃sRəvjenaœ̃Ritmlã :sinɔ̃sekədezɔ̃Rm
eilsazidəgaɲedəlaRzãpaRtulemwajã]

/OʝɔRdwi se t evenmã ɛ dabɔ̃R yn fabylœz opeRasjɔ̃ finãsjɛR ɔ̃ se kə l atãsjɔ̃ d œ̃
telespektatœR n ɛ zame Osi sutny kə dyrã œ̃ maʃ Okel pRã paR l ekip də sã peje se dɔ̃k yn
dispozisjɔ̃ dɛspRi ideal puR lɔ̃ fɛR ĔgyRzite kɛlk mesaz pyblisiteR le gRãd ãtRəpRiz nə s
nə : nə si sɔ̃ pa tRãpe syR le stad lœR panO safifa : a OtœR d ɔ̃m e syR le z ekRã lœR z
anɔ̃s Rəvjena œ̃ Ritm lã : sinɔ̃ sɛ kə dezɔ̃Rme il sazi də gaɲe də l aRzã paRtu le mwajã/

-Donc, quel est le thème développé dans ce deuxième paragraphe ?

-K. H: [lapyblisite :depanopyblisiteRpuR :]

/ la pyblisite : de pano pyblisiteR puR:/

-K. T: [maʃilepanopyblisiteR]

/ maʃi le pano pyblisiteR/

-K. H: [daʃutih]

/ daʃut ih/

-K. T: [ilfɔ̃pa :ilfɔ̃pasekɛlkmesazpyblisiteRsetadiRatRavɛRləfutbalãlɔ̃imɛm<ambiguë>]

/ il fɔ̃ pa : il fɔ̃ pase kɛlk mesaz pyblisiteR sɛ t a diR a tRavɛR lə futbol ã lɔ̃
imɛm<ambiguë>/

-Pourquoi on a parlé de publicité, et pourtant on parle de football ?

-K. T: [we]

/we/

-Pourquoi l'auteur parle t-il de la publicité ?

-K. H: [paRsəkə dā le stad jatuzuR de pano pyblisitεR : jatRo də mĩd ja de sypɔRtœR ki vĩ o stad kã t il vwa le pano e tu pyblisitεR pɸ t εtR kə la maRk le z ĔteRεs]

/ paRsə kə dā le stad ja tuzuR de pano pyblisitεR : ja tRo də mĩd ja de sypɔRtœR ki vĩ o stad kã t il vwa le pano e tu pyblisitεR pɸ t εtR kə la maRk le z ĔteRεs/

-K. T: [laɪdɪklə fʊtboletɪn fabulœz opeRasjĩ finãsjεR]

/la il di k lə fʊtbo l ε t yn fabulœz opeRasjĩ finãsjεR/

-Oui, c'est-à-dire ?

-K. H: [gRasofutbolĩ pɸ gaŋ ebukudaRzã :]

/gRas o futbol ĩ pɸ gaŋ e buku d aRzã:/

-Allez, qu'est-ce que tu en penses ? Pourquoi dit-il, c'est d'abord une fabuleuse opération financière, le football est pourtant normalement c'est censé beaucoup plus être le sport et non pas une opération financière ?

-K. M: [sɛpuĩsk sɛ œ̃ spɔR pɔpɪlɛR dĩk ja buku d zã ki : RəgaRd sə spɔR dĩk :<rire>]

/sɛ puĩsk sɛ œ̃ spɔR pɔpɪlɛR dĩk ja buku d zã ki : RəgaRd sə spɔR dĩk :<rire>/

-A. J: [sɛpuR fɛR paRlɛ d : sɛ zɸ pɔpɪlɛR : sɛ puR : , pRɔfɪtɛ d l ɔkazjĩ də RãtRɛ : ã zɸ]

/sɛ puR fɛR paRlɛ d : sɛ zɸ pɔpɪlɛR : sɛ puR : , pRɔfɪtɛ d l ɔkazjĩ də RãtRɛ : ã zɸ/

-Oui, d'accord. Alors, dans ce texte l'auteur parle d'un événement.

-K. T: [lə spɔR]

/lə spɔR/

-Le sport, oui. Mais il parle d'un événement.

-R. A. [dɛzɸɔl Ĕpɪk]

/dɛ zɸ ɔl Ĕpɪk/

-K. M: [dɛzɸzɔl Ĕpɪk]

/dɛ zɸ z ɔl Ĕpɪk/

-La coupe du monde, alors en quoi représente t-elle un événement? Pourquoi on la considère comme un événement ?

-A. J: [paRskkʷsɛRntulepejedymʷd<ambiguë>]

/paRs k kʷsɛRn tu le peje dy mʷd<ambiguë>/

-K. M: [katRkwɛ̃dymʷd]

/katR kwɛ̃ dy mʷd/

-A. J: [katRkwɛ̃dymʷd]

/katR kwɛ̃ dy mʷd/

-Oui, d'accord. Alors, passons à l'expression écrite. Regardez bien. Dans le cadre d'une campagne de sensibilisation.

-R.K: [dāləkadRdynkãpaŋdə :sāsibilizasjʷobjɛ̃fədələdykasjʷfizikvuzetʃʃaRzedəkʷvɛ̃kRvoka maRadd əfɛRdyspɔR,Redizeɔ̃tekstdynkɛ̃zɛndəlɪŋdã :ləkɛlvu :pRezãtetRwazaRgymãaRtikyl eeulystRepuRmʷmʷtRelebjɛ̃dɛlappRatikspɔRtiv]

/dã lə kadR d yn kãpaŋ də : sāsibilizasjʷ o bjɛ̃fɛ də ledykasjʷ fizik vu z et ʃʃaRze də kʷvɛ̃kR vo kamaRad də fɛR dy spɔR, Redize ɔ̃ tekst d yn kɛ̃zɛn də lɪŋ dã : ləkɛl vu : pRezãte tRwa z aRgymã aRtikyle e u ilystRe puR mʷ mʷtRe le bjɛ̃ də la p pRatik spɔRtiv/

-Alors, qu'est-ce que vous en pensez ? Quels sont les arguments que vous pouvez avancer dans ce sens ?

-A. J: [madamsepURgaRɲegaRdelabɔnsãte]

/madam sɛ puR gaRɲe gaRde la bɔn sãte/

-K. M: [RɛsteãfɔRm]

/Rɛste ã fɔRm/

-R. A: [puRavwaRynbɔnsãtepuRavwaRbɔnkɔRpylʷs]

/puR avwaR yn bɔn sãte puR avwaR bɔn kɔRpylʷs/

-Oui, pas d'autres arguments ? Alors, pourquoi faudrait-il pratiquer le sport ?

-k. T: [dezapuRavwaRɔ̃ekilibRmadamilfo:ilfofɛRdyspɔRdeza]

/deza puR avwaR ɔ̃ ekilibR madam il fo: il fo fɛR dy spɔR deza/

-Equilibre, de quel ordre ?

-K. T: [leklibRdəlɛtRymɛ̃dezaikɔ̃pRãœ̃ekilibRmadamalimãtɛReœ̃ekilibRosi fizik]

/l ek l ekilibR dəl ɛtR ymɛ̃ deza i kɔ̃pRã œ̃ ekilibR madam alimãtɛR e œ̃ ekilibR osi fizik/

-Donc, le sport ?

-K. T: [ikɔ̃tRibyœ̃ptipɔ̃asetekilibR]

/i kɔ̃tRiby œ̃ pti pɔ̃ a sɛt ekilibR/

-K. H: [epuRgajɛ]

/e puR gajɛ/

-A. J: [la:lasãtɛsɛ:laʃozlaplyʃɛR :kəlɛtRymɛ̃:dwagaRdeapRɛãpRatikãləspɔ̃R:ɔ̃gaRdtuzur la bɔ̃nsãtɛ <ambiguë>]

/la: la sãtɛ sɛ: la ʃoz la ply ʃɛR : kəl ɛtR ymɛ̃: dwa gaRde apRɛ ã pRatikã lə spɔ̃R: ɔ̃ gaRdtuzur la bɔ̃n sãtɛ <ambiguë>/

-R. A: [eOsipuR :dekɔ̃pRɛsɛœ̃pɔ̃<ambiguë>]

/e osi puR : dekɔ̃pRɛsɛ œ̃ pɔ̃ <ambiguë>/

-K. H:[epuRgajɛbukudaRzã,siɔ̃pRatikœ̃spɔ̃Rɔ̃nepRɔ̃fesjɔ̃nɛlɔ̃pɔ̃etRkɔ̃ny :avwaRynbɔ̃nsãtɛ]

/e puR gajɛ buku d aRzã, si ɔ̃ pRatik œ̃ spɔ̃R ɔ̃ ne pRɔ̃fesjɔ̃nɛl ɔ̃ pɔ̃ ɛtR kɔ̃ny : avwaR yn bɔ̃n sãtɛ/

-Alors, dans un texte argumentatif ; on est dans le texte argumentatif, quelles sont les étapes qu'il faut prendre en considération ?

-K. T: [dezaɔ̃sɛkə :dãlapaRtidydevlɔ̃pmã]

/deza ɔ̃ sɛ kə : dã la paRti dy devlɔ̃pmã/

-Avant d'arriver au développement, on doit passer d'abord par ?

-K. T: [lɛ̃tRodyksjɔ̃,ɔ̃dwapRezãtɛləsyzɛsyRləkɛl :ɔ̃vaARgymãtɛ : deza]

/l ɛ̃tRodyksjɔ̃, ɔ̃ dwa pRezãtɛ lə syzɛ syR ləkɛl: ɔ̃ va aRgymãtɛ : deza/

-Oui, le sujet, c'est-à-dire comment s'est entré dans l'argumentation ?

-K. H: [lɔ̃pijɔ̃]

/l ɔpiŋɔ̃/

-Si vous êtes pour ou contre une idée, il faut présenter ?

-R. K: [latɛzmadam,yntɛz]

/la tɛz madam, yn tɛz/

-La thèse ! Et dans le développement ?

-K. T: [ʃvadɔnedezarɟymã,ʃvaaɟymãtenɔtRtɛz]

/ʃ va dɔne de z aɟymã, ʃ va aɟymãte nɔtR tɛz/

-K. H: [puRkʃvɛ̃kRlektœ:R]

/puR kʃvɛ̃kR le lektœ:R/

-K.T: [vwalaʃvaetɛjɛnozaɟymãdɛgzãpl]

/vwala ʃ va etɛje no z aɟymã d ɛgzãpl/

-Bien sûr, accompagner des arguments, d'exemples.

Item n°2 (20 minutes)

-Alors, pourquoi pensez-vous que nos jeunes lycéens consomment la drogue, le tabac ?

-K. H: [eh :noʒœnnoʒœnliseãilpRefɛRilpœvpapRefɛRemɛilfym,dytaba :ilpRefɛRfymekə :də də fɛRdys pɔRpaRskəsasaleRã, plygRãetu :]

/eh : no ʒœn no ʒœn liseã il pRefɛR il pœv pa pRefɛRe mɛ il fym, dy taba : il pRefɛR fyme kə : də də fɛR dy spɔR paRs kə sa sa le Rã, ply gRã e tu:/

-R. A: [iltRuvlœRʒwa :]

/il tRuv lœR ʒwa:/

-H. K: [ãfymã]

/ã fymã/

-R. A: [ãfymã :ãsə dRɔgã :puRfwiRlɔpRɔblɛm]

/ã fymã : ã sə dRɔgã : puR fwiR lə pRɔblɛm/

-K. H: [puRfwiRlœRpRɔblɛm,mɛzɔ̃:]

/puR fwiR lœR pRɔblɛm, mɛzɔ:/

-Quels genres de problèmes?

-R. A: [paRɛgzãpllepãRãdivɔRse, lœlapɛRtœdepaRã:ʒsɛpa :]

/paR ɛgzãpl le paRã divɔRse, lœ la pɛRt œ de paRã: ʒ sɛ pa:/

-K. H: [lapɛRtdœpRɔʃ]

/la pɛRt d œ pRɔʃ/

-R. A: [japlyzjœR :plyzjœRpRɔblɛm]

/ja plyzjœR : plyzjœR pRɔblɛm/

-K. H: [plyzjœRpRɔblɛmlemɔveznɔt]

/plyzjœR pRɔblɛm le mɔvez nɔt/

-Il y a des élèves qui ont de bonnes notes...

-K. H: [paRskœiltRœviltRuvsakulkœmɔdi]

/paRs kœ il tRœv il tRuv sa kul kœm ɔ di/

-K. M: [selãviRœnmã<ambiguë>]

/sɛ l œviRœnmã <ambiguë>/

-K. T: [sɛnɔtsɔsjeteosi]

/sɛ nɔt sɔsjete osi/

-R. A: [selakœRjɔzitedsavwaR]

/sɛ la kœRjɔzite d savwaR/

-K. T: [witutafɛ]

/wi tut a fɛ/

-A. J: [edefwasilvɔdœneɛgzãpldezotR,dezotRkɛplygRã]

/e defwa s il vɔ dœne l ɛgzãpl de z otR, de z otR kɛ ply gRã/

-K. H: [we]

/we/

-K. M: [fRekãtdãmɔvezpɛRsɔn]

/fRekãt dãmɔvez pɛRsɔn/

-K. T: [epɥisɔãpeRjɔddadɔlesãsosidɔilzɔõẽptipɸãvijdguteatu:dəðəvwaRõẽptipɸskəsafeləfetd
əfymelə fetdəgutealadRɔgetu,bɔ̃jonakikɔ̃tinyjonakisaRɛt,vwalajaplyzjœRfaktœR]

/ e pɥi sɔ̃ ã peRjɔd d adɔlesãs osi dɔ̃k il z ɔ̃ õẽ pti pɸ ãvij d gute a tu: də də vwaR õẽ pti pɸ
s kə sa fɛ lə fet də fy me lə fet də gute a la dRɔg e tu, bɔ̃ j o n a ki kɔ̃tiny jo n a ki s aRɛt,
vwala ja plyzjœR faktœR/

-A. J: [mɛ:ladRɔgsa<ambiguë>]

/mɛ: la dRɔg sa<ambiguë>/

-K.H: [we,jajasɸkipRefɛRfy medəladRɔgpaRskəkə mildizkedãdãilsɔ̃bjɛ]

/we, ja ja sɸ ki pRefɛR fy me də la dRɔg paRs kə kə m il diz ke dã dã il sɔ̃ bjɛ/

-R. A: [ilsɔ̃dɔzõẽotRmɔ̃d]

/il sɔ̃ dɔ z õẽ otR mɔ̃d/

-K. H: [nɔ̃tRmɔ̃de :ilvwadotRkulœR :ekul<rire>]

/nɔ̃tR mɔ̃d e : il vwa d otR kulœR : e kul<rire>/

-R.A: [ilvwailvwalavijãRoz]

/il vwa il vwa la vij ã Roz/

-K. T: [wiosi]

/wi osi/

-A. J: [<ambiguë>puRsəfɛRRəmaRke]

/<ambiguë> puR sə fɛR RəmaRke/

-K. M: [sfɛRRəmaRkedezotR]

/s fɛR RəmaRke de z otR/

-K. T: [vwala]

/vwala/

-K. H: [ilfympuRsəfēRRəmaRke :]

/il fym puR sə fēR RəmaRke:/

-Il y a d'autres raisons pour se faire remarquer.

-K. H: [we,ilfĩsapuRsfeRRəmaRke:edētrdāzōōotRmĩdedəfwilepRōblēm,wi,eesaleRāmalad esaleRāfu <rire>ildizkə :kāt ilvwaynpēRsōn] (ouais est accompagné d'un mouvement de tête de haut en bas).

/ we, il fĩ sa puR s fēR RəmaRke: e d ētr dā z ōō otR mĩd e də fwi le pRōblēm, wi, e e sa le Rā malad e sa le Rā fu <rire>il diz kə : kāt il vwa yn pēRsōn/

-R. A: [edefwadykōtedlavijlavijpēRsonēl,puRynfijilsədRōgilsə<ambiguē>]

/e defwa dy kōte d la vij la vij pēRsonēl, puR yn fij il sə dRōg il sə<ambiguē>/

-K.H: [wi :jonasēRtēkikisədRōgpuR :sezamiupuRplēRaynfij,puRplēRaynfij]

/wi : j o n a sēRtē ki ki sə dRōg puR : se z ami u puR plēR a yn fij, puR plēR a yn fij/

-K. T:

[puRφstadiRilēilenetmāsypēRjœRlōfētkilpRēndladRōglōfētkilfaskōmsalēteRēsākilbwav]

/puR φ s t a diR il ε il ε netmā sypēRjœR lō fēt kil pRēn d la dRōg lō fēt kil fas kōm sa l ēteRēsā kil bwav/

-K. H: [puRlqisēōē :ōmmē :wi :Rğla]

/puR lqi sē ōē : ōm mē : wi : Rğla/

-R. A: [kāt il kRi kāt il fē l ēteRēsākāt il z sē pa:]

/kāt il kRi kāt il fē l ēteRēsā kāt il z sē pa:/

-K. T: [sēynfasōdsasymedasyne :]

/sē yn fasō d sasyme d asyme :/

-K. H: [wi:ilfymdəlagRōladRōgpuRētr,puRētrdezōm]

/wi: il fym də la gRō la dRōg puR ētr, puR ētr de z ōm/

-R. A: [ilsəsāzēn]

/il sə sā zēn/

-k. H: [ilsəsāzēnvwala,esēmɔvɛpuRlasāteekātɔ̃fymɔ̃RiskdɛtR]

/il sə sā zēn vwala, e sɛ mɔvɛ puR la sāte e kāt ɔ̃ fym ɔ̃ Risk d ɛtR/

-D. M: [ɔ̃fɛtilsɔ̃ĕkɔ̃sjɔ̃,ilsɔ̃ĕkɔ̃sjɔ̃paRskilvwakeləpleziR]

/ɔ̃ fɛt il sɔ̃ ĕkɔ̃sjɔ̃, il sɔ̃ ĕkɔ̃sjɔ̃ paRskil vwa ke lə pleziR/

-P. A: [paRskākāntillapRāālapRənāilsəsāmadamɔ̃:]

/paRsk ā kānt il la pRā ā la pRənā il sə sā madam ɔ̃:/

-K. H: [āetadivRɛs<rire>nɔ̃:sɛ:paRskəjadetRykʃimikalĕteRjœRkiləRāləRābjĕdāsətɛtilvwa lavijāRoze : ilsə <ambiguë>kilɛlRwadymɔ̃d,ilʃātɛilsɪfl]

/ā eta divRɛs <rire> nɔ̃: sɛ: paRs kə j a de tRyk ʃimik a l ĕteRjœR ki lə Rā lə Rā bjĕ dā sa tɛt il vwa la vij ā Roz e : il sə <ambiguë> kil ɛ l Rwa dy mɔ̃d, il ʃāt il sɪfl/

-A. J: [madamkɔ̃māilavekysɔ̃<ambiguë>]

/madam kɔ̃mā il a veky sɔ̃ <ambiguë>/

-Comment ils arrivent à acheter par exemple ?

- K. H: [ilvɔ̃lilpaRʃɛləRpāRāildizsiltə:plɛdɔ̃nmwadlaRzāzvɛmaʃtɛdebasketzvepejedekuRetu,l ɥi ilsə ʃɛtɔ̃dladRɔ̃gmatnāsevādy puRnĕpɔ̃RtkileminœRpœvəʃtɛdladRɔ̃gsɛnɔ̃tRsɔ̃sjɛteki jɛkɔ̃m saesɛmalœRɔ̃mɛ]

/ il vɔ̃l il paR ʃɛ lœR paRā il diz s il tə : plɛ dɔ̃n mwa d l aRzā z vɛ m aʃtɛ de basket z vɛ peje de kuR e tu, lɥi il s aʃtɛ d la dRɔ̃g matnā sɛ vādy puR n ĕpɔ̃Rt ki le minœR pœv aʃtɛ d la dRɔ̃g sɛ nɔ̃tR sɔ̃sjɛte ki jɛ kɔ̃m sa e sɛ malœRɔ̃ mɛ/

-K. T: [sɛœ̃tRafikkijɛtRɛRepādydānɔ̃tRsɔ̃sjɛteɔ̃pɔ̃tjavwaRfasilmāakɛ]

/sɛ œ̃ tRafik ki je tRɛ Repādy dā nɔ̃tR sɔ̃sjɛte ɔ̃ pɔ̃ t j avwaR fasilmā akɛ/

-K.H: [nĕpɔ̃Rtkipɔ̃pɔ̃ʃtɛdladRɔ̃gewijapadkɔ̃tRɔ̃lɛsɛkɔ̃mākɔ̃mleʒœnkifymɔ̃dladRɔ̃gdizsɛmw ĕʃɛR kəkə lalkɔ̃lɛplypRatik]

/ n ĕpɔ̃Rt ki pɔ̃ pɔ̃ aʃtɛ d la dRɔ̃g e wi ja pa d kɔ̃tRɔ̃l e sɛ kɔ̃mā kɔ̃m le ʒœn ki fym d la dRɔ̃g diz sɛ mwĕ ʃɛR kə kə l alkɔ̃l sɛ ply pRatik/

-R. A: [sɛpakɛstjɔ̃daRzāmadamsɛlātuRazsɛsɔ̃ātuRazkiləpuspuRlapRādR]

/sɛ pa kɛstjɔ̃ d aRzā madam sɛ l ātuRaz sɛ sɔ̃ ātuRaz ki lə pus puR lapRādR/

-K. H: [wisdezamilamɔ̃vɛzfRɛkātɛsɔ̃]

/wi s de z ami la mɔvez fRekãtasjɔ̃/

-D. M: [lapRəmjeRɛlɛgRatɥitapRɛlasɥit :]

/la pRəmjeR ɛl ɛ gRatɥit apRɛ la sɥit:/

-K. H: [lamɔvezfRekãtasjɔ̃ :e :kãti]

/la mɔvez fRekãtasjɔ̃ : e : kãt i/

-K. T: [sɛlapRəmjeRkiasyR:skivɛ̃apRɛ,ladəzjemetuskisãsqiumbendstœ̃RəpRənaz]

/sɛ la pRəmjeR ki asyR: s ki vɛ̃ apRɛ, la dəzjem e tu s ki sã sqi umbend s t œ̃
RəpRənaz/

-K. H: [apRɛileãpRizɔ̃e:fulamezɔ̃defu,eladRɔ̃gləpusdefwaavɔleafɛRdetRykbizaRagRɛsede
zãu: fRape avɛk <ambiguë>]

/apRɛ il ɛã pRizɔ̃ e: fu la mɛzɔ̃ de fu, e la dRɔ̃g lə pus defwa a vɔle a fɛR de tRykbizaR
agRɛse de zã u: fRape avɛk <ambiguë>/

-k. T: [sepuRkwamatnãtulə̃mɔ̃dsəfɛagRɛsetulə̃mɔ̃devɔletulmɔ̃dsybideagRɛsjɔ̃kɔ̃msa]

/sɛ puRkwa matnã tu lə̃ mɔ̃d sə fɛ agRɛse tu lə̃ mɔ̃d e vɔle tu lmɔ̃d sybi de agRɛsjɔ̃
kɔ̃m sa/

-Alors, je vais vous poser une autre question. Est-ce que vous êtes prêt pour le bac, et si vous ne l'êtes pas, de quoi avez-vous peur ?

Tu vas passer le bac sportif ?

-R. K: [wi]

/wi/

-Tu es prêt ?

-R. K: [pɔ̃tɛtR,lstRɛsmadam]

/pɔ̃ t ɛtR, l stRɛs madam/

-Pourquoi tu n'es pas prêt?

-R. K: [fizikmãfizikmãzsepa<rire>]

/fizikmã fizikmã z se pa <rire>/

-K. H: [madammwazɛ:zənɛpapasemɔ̃bakspɔRtifpaRskəʃɥidispãsee:zəsɥipastRɛsepuRləba
kpa Rskəzɛlabityd<rire>zɛlabityddɔ̃kselatRwazjɛmfwakəzəlɛpasdɔ̃ksanəməfɛniʃonifRwailfu
zɥstsavw aRskə:skətaafɛRilfuapRãdRseləsɔ̃e:]

/ madam mwa zɛ: zə nɛ pa pase mɔ̃ bak spɔRtif paRs kə ʃɥi dispãse e: zə sɥi pa stRɛse puR
lə bak pars kə z ɛ l abityd <rire> z ɛ l abityd dɔ̃k sɛ la tRwazjɛm fwa kə zə l pas dɔ̃k sa nə
mə fɛ ni ʃo ni fRwa il fu zɥst savwaR s kə: s kə ta a fɛR il fu apRãdR se ləsɔ̃ e:/

-Tu as appris tes leçons?

-K. H: [wipatutmɛ :ʃɥiãtRĔdɔ̃le]

/wi pa tut mɛ : ʃɥi ãtRĔ dɔ̃ le/

-De recopier les leçons ?

-K. H: [nɔ̃zəsɥiãtRĔdetydzɛdekajemadamkidatdɔ̃dɔ̃milwitdɔ̃milnœfdɔ̃mildis]

/nɔ̃ zə sɥi ãtRĔ d etyd z ɛ de kaje madam ki dat dɔ̃ dɔ̃ mil wit dɔ̃ mil nœf dɔ̃ mil dis/

-Ils sont prêts ?

-K. H: [wi]

/wi/

-Ah oui! Tu n'es pas stressé, tu es prêt même pour le bac sportif.

-K. M: [weilfupaavwaRpœRsinɔ̃tyvapeRdRtemwajãapRɛty :typuRaplyfɛR]

/we il fu pa avwaR pœR sinɔ̃ ty va pɛRdR te mwajã apRɛ ty : ty puRa ply fɛR/

-K. H: [ilfuevakyjeləstRɛs]

/il fu evakyje lə stRɛs/

-Alors, tu es prêt, mais on a toujours des craintes.

-K. M: [dezapReãsjɔ̃]

/de z apReãsjɔ̃/

-Oui, par rapport à quoi ?

-K. M: [paRapɔ̃Ralwi,lɛgzamãosyzespɔ̃tɛtRtyvatɔ̃besyRdeʃozktylekɔ̃nɛpakətnapaRevizeuk
wa :ty vaublije]

/paR apɔR al wi, l egzamã o syze s pɔ t etR ty va tɔbe syR deʃoz k ty le kɔnɛ pa kə ty na pa Revize u kwa : ty va ublije/

-Il y a des points que tu n'as pas révisés ?

-K. M: [nɔ̃ :pɔtetRzɛdidepwɛkə :]

/nɔ̃ : pɔ t etR z ɛ di de pwɛ kə:/

-R. A: [depwɛɛʃape :stadiRɔ̃vadɔnedɛgzɛRsisdəsy]

/de pwɛ ɛʃape : s t a diR ɔ̃ va dɔne d ɛgzɛRsis dəsy/

-K. H: [ilfuilfuevakyeləstRɛsmadame :sisitestRɛsetynpɔRjɛfɛR<ambiguë>nɔ̃ilfupailfupaavw aR pœR kãtɔ̃apœRmadamɔ̃ :ɔ̃paniklɔRskɔ̃panikɔ̃pɔRjɛfɛR]

/il fu il fu evakye lə stRɛs madam e : si si te stRɛse tyn pɔ Rjɛ fɛR <ambiguë> nɔ̃ il fu pa il fu pa avwaR pœR kãt ɔ̃ a pœR madam ɔ̃ : ɔ̃ panik lɔRsk ɔ̃ panik ɔ̃ pɔ Rjɛ fɛR/

-R. A: [madamɛpsiʃikmadamɛpsiʃikɔ̃pɔpalə]

/madam ɛ ɛ psiʃik madam ɛ ɛ psiʃik ɔ̃ pɔ pa lə/

-K. H: [wijalefijkiplœRɛsevanwietudɔ̃k]

/wi ja le fij ki plœR ɛ s evanwi e tu dɔ̃k/

-R. A: [zəmdituzuRkəʃɥipRɛtmejatuzRkɛkʃozkimãkʃɛpasekwa]

/zə m di tuzuR kə ʃɥi pRɛt mɛ ja tuzR kɛk ʃoz ki mãk ʃɛ pa sɛ kwa/

-K. M: [psikɔ̃lɔ̃zik]

/psikɔ̃lɔ̃zik/

-Et, qu'est-ce qui te bloque ?

-R. A: [zɛpaseɛstRɛsbokoplyszəmdituzuRja :zɛpa]

/z ɛ pa sɛ l stRɛs boko plys zə m di tuzuR ja : z ɛ pa/

-Tu n'arrives pas à travailler?

-R. A: [nɔ̃ :defwazaRivatRavajezelavɔ̃ɔ̃tɛzmədituzuRzvetRavajezvelakRɔ̃ʃɛsyRmɛdefwa zmə disiz vɛ palavwaRsituzuRjasisi,sɛlstRɛskikiməblɔ̃k]

/nɔ̃ : defwa ʒ aRiv a tRavaje ʒ ε la vɔ̃lɔ̃te ʒ mə di tuʒuR ʒ vε tRavaje ʒ vε l akRɔ̃ʃe syR mε
defwa ʒ mə di si ʒ vε pa l avwaR si tuʒuR ja si si si, sε l stRεs ki ki mə blɔk/

-Toi, tu l'as déjà passé ?

-R. A: [ehwiʒledeza]

/eh wi ʒ le deza/

-Qu'est-ce qui t'a bloqué le plus ?

-R. A: [sɛlɔ̃stRεs,sɛlɔ̃stRεsmākdkɔ̃sātRasjɔ̃ʒpuvεpa<ambiguë>ʒεpaseynepRœvʒetεabatyep
ɥilapRε midisɛlamemʃozʒəməsɥidiʒəməsɥidiʒεpapbjɛ̃tRavaje<ambiguë>]

/sɛ lə stRεs, sɛ lə stRεs māk d kɔ̃sātRasjɔ̃ ʒ puve pa <ambiguë> ʒ ε pase yn epRœv ʒ etε
abaty e pɥi l apRε midi sɛ la mɛm ʃoz ʒə mə sɥi di ʒə mə sɥi di ʒ ε pa p bjɛ̃ tRavaje
<ambiguë>/

-Donc, honnêtement cette fois-ci.

-R. A: [setfwasibiidnillah n ʃalah]

/set fwa si bi idni llah n ʃalah/

-Pourquoi pas. Tu vas passer ton bac sportif ?

-D. M: [wi]

/wi/

-Tu es prête !

-D. M: [wipuRləbakspɔ̃Rtifwi]

/wi puR lə bak spɔ̃Rtif wi/

-Ça y est, c'est bon ?

-D. M: [sɛbɔ̃ləbakləbak]

/sɛ bɔ̃ lə bak lə bak/

-Alors, toi tu es plus sûr de toi même!

-D. M: [paRskəʃɥiʒfɛdy spɔ̃R ʃɥi abityje a fɛR dy spɔ̃R]

/paRs kə ʃɥi ʒ fɛ dy spɔ̃R ʃɥi abityje a fɛR dy spɔ̃R/

-Tu pratiquais quoi ?

-D. M: [ʒfedyfutiŋ<rire>ʒəkuRavɛk :]

/ʒ fɛ dy futiŋ <rire> ʒə kuR avɛk:/

-R. A: [japadkwa :f]

/ja pa d kwa : f/

-K. T: [japadkwaRiR]

/ja pa d kwa RiR/

-R. A: [sɛpuRdekɔ̃pRɛse :sɛdə:sote:sɛtu]

/sɛ puR dekɔ̃pRɛse : sɛ dɛ: sote: sɛ tu/

-K. T: [dəkuRiRdəsotedəlāsesɛtu]

/dɛ kuRiR dɛ sote dɛ lāse sɛ tu/

- Tu le fais pas !

-K. T: [nɔ̃]

/nɔ̃/

-K. H: [ɛlɛdispāsededispāseɛlosi,dispāse]

/ɛl ɛ dispāse de dispāse ɛl osi, dispāse/

-Et pour le bac ?

-D. M: [papRɛt]

/pa pRɛt/

-Quelles matières ?

-R. A: [tutlematjɛRsyRtulematjɛRliteRɛR]

/tut le matjɛR syRtu le matjɛR liteRɛR/

-D. M: [tutlematjɛR,ʃɥipapRɛtlematlafizik]

/tut le matjɛR, ʃɥi pa pRɛt le mat la fizik /

-D. M: [paRskəjabjɛdezegzɛRsiskʒaRivpaareZudR,kāzprãœnegzɛRsiskɔmsajadekestjɔ̃kʒaRivpa : okelʒaRivpaarepɔ̃dR]

/paRs kə ja bjɛ d ezegzɛRsis k ʒ aRiv pa a RezudR, kā ʒ prã œ n egzɛRsis kɔm sa ja de kestjɔ̃ k ʒ aRiv pa : okel ʒ aRiv pa a Repɔ̃dR/

-Peut-être t'as pas compris le cours ?

-R. A: [pɔ̃tɛtR]

/pɔ̃ t ɛtR/

-D. M: [siləkuRʒlekɔ̃pRimejadeʃœzjadekestjoja jadezegzɛRsisdifɛResɛskinuza]

/si lə kuR ʒ le kɔ̃pRi mɛ ja de ʃœz ja de kestjo ja ja de z egzɛRsis difɛR e sɛ s ki nu za/

-R. A: [ɛvwalaeləstRɛsbɔ̃zuRostRɛs]

/e vwala e lə stRɛs bɔ̃zuR o stRɛs/

-Et la science!

-D. M: [nɔ̃sjāsnkini]

/nɔ̃ sjās nk ini/

-T'es sûr!

-D. M: [ʃɥisyRsjāsdnatyRɛlemɛmləbakspɔ̃RtifāsʒvɛjalesāpRɔ̃blemɛ : matfizik,matjɛR]

/ʃɥi syR sjās d natyRɛl e mɛm lə bak spɔ̃Rtif ā sjās ʒ vɛ ja le sā pRɔ̃blem mɛ : mat fizik, matjɛR/

-R. A: [ɛsyRtulematjɛRliteRɛR,lematjɛRsəgɔ̃dɛRsyRtumadamsɛtRɔ̃ʃaRʒɛmatjɛR, nɔ̃ :okɔ̃tRɛRokɔ̃tRɛRɛlepɥifasilɛlepɥifasilnɔ̃,nɔ̃,ɛlepɥifasillafizikʃɥidezɔ̃le,lematsɛkɔ̃pliketuʒuRʒajaynkɛstjɔ̃,weematjɛRsəgɔ̃dɛRsyRtumadamsɛtRɔ̃ʃaRʒɛa :wi]

/e syRtu le matjɛR liteRɛR, le matjɛR sɛgɔ̃dɛR syRtu madam sɛ tRɔ̃ ʃaRʒɛ le matjɛR, nɔ̃ : o kɔ̃tRɛR o kɔ̃tRɛR ɛl ɛ pɥi fasil ɛl ɛ pɥi fasil nɔ̃, nɔ̃, ɛl ɛ pɥi fasil la fizik ʃɥi dezɔ̃le, le mat sɛ kɔ̃plike tuʒuR ja yn ko kɛstjɔ̃, we e le matjɛR sɛgɔ̃dɛR syRtu madam sɛ tRɔ̃ ʃaRʒɛ a : wi/

-Alors, quelles sont les matières qui te dérangent, là où tu ne te sens pas prêt ?

-R. k: [fizikmatfizikfizik]

/fizik mat fizik fizik/

-Physique de quoi?

-R. K: [madamãmekanikjadekestjõ,dãdezegzeRsisdamãzənəkõpRãpalekestjõ]

/madam ã mekanik ja de kestjõ, dã d ezegzeRsis damã zən nəkõpRã pa le kestjõ/

-Rien du tout?

-R. K: [dtãzãtãmadam,zpõpalfẽRynkestjõelẽsẽplmẽ :zkõpRãpa<ambiguë>ãsjãssava]

/d tã z ã tã madam, z põ pa l fẽR yn kestjõ el ẽ sẽpl mẽ : z kõpRã pa <ambiguë> ã sjã
sa va/

-K. T: [ilvõpaRledəskilvøelfẽRapRɛstadiRynfwakilzõlœRbak<ambiguë>]

/il võ paRle də s kil vøel fẽR apRɛ s t a diR yn fwa kil z õ lœR bak<ambiguë>/

-K. H: [ãbisjõ]

/ãbisjõ/

-Et si tu as le bac, qu'est-ce que tu veux faire ?

-R. K: [madam<rire>nõzẽpaãkõRdesedea:veteRinẽRveteRinẽR]

/madam <rire> nõ z ẽ pa ãkõR deseed a: veteRinẽR veteRinẽR/

-K. M: [tabarwit] (à voix basse).

/tabarwit/

-R. A: [Rjẽalailɛtimidmadamiletimid]

/Rjẽ ala il ɛ timid madam il ɛ timid/

-K. T: [inasvɣiɣadfɣaɣdaɟomœr<rire>]

/inas vɣiɣ adfɣaɣ da ɟomœr<rire>/

-K.H: [daɟuaradfɣdkəmmaradawidlbak,medsẽ]

/daɟu ara dfɣd kəm mara dawid l bak, medsẽ/

-K.T: [nɟalahnɟalahmedsinpuRkwapa]

/ nɟalah nɟalah medsin puRkwa pa/

-K. H: [mwazvɛɛtR:zvõfẽRlamaRinsɛdemaRinlaRmɛ]

/mwa ʒ vɛ ɛtR: ʒ vɔ fɛR la maRin sɛ de maRin l aRme/

-R. A: [lamaRinɛpafasil]

/la maRin sɛ pa fasil/

-Pourquoi ?

-K. H: [paRskəja :de<rire>jaletʃətʃəa :wimadamsyRœbatoilzɔ̃ynbɛltənyeavɛksɔ̃<ambiguë>
sɛœ̃ãgazmãpɛRsonɛlmadamɔ̃səfɛRɛspɛkte :kãtɔ̃ɛmiliteRɔ̃sfɛRɛspɛkte :kãtʃajɛngeRukɛlkʃozɔ̃
paRokɔ̃bae :]

/ paRs kə ja : de <rire> ja le tʃə tʃə a : wi madam syR œ bato il z ɔ̃ yn bɛl tɛny e avɛk sɔ̃
<ambiguë> sɛ œ̃ ãgazmã pɛRsonɛl madam ɔ̃ sə fɛ Rɛspɛkte : kãt ɔ̃ ɛ militeR ɔ̃ s fɛ
Rɛspɛkte : kãt ja yn gɛR u kɛlk ʃoz ɔ̃ paR o kɔ̃ba e:/

-K. T: [vwala :sypɛRman]

/vwala : sypɛRman/

-Tous: [supɛR ɣamid]

/supɛR ɣamid/

-K. H: [madamʒɛmbjɛ:ʒɛmlavãtyRe:ɛtRœ̃militeRse:sɛ<ambiguë>
bjɛ̃paRskəsi:ʃɛpasijayngeRukɛlkʃozkɔ̃msaɔ̃ɛlaɔ̃vavupRɔ̃teʒesivuvulepaRtiRkɛlkpaR]

/madam ʒ ɛm bjɛ̃: ʒ ɛm l avãtyR e: ɛtR œ̃ militeR se: sɛ <ambiguë> bjɛ̃ pars kə si: ʃɛ pa si ja
yn gɛR u kɛlk ʃoz kɔ̃m sa ɔ̃ ɛ la ɔ̃ va vu pRɔ̃teʒe si vu vule paRtiR kɛlk paR/

-R. A:[jaɣamid]

/ja ɣamid/

-Alors, on revient aux autres.

-K. H: [ktuʃvaɛtRœ̃gRɔ̃sist]

/ktuʃ va ɛtR œ̃ gRɔ̃sist/

-Et toi K. Mokrane.

-K. M: [mwatu,tuuiljadlaRzã<rire>wisevReilfupadiRlɛkɔ̃tRɛRa :hɛpuRlaRzãkɔ̃tRavajsepap
uRotRʃoz]

/mwa tu, tu u il ja d l aRzã <rire> wi se vRe il fu pa diR lə kɔ̃tRɛR a : h se puR l aRzã kɔ̃
tRavaj se pa puR otR ʃoz/

-Quelque chose de particulier.

-K. M: [ãtRotRʒsepa,faRmasiptɛtR,sebjɛ,ʒpRefɛRpaRskəmedsinʒɛmpaʒfɛʃiRyRzi<rire>]

/ãtR otR ʒ se pa, faRmasi pt ɛtR, se bjɛ, ʒ pRefɛR paRs kə medsin ʒ ɛm pa ʒ fɛ
ʃiRyRzi<rire>/

-R. A: [sepaɛ̃teResã]

/se pa ɛ̃teResã/

-K. M: [e:sesyRʒpuRɛpa]

/e: se syR ʒ puRɛ pa/

-Les technologies et autres?

-K. M: [wiptɛ̃fɔRmatikseɛ̃teResãɛ̃fɔRmatiksyRtuseœ̃metjedavəniRse :kɔ̃mãdiR<ambiguë>
wisɛvRɛ]

/wi pt ɛ̃fɔRmatik se ɛ̃teResã ɛ̃fɔRmatik syRtu se œ̃ metje d avəniR se : kɔ̃mã diR
<ambiguë> wi se vRɛ/

-K. H: [medsɛ̃lezist<rire>sebjɛ:ɔ̃napabokodmedsɛ̃lezist]

/medsɛ̃ lezist <rire> se bjɛ: ɔ̃ n a pa boko d medsɛ̃ lezist/

-K. M: [sebjɛ:ʃituḥkanigəlan]

/se bjɛ: ʃituḥ kan igəlan/

-R. A: [jonaœ̃]

/jo n a œ̃/

-A. J: [nseajiwan,esebjɛ̃ãmwɛ̃ɔ̃tRavajaveklemɔ̃R<ambiguë> atantqarḥijetajttiw<rire>]

/nsea jiwan, e se bjɛ̃ ã mwɛ̃ ɔ̃ tRavaj avek le mɔ̃R <ambiguë> atan tqarḥije
tajttiw<rire>/

-K. H: [seɛ̃teResãmedsɛ̃lezist]

/se ɛ̃teResã medsɛ̃ lezist/

-R. A: [sɛ̃tɛRɛsãsevRɛ]

/sɛ̃ tɛRɛsã sɛ vRɛ/

-K. H: [sɛlɔzãRdœ̃ɛgzɔRsis mɛm sɛlɔzãRdœ̃ɛgzɔRsis mɛm]

/sɛ lɔ zãR d œ̃ ɛgzɔRsis mɛm sɛ lɔ zãR d œ̃ ɛgzɔRsis mɛm/

-K. M: [atxadməɖlapɔliszydisjɛR]

/atxadməɖ la pɔlis zydisjɛR/

-R. A: [lapɔlissjãtifik]

/la pɔlis sjãtifik/

-K. M: [sjãtifiki h, atxadməɖlezɛkspɛR]

/sjãtifik ih, atxadməɖ le z ɛkspɛR/

-R. A: [lezɛkspɛR<ambiguë>]

/le z ɛkspɛR <ambiguë>/

-K. H: [daʃuitbyiɖatxadməɖ]

/daʃu itbyiɖ atxadməɖ/

-K. M: [aʃutbyiɖatxadməɖ]

/aʃu tbyiɖ atxadməɖ/

-R. K: [ɛ̃zɛnjœRã̃ɛ̃fɔRmatikfɛRɛ̃fɔRmatik]

/ɛ̃zɛnjœR ã̃ ɛ̃fɔRmatik fɛR ɛ̃fɔRmatik/

-k. H: [ilvɔfɛRɛ̃fɔRmatikmadamilvɔtɛtRœ̃ɛ̃zɛnjœRã̃ɛ̃fɔRmatik]

/il vɔ fɛR ɛ̃fɔRmatik madam il vɔ t ɛtR œ̃ ɛ̃zɛnjœR ã̃ ɛ̃fɔRmatik/

-Il n'a pas dit ça!

-K. m: [si :ilvjẽdlødiR]

/si : il vjẽ d lø diR/

-K. H: [ilvjẽdləpāsewe]

/il vjẽ d lə pāse we/

-R. A: [madamiltəRɛstlefytyR :medsẽ]

/madam il tə Rɛst le fytyR : medsẽ/

-Oui, j'ai oublié.

-K. H: [daʃutvʏiɔattdmɔ]

/daʃu tvʏiɔ attdmɔ/

-K. T: [sisiʒvɔfɛRmedsin,sizameʒɛmɔbakavekynbonmāsʒɔʒvɛfɛRmedsin]

/si si ʒ vɔ fɛR medsin, si ʒame ʒɛ mɔ bak avek yn bon māsʒɔ ʒ vɛ fɛR medsin/

-K. H: [sinɔ]

/sinɔ/

-K. T: [sinɔ :ʒɔptRɛpuRaRʃitektyR,ʒɛmbjẽ,jadlaRʒãOsi]

/sinɔ : ʒ ɔptRɛ puR aRʃitektyR, ʒ ɛm bjẽ, ja d l aRʒã Osi/

-K. H: [a :wej]

/a : wej/

-R. A: [faRmasjenāgazeaxir]

/faRmasjen āgaze axir/

-Et toi (D. M.), tu ne sais pas ?

-K. H: [madamɛlvɔsɔRtiRkɔmsamɛRmɛʃãte:ɛlvɔɛtRmɛʃãt]

/madam ɛl vɔ sɔRtiR kɔm sa mɛR mɛʃãt e: ɛl vɔ ɛtR mɛʃãt/

-K. T: [ɛlvɔfɛRmedsin]

/ɛl vɔ fɛR medsin/

-D. M: [sepaaksɛsiblsɛdifisil]

/sɛ pa aksɛsibl sɛ difisil/

-K. H: [daʃu]

/daʃu/

-R. A: [madamlamedsinsetāsetādetydeāplyssetāmātnāsetnāsetādəspesjalie::laspesjae::la:laspe
esjalitevwalasesetāmātnākatɔRzādetydmadamss,ʒpRefēRfaRmafafaRmasiʒpRefēRlafafaRmasis
ĔkādetydepɪifaR masjenāgazeĔteResā]

/madam la medsin setā setā d etyd e ā plys setā mātñā setñā setā də spesjali e:: la spesja e:: la:
la spesjalite vwala se setā mātñā katɔRzā d etyd madam s s, ʒ pRefēR faRma faRmasi ʒ
pRefēR la faRmasi sĔkā d etyd e pɪi faR masjen āgaze se ĔteResā/

-K. H: [sepaĔteResā]

/se pa ĔteResā/

-R. A: [setRezĔteResāe:setRezĔteResāfaRmasjenāgaze:laRme:eh]

/se tRe z ĔteResā e: se tRe z ĔteResā faRmasjen āgaze: l aRme: eh/

-K. M: [maʃifaRmasjĔāgaze]

/maʃi faRmasjĔ āgaze/

-D. M: [bjɔɔzimepaã<ambiguë>]

/bjɔɔzi me pa ã<ambiguë>/

-K. M: [se :puRtRavajedāde :labɔRatwaRfaRmasɔtikpa :medikpuRfēRdemedikamāetu]

/se : puR tRavaje dā de : labɔRatwaR faRmasɔtik pa : medik puR fēR de medikamā e tu/

-R. A: [bjɔɔziseĔteResāosi bjɔɔzi, me pa isi]

/bjɔɔzi se ĔteResā osi bjɔɔzi, me pa isi/

-D. M: [maʃidagi]

/maʃi dagi/

-K. M: [mesəne pa isi :<ambiguë>kʃtinyte zetydaletRāzeeh : ,āfRāssisimwa]

/me sə ne pa isi : <ambiguë> kʃtiny te z etyd a l etRāze eh : , ā fRās si si mwa/

-R. A: [isisē<ambiguë>lədiplomkimaRʃ]

/isi se <ambiguë> lə diplom ki maRʃ/

-K. M: [a :nõ]

/a : nõ/

-K. T: [si]

/si/

-R. A: [si]

/si/

-A. J: [jalekɔldebozaR]

/ja l ekɔl de bozaR/

-K. M: [mɛm malgRektaœdiplomtypøfɛR<ambiguë>]

/mɛ m malgRe k ta œ diplom ty pø fɛR <ambiguë>/

-R. A: [ebawej]

/e ba wej/

-A. J: [jalekɔldebozaR,lekɔldebozaR]

/ja l ekɔl de bozaR, l ekɔl de bozaR/

-K. H: [Sɛ̃tRɛsãtytkaspalatɛt]

/Sɛ̃ tRɛsã ty t kas pa la tɛt/

-A. J: [adɛsini :]

/a dɛsini:/

-K. M: [nttajəvɣaadjəxɔdm l teatR]

/ntta jəvɣa adjəxɔdm l teatR/

-K. H: [l teatR: i teatR di lekɔldebozaR bjɛ̃n ʃalah]

/l teatR: l teatR di l ekɔl de bozaR bjɛ̃n ʃalah/

Item n°3(08 minutes)

-R. A: [lpRɔgRamiletRo ʃaRzɛɔ̃pøpasɥivRjatRodləsɔ̃jatRo: ʃsɛpa] (main sur la joue).

/l pRɔgRam il ε tRo ʃaRze ʃ pφ pa stivR ja tRo d ləʃ ʃ ja tRo: ʃsɛ pa/

-K. H: [jatRodmatjɛRinytil] (en retournant le buste vers sa camarade).

/ja tRo d matjɛR inytil/

-R. A: [vwala]

/vwala/

-K. H: [wekɔmedykasjɔʃislamik]

/we kɔm edykasjɔ ʃ islamik/

-R. A: [edykasjɔʃislamikjatutœʃapitRtu]

/edykasjɔ ʃ islamik ja tut œ ʃapitR tu/

-K. H: [œʃapitRplyzjœRʃapitR]

/œ ʃapitR plyzjœR ʃapitR/

-R. A: [plyzjœRʃapitRsɛkʃapitR]

/plyzjœR ʃapitR sɛk ʃapitR/

-K. H: [kisɔtRetRegRāistwaRzeosepaRɛj]

/ki sɔ tRɛ tRɛ gRā istwaR zeo sɛ paRɛj/

-R. A: [sɛkʃapitRāmatsɛkʃapitRfizikdiʃapitRdezaesɛkʃapitRā :]

/sɛk ʃapitR ā mat sɛk ʃapitR fizik di ʃapitR deza e sɛk ʃapitR ā:/

-K. T: [sjās]

/sjās/

-R. A: [sjāsvwala]

/sjās vwala/

-K. H: [stawɛaʃRinɛla]

/sta w ɛaʃRin ɛla/

-K. T: [tuskjɛfiloistwaRzeoedykasjɔʃislamiktusasɛdematjɛR,kisɔsəgɔdɛRkinsɔpavRɛmā,sa nuzākɔbR]

/tu s k je filo istwaR zeo edykasjō islamik tu sa se de matjeR, ki sō səgōdeR ki n sō pa vRemā, sa nu z ākōbR/

-R. A: [<ambiguë>dystResseSetu]

/<ambiguë> dy stRes se se tu/

-K. T: [egzaktəmāōatelmādmateRatRavajeeōatelmādtRykafēROsidātutlemateRkōnaRiv Radsu:]

/egzaktəmāō a telmā d mateR a tRavaje eō a telmā d tRyk a fēR osi dā tut le mateR kō n aRivRa dsu:/

-R. A: [ōsdituzuRkōnaRjēkōnaRjānapRikōaRjē]

/ō s di tuzuR kō n a Rjē kō n a Rjē n apRi kō a Rjē/

-K. T: [vwala]

/vwala/

-K. H: [siōnufeōēbakkōmlezœRopejāetuōpasləbakliteRatyRelezotRmateReōtēRminalōpasnō tRbaksjātifikmatsjās fizikōpφ:tulmōdpφlavwaRkōmsaetulmōdpφfēRdezetydekōmsatutle mateR]

/siō nu feōē bak kōm le z œRopejā e tuō pas lə bak liteRatyR e le z otR mateR eō tēRm inalō pas nōtR bak sjātifik mat sjās fizikō pφ : tu l mōd pφ l avwaR kōm sa e tu l mōd pφ fēR de z etyd e kōm sa tut le mateR/

-K. T: [la il fēRfānusabote il fēRfkanusafRāfmā]

/la il fēRf a nu sabote il fēRf ka nu sa fRāfmā/

-K. H: [ambiguë] (se retourne vers son camarade et lui parle à voix basse)

-R. A : [mēseōRatynmateRsavφpadiRkōvafēRtulə<ambiguë>kōmāfRāssiōnapasi]

/mē e seō Rat yn mateR sa vφ pa diR kō va fēR tu lə <ambiguë> kōm ā fRās siō n a pa si/

-K. H: [jayndφzjem sesjō]

/ja yn dφzjem sesjō/

-R. A: [vwala]

/vwala/

-K. H: [ʃvafɛRdeRatRapaz]

/ʃ va fɛR de RatRapaz/

-R. A: [ʃRatRaplamatjɛRni :setu]

/ʃ RatRap la matjɛRni: sɛ tu/

-Vous voulez qu'il y ait rattrapage ?

-R. A: [a :wi]

/a : wi/

-K. H: [we]

/we/

-K. T: [wibjɛ̃syR]

/wi bjɛ̃ syR/

-K. H: [wimadamilfobjɛ̃<rire>madamʒlezɛtɛlmãfɛkəsebɔ̃,javɛynœ̃pRɔ̃fdezaɛlepɑRtiãRət
Rɛtismistaʃixətɛlfrãseumbɛdamamhi]

/wi madam il fo bjɛ̃ <rire> madam ʒ le z ɛ tɛlmã fɛ kə sɛ bɔ̃, ja vɛ yn œ̃ pRɔ̃f deza ɛl ɛ paRti
ã RətRɛt ismis taʃixətɛ l frãse umbɛd madam hi/

-Madame Himouche.

-K. H: [wi]

/wi/

-Ah! T'as été avec Madame Himouche, j'ai oublié quand est-ce qu'elle est partie.

-K. H: [wi<ambiguë>wimadamʒetɛobakʒetɛobakeʒɛfɛavɛkmadamhaħaħamalahmaleavɛkvu]

/wi <ambiguë> wi madam ʒ etɛ o bak ʒ etɛ o bak e ʒ ɛ fɛ avɛk madam ha ħa ħa ħamal
aħmal e avɛk vu/

-C'est bon !ça y est.

-K. H: [sɛladɛRnjɛR<ambiguë>]

/sɛ la dɛRnjɛR <ambiguë>/

-R. A: [sɛpuRsakil<ambiguë>obakjatRodmatjɛRjatRod,ʔzmatjɛR]

/sɛ puR sa kil <ambiguë> o bak ja tRo d matjɛR ja tRo d, ʔz matjɛR/

-K. T: [twãtiwan]

/twãtiwan/

-K. H: [ilfoilfosɛ̃plifjeleʃozilvʔnudɔnepatRɛdifisilmɛpatRɛfasilOsizustskilfokɔmsa
ʔpɔʔpɔfɛR kɛlkʃoz<ambiguë>]

/il fo il fo sɛ̃plifje le ʃoz il vʔ nu dɔne pa tRɛ difisil mɛ pa tRɛ fasil osi zust s kil fo kɔm sa ʔ
pɔ ʔ pɔ fɛR kɛlk ʃoz <ambiguë>/

-R. A: [<ambiguë>jəzzadawaldamḥʂ<rire>]

/<ambiguë> jəzzad awal damḥʂ<rire>/

-R. K: [ləpRɔgRamiletRoʃaRzɛamadamləpRɔgRamiletRoʃaRzɛ]

/lə pRɔgRam il ɛ tRo ʃaRzɛ amadam lə pRɔgRam il ɛ tRo ʃaRzɛ/

-Quelle est la solution ?

-K. M: [alezɛ]

/alezɛ/

-R. K: [alezɛ]

/alezɛ/

-K. M: [lalezɛālvea:akdəqarkɔmã:] (à voix basse pour les termes en kabyle)

/lalezɛ ālve a: akdəqar kɔmã: /

-K. T: [ittədawal<rire>]

/ittəd awal <rire>/

-K. H: [sisiʔnapanɔtRbakjadejadefdezɛ̃stitysʔ]

/si si ʔ n a pa nɔtR bak ja de ja de f de z ɛ̃stitysʔ/

-k. T: [jadɔtaltɛRnativ]

/ja d ɔt z altɛRnativ/

-R. A: [nwaklasrəbi<rire>nwaklasrəbi]

/nwaklas rəbi <rire> nwaklas rəbi/

-K. T: [təlhatəttarahʃɥijaɛzãti]

/təlha təttarah ʃɥija ɛl ɛ zãti/

-K. H: [kɔmnɔtRmadamOsi]

/kɔm nɔtR madam ɔsi/

-K. T: [ɛlɛtRɛzãti]

/ɛl ɛ tRɛ zãti/

-K. H: [malgRekɛlmaãlvedezaœsyzedəsysizməsuvjětRɛbjě,okɔpozisjɔvuzɛtjelaba]

/malgRe k ɛl m a ãlve deza œ syze dəsy si z mə suvjět Rɛ bjě, o kɔpozisjɔ vu z ɛtje la ba/

-Deux points ?

-K. H: [nɔnɔpadɔpwě]

/nɔ nɔ pa dɔ pwě/

-k. T: [ynfœj,œsyzedəsjãs]

/yn fœj, œ syze də sjãs/

-Ah !non ! Tu as mal compris, tant pis pour toi. Je ne t'ai pas dit : sors.

-K. H: [pa :ʃti :ʃti :jalɔtã]

/pa: ʃti: ʃti: ja lɔtã/

-K. T: [tətriglimlekɔtnwandagi]

/tətriglim le kɔt n wan dagi/

-k. H: [lebɔkɔtfɔdbɔzami<rire>]

/le bɔ kɔt fɔ d bɔ z ami <rire>/

-R. A: [fɔdbɔ :]

/fɔ d bɔ:/

-Tu as remis directement la feuille, d'habitude tu prends un petit moment pour rendre la feuille.

-K. H: [wepuRRãdRlafœje]

/we puR RãdR la fœj e/

-Avec moi, tu as gagné du temps.

-K. H: [wediRekteʃqisɔRti]

/we diRekt e ʃqi sɔRti/

-R. A: [vwala]

/vwala/

-K. H: [setuskilja]

/sɛ tu s k il ja/

-R. A: [pRɔgRamʃaRzɛsetuvwalapRɔgRamtRoʃaRzɛvwala<ambiguë>wəlah]

/pRɔgRam ʃaRzɛ sɛ tu vwala pRɔgRam tRo ʃaRzɛ vwala<ambiguë> wəlah/

-K. H: [ilfokəkilʃãz ləpRɔgRampuRlezotRkivjẽ<rire>ilsĩãdãzebzzaf]

/il fo kə kil ʃãz lə pRɔgRam puR le z otR ki vjẽ<rire>il sĩ ã dãze bzzaf/

-K. T: [ilsĩstRɛsɛilsĩãdãze,ĩapœRĩapRiĩtenɔRmemãmliħmliħwlah]

/il sĩ stRɛsɛ il sĩ ã dãze, ã a pœR ã a pRi ãt enɔRmemã mliħ mliħ wlah/

-R. A: [puRkwaʒvɛapRãdRɛdykasjĩislamikʒpɸRjẽfɛRavɛk]

/puRkwa ʒ vɛ apRãdR ɛdykasjĩ islamik ʒ pɸ Rjẽ fɛR avɛk/

-K. M: [adəfɣadttafixəttlğamaɛ,aduɣaləddʃixlğamaɛihimam]

/adəfɣad ttafixətt lğamaɛ, aduɣalədd ʃix lğamaɛ ih imam/

-K. H: [tyvaɛtRimamakɔmməsʃɸimama<rire>]

/ty va ɛtR imama kɔm məsʃɸ imama<rire>/

-R. A: [nĩ :vwalasetRoʃaRzɛpuRmwamatfiziksʒsɛtu]

/nõ:,vwala se tRo ʃaRze puR mwa mat fizik sjās se tu /

-D. M: [fRāseāglɛ]

/fRāse āglɛ/

-R. A: [fRāseāglɛnõ]

/fRāse āglɛ nõ/

-D. M: [si]

/si/

-R. A: [<ambiguë>tsnəɖlāglɛ]

/<ambiguë> tsnəɖ l āglɛ/

-K. H: [ilfodRekãʃãztulepRɔfdāgleamadam]

/il fodRe kã ʃãz tu le pRɔf d āglɛ amadam/

-R. A: [ajʎar]

/ajʎar/

-K. H: [paRskilsõtRebjěijlaqayɖawinwidiwaerəna:wepuRilaqadawinwidiwaerənbafanah
fəɖlāglɛ,paRskwi,dõkwĩnõnopRɔfdāglekɜkɔneilsõzãtimadamilfokilRamendepRɔfdāglɛ :me
ʃãekɔmsaõnapRã,ãnavεõpRɔfõnavεõpRɔfmeʃãme :ilfepaRãtReleʃoz]

/paRs k il sõ tRe bjě ijlaq ayɖawin wid iwaerən a : we puR ilaq adawin wid iwaerən baʃ
anahfəɖ l āglɛ, paRs k wi, dõk wi nõ no pRɔf d āglɛ k ɜ kɔne il sõ zãti madam il fo kil
Ramen de pRɔf d āglɛ : meʃã e kɔm sa õ n apRã, ã n ave õ pRɔf õ n ave õ pRɔf meʃã me :
il fe pa RãtRe leʃoz/

-A. J: [sasapRãdeləzœnazmadam]

/sa s apRã de lə zœn az madam/

-K. M: [ləfRāseləfRāseelāglɛseplyfasilkləfRāse,jonapadbazetusepuRsa]

/lə fRāse lə fRāse e l āglɛ se plyASIL k lə fRāse, jo n a pa d baz e tu se puR sa/

-Dommage.

-K. M: [wiāplysõnõnabəzwěpuRlavəniR<ambiguë>labjɔɔziěfɔRmatikõabəzwěddāglɛwi]

/wi ã plys ʒ n ʒ n a bəzwɛ puR l avəniR<ambiguë> la bjɔlɔzi ɛfɔRmatik ʒ a bəzwɛ
d d ägle wi/

-R. A: [nəydətviv<rire>]

/nəy dətviv<rire>/

-K. H: [ilfoavwaRynbonbazpuRʒnapaynbonbazʒa :]

/il fo avwaR yn bon baz puR ʒ n a pa yn bon baz ʒ a:/

-R. A: [vwalaləpRɔgRamdajənsətu]

/vwala lə pRɔgRam dajən sɛ tu/

-K. H: [setuskilja<ambiguë>]

/sɛ tu s k il ja<ambiguë>/

Item n°4 (21minutes)

-A. O: [setətœkupldālɛlisekietəplɛ:dā:ãplɛflagRādelidālakuRtulezilevlevwajealɔRsʒfRɛlə
fRɛRdlafijl ɥifilekfkəsasœRɛleavekkɛlkœeszeteãtRɛd papɔteãtRɔdʒkiljeãtRaavɛkœ :œnot
RetRāze kSɛʒnami]

/s etɛ t œ kupl dā lə lise ki etɛ t ã plɛ: dā: ã plɛ flagRā deli dā la kuR tu le z ilev le vwaje
alɔR sʒ fRɛ lə fRɛR d la fij lɥi file k fɛ kə sa œR ɛl e avɛk kɛlk œ e s z etɛ ãtRɛ d papɔte
ãtR ɔ dʒk il je ãtRa avɛk œ : œ notR etRāze k sɛ ʒ n ami/

-H K: [dezətRāzekomɛmpaRapɔRɔlise :sɛpadezelev]

/de z etRāze ko mɛm paR apɔR o lise : sɛ pa de z elev /

-D. A: [ilzʒRjɛnafɛRɔlise]

/il z ʒ Rjɛ n a fɛR o lise/

-A. O: [ilzʒRjɛnafɛRɔlise :]

/il z ʒ Rjɛ n a fɛR o lise:/

-H. G: [ãsaʃãkələləfRɛRnɛpadəsəlise]

/ã saʃã kə lə lə fRɛR n ɛ pa də sə lise/

-A. O: [vwa :la]

/vwa :la/

-A. G: [wibjĕsyRsēdezētRāzewi]

/wi bjĕ syR sē de z etRāze wi/

-A. O: [dĕkileātReilezasyRpRi,eātRĕblablabladĕkiletēfufœRjŕilakĕmāseatabaseapRēila
fRapesasœResĕlafRapeesĕkŕpĕaPRē :ilgœladə :ilailakomāseagœlegœlegœletu]

/dĕk il ē ātRe il e z a syRpRi, e ātRĕ blablabla dĕk il etē fu fœRjŕ il a kĕmāse a tabase apRē
il a fRape sa sa sœR e sĕ la fRape e sĕ kŕpĕ aPRē : il gœla də : il a il a kĕmāse a gœle gœle
gœle tu/

-H. G: [stœskādal]

/s t œ skādal/

-A. O: [tulegRomokilfokilfalediRelegRāmĕsĕ]

/tu le gRo mo kil fo kil fale diR e le gRā mĕ sĕ/

-H. K: [ilamēmRēspĕsabilizilezelevdəsəlisepaRapŕRofetkilvwajesasœRātRĕdə : <ambiguē>
sĕkŕpĕsāRejaziR]

/ il a mēm Rēspĕsabilizi le z elev də sə lise paR apŕ o fet kil vwaje sa sœR ātRĕ də :
də<ambiguē> sĕ kŕpĕ sā RejaziR/

-A. O: [vwa :lailzyRēilzyRēkilvabRylelliseĕkseteRailazyRēkilvabRylelliseĕkseteRaavēk
tusŕkivĕsœRtu :sŕkivĕsœRtiRdəsəliseilvĕtRlatyeet]

/ vwa :la il zyRē il zyRē kil va bRyle l lise ĕkseteRa il a zyRē kil va bRyle l lise ĕkseteRa
avēk tu sŕ ki vĕ sœR tu : sŕ ki vĕ sœRtiR də sə lise il vĕ etR la tye e t/

-H. K: [lemənas]

/le mənəs/

-A. O: [tuzuRlamēmistwaR]

/tuzuR la mēm istwaR/

-D. A: [ladministRasjĕ]

/l administRasjĕ/

-A. O: [apRēlapŕlisēlāRive :apRētudedetajkifinilapŕliskodkĕmtuzuRla :finisĕdezœnes
ĕvœnyil zĕĕksŕŕtel :laptifijœnilœgaRsĕileteādo'iletēdoR]

/apRɛ la pɔlis ɛl ɛ aRive : apRɛ tu de detaj ki fini la pɔlis kod kɔm tuzuR la : fini sɔ̃ dezɔene
sɔ̃ vɔny il z ɔ̃ ɛkspɔRte l : la ptit fijəni lə gaRsɔ̃ il ete ā do' il ete doR/

-A. G: [ilseāfwilseāfwi]

/il se āfwi il se āfwi/

-A. O: [wiilseāfwi]

/wi il se āfwi/

-H. K: [lailsɛpaāfwi]

/la il se pa āfwi/

-A. G: [si,ilseāfwi]

/si, il se āfwi /

-H. K: [nɔ̃mɛodebysetɛlezelevkilɔ̃kaʃedālbɔkseapRɛ]

/nɔ̃ mɛ o deby s ete le z elev ki l ɔ̃ kaʃe dā l bɔk se apRɛ/

-A. O: [sepasɛpallelevdsəliseʒpaRlsləfRɛRdə :]

/se pa se pa l l elev d sə lise ʒ paRl s lə fRɛR də: /

-H. K: [nɔ̃mwaʒəpaRldykɔ̃pɛ̃dɔlafijla]

/nɔ̃ mwa ʒə paRl dy kɔ̃pɛ̃ də la fij la/

-A. O: [ləkɔ̃pɛ̃ete :llailedegaze]

/lə kɔ̃pɛ̃ ete : l la il e degaze/

-H. K: [oobɔkselezelevkilɔ̃kɔ̃dɔpaRapɔRaskilzavepœRkillɔ̃ifaskɛlkʃoz]

/o o bɔk se le z elev ki l ɔ̃ kɔ̃dɔ paR apɔR a s kil z ave pœR kil lɔ̃i fas kɛlk ʃoz/

-A. O: [vwalavwalaskisɛpaseā :āzɛneRal]

/vwala vwala s ki se pase ā : ā zɛneRal/

-D. A: [lkɔ̃pɛ̃kɛskisɛpaseilsedefādykɔ̃tRslledɔ̃gaRsɔ̃<ambiguë>lkotoubɛ̃dilsɛtāfwijapajdpR
œvksetāfwivwala]

/l kɔpɛ̃ kɛski sɛ pase il sɛ defãdy kɔ̃tR s l le dɔ gaRsɔ̃<ambiguë>l koto ubeəd il sɛ t ãfwi ja pa
jy d pRœv k sɛ t ãfwi vwala/

-A. O: [aməkis dɛmaziniɥ, dɔ̃ksivuvwaje ʃe jagaɛhnajaa:ãzɛneRaldãlɛlise]

/amək is dɛmaziniɥ, dɔ̃k si vu vwaje ʃe ja gaɛ hnaja a: ã zɛneRal dã lɛ lise/

-A. G: [stynsenpRatikãtdãlɛlise]

/s t yn sɛ n pRatikãt dã lɛ lise/

-H. G: [sɛpalapRɛmjɛRfwakil<ambiguë>]

/sɛ pa la pRɛmjɛR fwa kil<ambiguë>/

-A. G: [sɛpalapRɛmjɛRfwaesasRapoladɛRnjɛRfwatãkjadpadsekyRitedãslise]

/sɛ pa la pRɛmjɛR fwa e sa sRa pa la dɛRnjɛR fwa tãk ja pa d sekyRite dã s lise/

-A.O: [paRtikyljɛRmãepaRtikyljɛRmãdãsɛlisesɛmiRuʃvwala]

/paRtikyljɛRmã e paRtikyljɛRmã dã sɛ lise lise ɛmiRuʃ vwala/

Un moment de silence.

-G. A: [malœRɔzmã]

/malœRɔzmã/

-A. O: [dɔ̃kjaokynsekyRiteokynmanœvR]

/dɔ̃k ja okyn sekyRite okyn manœvR/

-H. G: [ilzãtRɛnɛ̃pɔRtkidãsɛlisesãveRifikasjɔ̃dɛkaRtsã]

/il z ãtRɛ n ɛ̃pɔRt ki dã sɛ lise sã veRifikasjɔ̃ dɛ kart sã/

-D. A: [ala,nɛ̃pɔRtkipɔRãtRe,alaladɛRnjɛRfwalɔ̃ɔ̃dinisetɛlbakspɔRtifdɔ̃kilapyRãtRefasilmã]

/a la, n ɛ̃pɔRt ki pɔ RãtRe, a la la dɛRnjɛR fwa l ɔ̃ɔ̃dini s etɛ l bak spɔRtif dɔ̃k il a py
RãtRe fasilmã/

-H. K: [wimeavɛkœ̃bakspɔRtifypRezãttakaRttakɔ̃vɔkasjɔ̃etseteRakãmemvwala]

/wi mɛ avɛk œ̃ bak spɔRtif ty pRezãt ta kaRt ta kɔ̃vɔkasjɔ̃ etseteRa kã mɛm vwala/

-H. G: [vwala]

/vwala/

-A. G: [ilfokilpRezātsakšvɔkasjšdybak]

/il fo kil pRezāt sa kšvɔkasjš dy bak/

-A. O: [nšnšjašpRɔvεRbkismaeilmusawidāslisehadaaxxamneamimuḥah]

/nš nš ja špRɔvεRb k ismaeil musawi dā s lise hada axxam n εami muḥ ah/

-D. A: [sevRεsevRε]

/sε vRε sε vRε/

-A. G: [tutfasš:tutfasšjatulmšdkkijakjasaRεspšsabilitedā:dāss]

/tut fasš: tut fasš ja tu l mšd k ki ja k ja sa Rεspšsabilite dā: dā s s/

-H. G: [ākōmāsāpaRlezelev]

/ā kōmāsā paR le z elev/

-A. G: [mēmlezlezotRpaRā]

/mēm le z le z otR paRā/

-A. O: [paRlezele :vlezotɔRite :ladministRasjš :tulmšdbš]

/paR le z elε:v le z otɔRite: l administRasjš: tu l mšd bš/

-A. G: [defwa :defwašlezapelilvjšmempailsdpilpRεnmempalapendədəsdeplasepuRvwa Rskispas]

/defwa : defwa š le z apel il vjš mēm pa il s d p il pRεn mēm pa la pēn dē dē s deplase puR vwaR s ki s pas/

-A. O: [selezelevkidefā]

/sε le z elev ki defā/

-H. K: [vwala]

/vwala/

-A. O: [selezelevkidefālafškātεlaRivkālapɔlisaRivildesādavekφlapɔlis]

/sε le z elev ki defā a la fš kāt εl aRiv kā la pɔlis aRiv il desād avek φ la pɔlis/

-A. G: [sikɔmsiʃnetɛdãdekãg :kɔmsɸdezetazeni]

/si kɔm si ʃ n etɛ dã de kãg: kɔm sɸ de z eta z uni/

-D. A: [gãgstaR]

/gãg staR/

-A. G: [ahsɛdegãgdiRɛktdegãg]

/ah sɛ de gãg diRɛkt de gãg/

-D.A: [mstRɛzeh]

/mstRɛz eh/

-A. G: [œsidekɔtRsedioẽgRupkɔtRgRupe::]

/œ side kɔtR sedi œ gRup kɔtR gRup e::/

-D. A: [ilazipaRvɔlymeazial]

/il azi paR vɔlym e azi a/

-A. G: [vwalailpRɛnilpRɛndenɔagapaRɛgzãpletuilspRɛnpuRdeʃɛpakwa]

/vwala il pRɛn il pRɛn de nɔ aga paR ɛgzãpl e tu il s pRɛn puR de ʃɛ pa kwa/

-A. O: [dezeRo]

/de z eRo/

Un moment de silence.

-H. K: [nɔmɛtulmɔdasapaRdɔRɛspɔsabiliteswaladministRasjɔlezelevladministRasjɔj
apadsekyRiteilnɔviRivipailpɛRmɛtanɛpɔRtkidɔRãtReeãkɔRlezelevmwaʒɔvjɛãvekœnamietR
ãze tyvjɛãvekmwaʒtɔfɛRãtReolisetyvavwaRmezamietseteRakãmɛmsasfɛpa]

/nɔ mɛ tu l mɔd a sa paR dɔ Rɛspɔsabilite swa l administRasjɔ le z elev l administRasjɔ ja
pa d sekyRite il nɔ viRifi pa il pɛRmɛt a n ɛpɔRt ki dɔ RãtRe e ãkɔR le z elev mwa ʒɔ vjɛ
ãvek œ n ami etRãze ty vjɛãvek mwa ʒ tɔ fɛ RãtRe o lise ty va vwaR me z ami etseteRa kã
mɛm sa s fɛ pa/

-A. O: [kɔmãsaRlezilev]

/kɔmãsa paR le z ilev/

-H. K: [<ambigu>lesãntRkɔpɛtseteRaesadepãsyRkɛlʒãRdɔpɛRsɔn]

/<ambiguë> lesã nɔtR kɔpĕ etseteRa e sa depã syR kel zãR də pɛRsɔn/

-A. G: [ilsɔ̃Rɛspɔ̃sablɛsyRtulɛfijɛsyRtulɛfijilɔ̃RãtRɛlœRkɔpĕɛlɔ̃ɛlɔ̃RãtRɛlœRkɔpĕapRɛlœRkɔ pĕãzɛnɛRalsɛdevwajuɔ̃vadiRãzɛnɛRalsɛdevwajusɛde zãɛlsɔ̃maldykeɛlɔ̃nĕpɔRtkwa]

/i lsɔ̃ Rɛspɔ̃sabl syRtu le fij syRtu le fij il ɔ̃ RãtRe lœR kɔpĕ el ɔ̃ el ɔ̃ RãtRe lœR kɔpĕ a pRe lœR kɔpĕ ã zɛnɛRal sɛ de vwaju ɔ̃ va diR ã zɛnɛRal sɛ de vwaju sɛ de zã el sɔ̃ mal dyke e l ɔ̃ n ĕpɔRt kwa/

-A. O: [dɛlĕkã]

/dɛlĕkã/

-D. A: [ilsəpɛRmɛt<ambiguë>]

/il sə pɛRmɛt <ambiguë>/

-A. O: [vwalavwalalɛlɛɔ̃RãtRɛtutfasɔ̃illezymiliɛlãpRəmjeapRɛilymilitulezelevapRɛsa de zɛnɛRɛdɛfwasaRamɛndɛbagaRvRɛmãavɛkbukudə]

/vwala vwala l ɛl le ɔ̃ RãtRe tut fasɔ̃ il le z ymili ɛl ã pRəmje apRɛ il ymili tu le z elev apRɛ sa de zɛnɛR e dɛfwa sa Ramɛn de bagaR vRɛmã avɛk buku də/

-H. G: [kɔmsɛlɛkaozɔrdwɔ̃ɔ̃dipase]

/kɔm sɛ lɛ ka ozɔrdw ɔ̃ɔ̃di pase/

-A. O: [pɔ̃ɛtRpaRkɔ̃sɛkãsdɛblɛsɛdemɔ̃R]

/pɔ̃ ɛtR paR kɔ̃sɛkã s de blɛsɛ de mɔ̃R/

-A. G: [vwala]

/vwala/

-H. K: [ɛdɛfwapɛRsɔ̃nnəpɔ̃smɛleparskilzɔ̃labitydtyvwajakɛlkɔ̃zavɛkɛlusɔ̃kɔpĕusɔ̃fRɛRty tɛlɛtɛdipurkwatytɛltyvwãpɔ̃pavRɛmãaziRɛvRɛsɛmasœRɛamwadvwarskəzədwafɛR]

/ɛ dɛfwa pɛRsɔ̃n nə pɔ̃ s mɛlɛ pars k il z ɔ̃ l abityd ty vwa ja kɛlk ɔ̃z avɛk ɛl u sɔ̃ kɔpĕ u sɔ̃ fRɛR ty t mɛl e tɛ di purkwa ty tɛl ty vwa ɔ̃ pɔ̃ pa vRɛmã aziR sɛ vRɛ sɛ ma sœR sɛ a mwa d vwaR s kə zə dwa fɛR/

-D. A: [bjĕsyRih]

/bjĕ syR ih/

-H. K: [ɔRkədefwakātɔvwayntɛlvjɔlāsɔpɔpəstɛRmɛ:kātɪlpaRliltədesɛmasɛRtynaRjɛnav
waRla:ɔpɔRjɛfɛRdayən]

/ɔR kə defwa kã t ɔ vwa yn tɛl vjɔlās ɔ pɔ pa s tɛR mɛ: kã t il paRl il tə de sɛ ma sɛR ty n a
Rjɛ n avwaR la: ɔ pɔ Rjɛ fɛR dayən/

-A. O: [nɔsœlmã nɔsœlmãsamɛdãsəliseɔɔzɛnɛRəlɔpɔdiRkəʃakœasepRɔblɛmsdebRujavɛks
ɛpRɔblɛmɛtmɛlpadmezafɛR]

/nɔ sœlmã nɔ sœlmã sa mɛ dã sə lise ɔ ɔ zɛnɛRəl ɔ pɔ diR kə ʃak œ a sɛ pRɔblɛm s
debRuj avɛk sɛ pRɔblɛm ɛ t mɛl pa d mɛ z afɛR/

-H. K: [wiʃɔɪdakɔRmɛkātɔvwadɛʃozpaRɛjlillafRap<ambiguë>ɔpɔpəstɛR]

/wi ʃɔɪ d akɔR mɛ kāt ɔ vwa dɛ ʃoz paRɛj l il la fRap <ambiguë>ɔ pɔ pa s tɛR/

-A.O: [mɛafɔRsmɛafɔRsdəvwəRlamɛmʃozʃakzʊRsajɛɔaməRdɔk<ambiguë>]

/mɛ a fɔRs mɛ a fɔRs də vwaR la mɛm ʃoz ʃak zʊR sa jɛ ɔ a məR dɔk <ambiguë>/

-A. G: [lɛpRɔblɛmdɛʃɛkyRitɛsRɛzym pa syR l lise sœlmã mɛm ã dœR dy lise ã vil ɛ tu dã lœR vij
ɛtudãlaRy]

/lɛ pRɔblɛm d ɛʃɛkyRitɛ s Rɛzym pa syR l lise sœlmã mɛm ã dœR dy lise ã vil ɛ tu dã lœR vij
tu a : ɛ tu dã la Ry/

-A. O: [lapɔlisɛlɛātRɛd<ambiguë>ɛlfɛRjɛ]

/la pɔlis ɛl ɛ ātRɛ d<ambiguë>ɛl fɛ Rjɛ/

-A. G: [<ambiguë>sekYRiteokynvRɛmãokynɔpɔplysɔRtiRãfamiju :]

/<ambiguë> sekYRite okyn vRɛmã okyn ɔ pɔ ply sɔRtiR ã famij u:/

-H. G: [mɛilsə<ambiguë>tusœl]

/mɛ il sə <ambiguë> tu sœl/

-A. G: [mɛmtusœl]

/mɛm tu sœl/

-D. A: [sɛləpRɔblɛmdɛʃɛkyRitɛ]

/sɛ lə pRɔblɛm d ɛʃɛkyRitɛ/

-A. G: [vwala]

/vwala/

-H. K: [wimɛsɛskinuzɛ̃tɛRɛsɛlɐ̃lɛsɔ̃ɛbukuplysolɛsk]

/wi mɛ sɛ s ki nu z ɛ̃tɛRɛs sɛ lɐ̃ lɛsɔ̃ ɛ̃ e buku plys o lɛsɛ k/

-A. O: [o:wiwityvaɛtRtyvaɛtR]

/o: wi wi ty va ɛtR ty va ɛtR/

-A. G: [puRlɛfij]

/puR lɛ fij/

-H. K: [wipuRlɛfijsyRtu]

/wi puR lɛ fij syRtu/

-A. O: [epuRlɛgaRsɔ̃tyvaɛtR]

/e puR lɛ gaRsɔ̃ ty va ɛtR/

-A. G: [lɛgaRsɔ̃sɔ̃Rlɛmɔ̃ɔ̃Rzɔ̃Rzɔ̃fym]

/lɛ gaRsɔ̃ sɔ̃ sɔ̃R lɛ m di z sɔ̃R zɔ̃ fym/

-A. O: [tyvaɛtRɛ̃sɛkyRitɛdɐ̃lɐ̃lɛsɔ̃ɛ̃sɛkyRitɛmɛkɛ̃tyvasɔ̃RtiRtɛplydɐ̃lɛRɛspɔ̃sabilite
dylɛsɛ]

/ty va ɛtR ɛ̃ sɛkyRitɛ dɐ̃ lɐ̃ lɛsɔ̃ bɔ̃ s̃ ɛ̃ s̃ sɛkyRitɛ mɛ kɛ̃ ty va sɔ̃RtiR tɛ ply dɐ̃ lɛ
Rɛspɔ̃sabilite dy lɛsɛ/

-A. G: [tutfasɔ̃mɛmjamɛmlezotRlɛsɛkɛ̃typrɛ̃pɛRɛgzɛ̃pɛlɛfatmansumɔ̃ɛrɛlɛsɔ̃ɛ̃sɛkyRitɛalɛ̃tɛ
Rjɔ̃Rmɛ̃ɛ̃dɛ' Rɛ̃dylɛsɛjapadɛkyRitɛdɔ̃kɛpavRɛsaRɛṽjɛ̃omɛm]

/tut fasɔ̃ mɛm ja mɛm lɛ z otR lɛsɛ kɛ̃ ty prɛ̃ pɛR ɛgzɛ̃ pɛl fatma n sumɔ̃ ɛr il sɔ̃ il sɔ̃ ɛ̃ sɛkyRitɛ
a l ɛ̃ tɛRjɔ̃R mɛ̃ ɛ̃ dɛ' R dy lɛsɛ ja pa d sɛkyRitɛ dɔ̃k sɛ pa vRɛ sa Rɛṽjɛ̃ o mɛm/

-A. O: [tytRuvRatytRuvRatRwasɛ̃s̃ɛ̃kɛ̃tɛdɛ̃lɛ̃kɛ̃]

/ty tRuvRa ty tRuvRa tRwasɛ̃ s̃ ɛ̃ kɛ̃ tɛ dɛ̃ lɛ̃ kɛ̃/

-H. K: [mɛlɛpRɔ̃blɛmɛsɛkɛ̃<ambiguɛ>ilaplyzjɔ̃RRɛ̃tRɛplyzjɔ̃Rsɔ̃Rtitypɔ̃syRvɛjɛpaRlɛpɔ̃
Rtɛjɛ̃mɛ̃lɛpɛvɛpɛpaRlɛ̃lɛpɛvɛpɛpaRlɛ]

/mɛ lə pRɔblɛm sɛ kə<ambiguë>il a plyzjœR RātRe plyzjœR sɔRti ty pφ syRvɛjɛ paR lə pɔRtaj mɛ il pœv pase paR la il pœv pase paR la/

-A. O: [mɛsiklɛpRɔblɛmsilpaspaRlasmaɛlifmɛzilpaspaRlɛpuRtajzɛnɛRəl]

/mɛ sik lə pRɔblɛm s il pas paR la s maɛlif mɛ z il pas paR lə puRtaj zɛnɛRəl/

-H. K: [wimɛty pφ vwaRɛskilɛpasepaRlɛpɔRtajupaRlɛlɔpφpaRɛspɔ̃sabilisɛladministRasjɔ̃diRɛkt]

/wi mɛ ty pφ vwaR ɛ s k il ɛ pase paR lə pɔRtaj u paR la l ɔ̃ pφ pa Rɛspɔ̃sabilisɛ l administRasjɔ̃ diRɛkt/

-A. G: [nɔ̃sɛpaladministRasjɔ̃ɔ̃napadiladministRasjɔ̃]

/nɔ̃ sɛ pa l administRasjɔ̃ ɔ̃ n a pa di l administRasjɔ̃/

-A. O: [siɔ̃lɔ̃vwamafjɔ̃lɔ̃fɔ̃lɔ̃vwailpas]

/si ɔ̃ lə vwa mafjɔ̃ lə fɔ̃ ɔ̃ lə vwa il pas/

-A. G: [ɔ̃vadiRɔ̃vadiRlɛtaãzɛnɛRəlilpœvtRɔ̃vɛtRuvɛynsɔ̃lysjɔ̃paRsəkəpaRskjavɛdɛzɛnɛRasjɔ̃avãnavãnukãmɛmjavɛpatɛpɔ̃blɛm]

/ɔ̃ va diR ɔ̃ va diR l ɛta ã zɛnɛRəl il pœv tRɔ̃vɛ tRuvɛ yn sɔ̃lysjɔ̃ paRsə kə paRs k j avɛ dɛ zɛnɛRasjɔ̃ avã n avã nu kã mɛm j avɛ pa tu sɛ pRɔ̃blɛm/

-A. O: [ladministRasjɔ̃nɛpaseRjœz]

/l administRasjɔ̃ n ɛ pa sɛRjœz/

-A. G: [nɔ̃ɔ̃vapadiRladministRasjɔ̃tutsɛlaxatarɟɟipadakɔ̃R]

/nɔ̃ ɔ̃ va pa diR l administRasjɔ̃ tut sɛl axatar ɟɟi pa d akɔ̃R/

-A. O: [syRlasekyRitebarksyRlasekyRitɛdãlɛkadRdlasekyRitebarkzə nə paRl padotR ɟoz]

/syR la sɛkyRite bark syR la sɛkyRite dã lɛ kadR d la sɛkyRite bark zə nə paRl pa dotR ɟoz/

-A. G: [nɔ̃nɔ̃arɟuɔ̃vapadiRnɔ̃:]

/nɔ̃ nɔ̃ arɟu ɔ̃ va pa diR nɔ̃:/

- H. K: [ɛlnɛpaRɛspɔ̃sablãsãpuRsã]

/el n ε pa Rεspõsabl a sã puR sã/

-A. O: [elnapadõneelnapafelemesyReki fOdRapuRlasekyRite]

/el n a pa dõne el n a pa fε le mesyRe ki fOdRa puR la sekyRite/

-A. G: [aRğkanõvaõvapRãdRõesyRvejãsetõpεRõvadiRksetõpεRjadedvwajukiRãtRdedizen esktyvaakseptektõpεRvalezafRõtevalezafRõte]

/aRğkan õ va õ va pRãdR õ syRvejã se tõ pεR õ va diR k se tõ pεR ja de vwaju ki RãtR de dizen ε s k ty va aksepte k tõ pεR va le z afRõte va le z afRõte/

-A. O: [sesõtRavajtyvafεRmeləpõRtajtyfεRmləpõRtajtynRãtRpa,nõnõtyfεRmləpõRtajevapaRãtRetyfεRmləpõRtajevapaRãtRetyvõRãtRetymdõnlakaRtbladkwaRtmatdxulʃ]

/se sõ tRavaj ty va fεRme lə põRtaj ty fεRm lə põRtaj ty n RãtR pa, nõ nõ ty fεRm lə põRtaj e va pa RãtRe ty fεRm lə põRtaj e va pa RãtRe ty võ RãtRe ty m dõn la kaRt bla kwaRt matdxulʃ/

-A. G: [nepanεpa<ambiguë>sepazõlise,ladministRasjõsepapalœRtRavaj,sepõsibl]

/n ε pa n ε pa <ambiguë> se pa z õ lise, l administRasjõ se pa pa lœR tRavaj, se põsibl/

-H. K: [wemesapõpasfεRtuzuRilpœvpasepaRajœRilpœvtagReseilpœvfεRnõpõRtkwa]

/we mε sa põ pa s fεR tuzuR il pœv pase paR ajœR il pœv t agRese il pœv fεR n õpõRt kwa/

-A. O: [sapõpasfεRmemεmetuzuRmetuzuRsadiminylezaksidã]

/sa põ pa s fεRme mε mε tuzuR mε tuzuR sa diminy le z aksidã/

-H. K: [sesyRsevRεʃuidakõRmese pazynsõlysõdefinitifsapõpavRεmãaRete]

/se syR se vRε ʃui d akõR mε se pa z yn sõlysõ definitif sa põ pa vRεmã aRete/

-A. O: [mεãmεãzimεãzeneralãveRitejapaynsõlysõdefinif]

/mε ã mε ã zi mε ã zeneral ã veRite ja pa yn sõlysõ definif/

-H. K: [õpõkãmεm]

/õ põ kã mεm/

-A. O: [õfεRʃtuzuRadiminyemεõʃεRʃpalasõlysõdefinitif]

/õ ʃεRʃ tuzuR a diminye mε õ ʃεRʃ pa la sõlysõ definitif/

-H. K: [vwaladiminyeameljɔRe]

/vwala diminye ameljɔRe/

-A. O: [paRskililnɛgzistpaynsɔlysjɔdefinitif]

/ pars k il il n ɛgzist pa yn sɔlysjɔ definitif/

-D. A: [jatuzuRdezãkivkivɔkivɔɛsejedRâtRe]

/ja tuzuR de zã ki v ki vɔ ki vɔ ɛseje d RâtRe/

-A. O: [kivɔɛsejedəfɔRsdəah]

/ki vɔ ɛseje də fɔRs də ah/

-D. A: [paRseksɛsɛdezœnilzɔRjɛ̃nafɛRapaRlɥumaRjɛ̃nafɛRilvɔvəniRisi]

/paRse k sɛ sɛ de zœn il z ɔ Rjɛ̃ n a fɛR a paR l ɥuma Rjɛ̃ n a fɛR il vɔ vəniR isi/

-A. O: [ɔ̃pRãɔ̃pRãdɔtRlisepaRɛgzãpllisestãbulipɥisklelɛpɔRtajetuzuRfɛRmepɛRsɔnnɛRâtR]

/ɔ̃ pRã ɔ̃ pRã d ɔtR lise paR ɛgzãpl lise stãbuli pɥisk le lɛ pɔRtaj e tuzuR fɛRme pɛRsɔn nɛ RâtR/

-A. G: [mwaɟɥidezaRâtRe<rire>paRɛgzãplweɟɥidezaRâtReastãbuliãplɛ̃zuRnekɔ̃plet]

/mwa ɟɥi deza RâtRe <rire> paR ɛgzãpl we ɟɥi deza RâtRe a stãbuli ã plɛ̃ zuRne kɔ̃plet/

-D. A: [metaagRɛsepɛRsɔn]

/mɛ ta agrɛse pɛRsɔn/

-A. G: [pɛRsɔnbjɛ̃syR]

/ pɛRsɔn bjɛ̃ syR/

-H. K: [mɛilɔRɛpu<ambiguë>]

/mɛ il ɔRɛ pu <ambiguë>/

-A. O: [mɛtynvapa,ɟpaRlpaɟpaRlpabɔ̃tyRâtRynfwapaRlhada]

/mɛ ty n va pa, ɟ paRl pa ɟ paRl pa bɔ̃ ty RâtR yn fwa paR l hada/

-A. G: [pɔRtajlpɔRtajpRɛ̃sipal]

/pɔRtaj l pɔRtaj pRĕsipal/

-A. O: [ahlpɔRtajpRĕsipalavɛk]

/ah l pɔRtaj pRĕsipal avɛk/

-A. G: [sākaRtsāRjĕdytueʒsqiRātRenɔRmal]

/sā kaRt sā Rjĕ dy tu e ʒ sqi RātRe nɔRmal/

-A. O: [mɛsɛpamɛteteã<ambiguë>]

/mɛ sɛ pa mɛ tɛ tɛ ã<ambiguë>/

-A. G: [nõsākaRt]

/nõ sā kaRt/

-H. G: [sāmɔvezĕtāsĵõ]

/sā mɔvez ĕtāsĵõ/

-A. O: [mɛtamɛtataləvizaʒdœliseĕ]

/mɛ ta mɛ ta ta lə vizaʒ d œ liseĕ/

-H. K: [nõsanaRjĕnavwaRavɛklevizaʒʃqideʒɔle]

/nõ sa n a Rjĕ n avwaR avɛk le vizaʒ ʃqi dezɔle/

-A. O: [taləvizaʒdœ :liseĕmɛkkɛlkœRātRkomladɛRnjɛRfwasasvwaɛkɛpɛdeliseĕʒ
vɛpallɛsɛātRe]

/ta lə vizaʒ d œ: liseĕ mɛ k kɛlk œ RātR kom la dɛRnjɛR fwa sa s vwa k sɛ pa de liseĕ ʒ vɛ
pa l lɛsɛ ātRe/

-H. K: [wisɛvRɛjadɛpɛRsɔnazɛkāmɛmsasvwaɛkɛpɛdeliseĕ]

/wi sɛ vRɛ ja de pɛRsɔn aʒɛ kāmɛm sa svwa k sɛ pa de liseĕ/

-H. G: [ħaraʃi]

/ħaraʃi/

-D. A: [ħaraʃi]

/ħaraʃi/

-A. O: [ilzõRjĕnavwaRavɛkllezetyd]

/il z õ Rjĕ n avwaR avɛk l le z etyd/

-A. G: [e :wisɛkõmsaõpɸRjĕnifɛRtutfasõsɛnõRdɛRnjɛRaneolise<rire>vwala]

/e : wi sɛ kõmsa õ pɸ Rjĕ n i fɛR tut fasõ sɛ nõR dɛRnjɛR ane o lise <rire> vwala/

-D. A: [sɛpanõRɸRõblɛm]

/sɛ pa nõR pRõblɛm/

-A. G: [õsuwɛtɛõsuwɛtbõjãso]

/õ suwɛtɛ õ suwɛt bõ jã s o/

-A. O: [nunuõassyRvekytytynanedõk]

/nu nu õ a s syRveky tyt yn ane dõk/

-H. K: [nõmɛsanvɸRjĕdiRilsəpɸkəõfRɛRvjĕdRadāzynanedɸzātasœRa:nõzsqidezõle]

/nõ mɛ sa n vɸ Rjĕ diR il sə pɸ kə õ fRɛR vjĕdRa dā z yn ane dɸ z ā ta sœR a: nõ z sqi dezõle/

-D. A: [zɛpadptifRɛRdadamazuz<rire>]

/zɛ pa d pti fRɛR da damazuz<rire>/

-G. A: [mwaOsi]

/mwa Osi/

-A. O: [õpaRl<ambiguë>dimazuzən,vwalalezotR]

/õ paRl <ambiguë> dimazuzən, vwala le z otR/

-H. K: [wimɛ :]

/wi mɛ:/

-A. O: [mɛ :saRiskdsfɛRmɛsəlisesɛləɛRnjɛmosəliseladeRnjɛRanedəslise]

/mɛ : sa Risk d s fɛRmɛ səlise sɛ lə dɛRnje mo səlise la dɛRnjɛR ane də s lise/

-D. A: [sɛmalœRɸ]

/sɛ malœRɸ/

-A. G: [sedomazpɔlivalãpuRtãselãsjẽ]

/sɛ domaz pɔlivalã puRtã se lã sjẽ/

-A. O: [lɛplyãsjẽdɛlavildɛtiziwzu:apRɛfatmansumœR]

/lɛ plyãsjẽ dɛ la vil dɛ tiziwzu: apRɛ fatma n sumœR/

-H. G: [stœ̃lisemitikkiadẽpɔRtã]

/s t œ̃ lise mitik ki a d ẽpɔRtã/

-H. K: [kipɔRtlɛnɔ̃dɛkɛlkœ̃<ambiguë>dɛmɛsjɔamiRuʃ]

/ki pɔRt lɛ nɔ̃ dɛ kɛlk œ̃ <ambiguë> dɛ mɛsjɔ amiRuʃ/

-A. O: [tRɛtRɛzẽpɔRtãtRɛtRɛzẽpɔRtã]

/tRɛ tRɛ z ẽpɔRtã tRɛ tRɛ z ẽpɔRtã/

-H. G: [bukudẽtelektyɛlsɛsɔ̃pasepaRla]

/buku d ẽtelektyɛl sɛ sɔ̃ pase paR la/

-A. G: [wibukudẽtelektyɛl]

/wi buku d ẽtelektyɛl/

-D. A: [sepazynpublisitemɛ]

/sɛ pa z yn publisite mɛ/

-A. O: [mɛzɔ̃dipasesɛRiguluseœ̃pɔa:kɔmilnuzadilɛmɛsjɔnisyRvejãzeneralgibs,mɛsjɔg
ibsilnuzadisæidsædiilaetɛilaetydjeisiilesɔRtipaRisi]

/mɛ zɔ̃di pase sɛ Rigulu se œ̃ pɔ a: kɔm il nu z a di lɛ mɛsjɔni syRvejã zeneral gibs,
mɛsjɔ gibs il nu z a di sæid sædi il a etɛ il a etydje isi il ɛ sɔRti paR isi/

-A. G: [wiiljadegRãkɔmsasevRɛlaplypaRsesɛdekadRɛdekadRdetaaktyɛlmãlaplypaRdede
zãsjẽzelev]

/wi il ja de gRã kɔm sa sɛ vRɛ la plypaR sɛ sɛ de kadR sɛ de kadR d eta aktyɛlmã la plypaR
de de zãsjẽ z elev/

-A. O: [memalœRɔzmãtyvwaseœ̃lisekɔmsɛlɔila]

/mɛ malœRɔzmã ty vwa se œ̃ lise kɔm sɛlɔi la/

-H. K: [wimɛdeʒa :]

/wi mɛ deʒa:/

-H. G: [malœRɔzmãlɐlisepɔlivalãpɔRtmɛ̃tnãlənɔ̃dɐlisepɔlivwaju]

/malœRɔzmã lɐ lise pɔlivalã pɔRt mɛ̃tnã lɐ nɔ̃ dɐ lise pɔlivwaju/

-A. O: [vwala]

/vwala/

-D. A: [we]

/we/

-H. G: [alɔRotRɐfwailɛtɛ]

/alɔR otRɐfwa il ɛtɛ/

-H. K: [epuRkwailpɔRtlɛnɔ̃dynpɛRsɔnɛletɛvRɛmã]

/e puRkwa il pɔRt lɐ nɔ̃ dyn pɛRsɔn ɛl ɛtɛ vRɛmã/

-A. G: [mɛtutfasɔ̃lɛtikɛtkɔ̃lɥikɔ̃lsaRɐflɛtpasaRɐflɛtpalezɛlɛvvRɛmãkisɔ̃tisipaRskilja
dɐbRijãtɛlɛv]

/mɛ tut fasɔ̃ l l ɛtikɛt kɔ̃ lɥi kɔ̃l sa Rɐflɛt pa sa Rɐflɛt pa le z ɛlɛv vRɛmã ki sɔ̃ t isi paRs k il
ja dɐ bRijãt ɛlɛv/

-A. O: [vwala<ambiguë>]

/vwala<ambiguë>/

-A. G: [jadɐbRijãtɛlɛvjadɛvRɛmãvwalasɛsɛmalœRɔsɛdɔmaz]

/ja dɐ bRijãt ɛlɛv ja dɛ vRɛmã vwala sɛ sɛ malœRɔ sɛ dɔmaz/

-H. G: [puRlɔkɔ̃balɛ̃sɛkyRitɛdãlɛlɛsɛãzɛnɛRalilfolakɔ̃batRãdœ'RdɛlisepaRskɐsɛskjɛãdœ'R
dɛlisɛkiɛ̃flydãlɛ̃sɛky]

/puR l kɔ̃ba l ɛ̃sɛkyRitɛ dã le lise ã zɛnɛRal il fo la kɔ̃batR ã dœ'R dɛ lise paRs kɐ sɛ s k jɛ ã
dœ'R dɛ lise ki ɛ̃fly dã l ɛ̃sɛky/

-G. A: [vwala]

/vwala/

-D. A: [dālasɔsjetepaRɛgzāpl]

/dā la sɔsjete paR ɛgzāpl/

-H. G: [dālasɔsjetevwala]

/dā la sɔsjete vwala/

-D. A: [wi]

/wi/

-H. G: [sɛdɔmaz]

/sɛ dɔmaz/

-A. G: [tutfasɔsɸkifɔsaiivivdāzœmɔdiRejelivivdāzœmɔdimazineR]

/tut fasɔ sɸ ki fɔ sa I viv dā z œ mɔd iRejel I viv dā z œ mɔd imazineR/

-A. O: [sɛkɔmsɛkɔmdāzyngɛRɔtydabɔRlɛlidœRapRɛlɛih]

/sɛ kɔm sɛ kɔm dā z yn gɛR ɔ ty dabɔR lɛ lidœR apRɛ lɛ ih/

-H. K: [wemɛsanaRjɛnavwaRãzeneraltuskispassaœRapɔRavɛkœnilevkijedālɛlisepaR
ɛgzāplsilasœRdɛdɛdɛsəgaRsɔlanavepafɛskilavefɛsɔfRɛRnɔRɛpaRātReisioliseilnɔRɛpafɛskil
avefɛisipaRɛgzopllanekāt ilzɛpamwailzɔfɛkɛlkɔzpuRœnelev]

/we mɛ sa na Rjɛ n avwaR ã zeneral tu s ki s pas sa œ RapɔR avɛk œ n ilev ki je dā lɛ lise
paR ɛgzāpl si la sœR dɛ dɛ dɛ sə gaRsɔ la n ave pa fɛ s k il ave fɛ sɔ fRɛR n ɔRɛ pa RātRe
isi o lise il n ɔRɛ pa fɛ s k il ave fɛ isi paR ɛgzopl l ane kāt il z ɛ pɛ mwa il z ɔ fɛ kɛlk ɔz
puR œ n elev/

-A. O: [a:lanepase]

/a: l ane pase/

-H. K: [lɔblese,wisilnavɛpadpRɔblɛmavɛkdezelevaavɛkdezãmɛmɛpadezelevajœRilɔ
Rɛpasɔiviolise]

/l ɔ blese, wi s il n ave pa d pRɔblɛm avɛk de z elev a avɛk de zã mɛm sɛ pa de z elev ajœR il
ɔRɛ pa sɔivi o lise/

-H. G: [sɛvRɛ]

/sɛ vRɛ/

-H. K: [saatuzuRɔRdRavəkœ̃elev]

/sa a tuzuR ɔRdR avək œ̃ e lev/

-A. O: [mɛmɛpatutlefiʝ]

/mɛ mɛ pa tut le fiʝ/

-H. G: [mɛsilavɛdepRɔblɛmãdœ'Rdyliseilzœ̃paãtRedãllisepuR]

/mɛ s il avɛ de pRɔblɛm ã dœ'R dy lise il z œ̃ pa ãtRe dã l lise puR/

-H. G: [wiʝuɪdakɔRmɛsaœ̃RapɔRavɛklelevillœ̃sɥiviilsœ̃vənyolisepaRapɔRasetilevnɛspa]

/wi ʝuɪ d akɔR mɛ sa œ̃ RapɔR avɛk l elev il l œ̃ sɥivi il sœ̃ vəny o lise paR apɔR a sɛt ilɛv nɛ s pa/

-A. G: [sɛsyRɛpasɛnɔRmalkikiljedepRɔblɛmsɛsyRkilvajavwaRdepRɔblɛmmɛmdãdot
RlisetypãsklezelevdotRlisezœ̃padepRɔblɛmilzœ̃tusdepRɔblɛm]

/sɛ syR sɛ pa sɛ nɔRmal ki k il je de pRɔblɛm sɛ syR k il va j avwaR de pRɔblɛm mɛm dã d
otR lise ty pãs k le z elev d otR lise z œ̃ pa de pRɔblɛm il z œ̃ tus de pRɔblɛm/

-H. G: [ilzœ̃lœRlœR]

/il z œ̃ lœR lœR/

-H. K: [ɛsilvulefɛRvRɛmãkɛlkʝozpuRsaœ̃RillɔRɛfɛajœRpuRkwaRãtReoliseillɔRɛatã
dydœ'RpuRkwapa]

/ɛ s il vule fɛR vRɛmã kɛlkʝoz puR sa œ̃R il l ɔRɛ fɛ ajœR puRkwa RãtRe o lise il l ɔRɛ
atãdy dœ'R puRkwa pa/

-D. A: [sisasœRemɔvɛzedyke]

/si sa sœR e mɔvɛz edyke/

-A. G: [kestjœ̃dledykasjœ̃<ambiguë>]

/kestjœ̃ d l edykasjœ̃ <ambiguë>/

-D. A: [ilvulelapRãdRãflagRãilvulekœ̃fiRmeskœ̃lɥiadidœ̃k]

/il vule l apRãdR ã flagRã il vule kœ̃fiRme s kœ̃ lɥi a di dœ̃k/

-A. O: [mɛmsilvulekœ̃fiRmesɛpakɔmsakœ̃fɛ]

/mɛm s il vule kʰfiRme sɛ pa kɔm sa kʰ fɛ/

-H. K: [vwalakāmɛm]

/vwala kāmɛm/

-A. O: [illapRāala:alamezʰeapRɛilsdebRujavekɛl,paRskilnakagRaveleʃoz]

/il la pRā a la: a la meʰ e apRɛ il s debRuj avek ɛl, paRs k il n a k agRave le ʃoz/

-H. G: [selanaRʃi]

/sɛ l anaRʃi/

-D. A: [e:wi]

/e: wi/

-A. O: [ilnakagRaveleʃoz]

/il n a k agRave le ʃoz/

-H. K: [ilORɛpyavavawaRynddiskysjʰavɛksasɔRpuRdiRɛskəsevRɛskəʒeātādy]

/il oRɛ py av av avwaR yn d diskysjʰ avek sa ɔR puR diR ɛ s kə sɛ vRɛ s kə ʒe
ātādy/

-A. O: [nʰ :nʰilnapa<ambiguë>yndiskysjʰillapRāalamezʰesdebRujavekɛl]

/nʰ: nʰ il n a pa<ambiguë>yn diskysjʰ il la pRā a la meʰ e s debRuj avek ɛl/

-H. K: [wiʃɥidakɔRvwala,sisyRvulegaRsʰvuzalediRkilaRɛzʰ<rɪrɛ>]

/wi ʃɥi d akɔR vwala, si syR vu le gaRsʰ vu z ale diR k il a Rɛzʰ<rɪrɛ>/

-A. O: [nʰnʰilnapaRɛzʰilnapaRɛzʰ]

/nʰ nʰ il n a pa Rɛzʰ il n a pa Rɛzʰ/

-H. K: [nʰvwalailɔRɛilɔRɛ]

/nʰ vwala il ɔRɛ il ɔRɛ/

-A. O: [ʰnokĕkailaRɛzʰ]

/ʰ n okĕ ka il a Rɛzʰ/

-A. G: [puRmwailatɔR]

/puR mwa il a tɔR/

-H. G: [ilatɔRdɔvəniRdɔRātRedāsəlise]

/il a tɔR dɔ vəniR dɔ RātRe dā sɔ lise/

-A. G: [sisivwalaseskilafepaRsksetyetelatyaātāDRskiladityvapaakseptemwaməmzɛt
ɛpRɛakɔ̃alləkɔ̃fRɔ̃tepaRapɔRaskiladi,atulezelev,ilazeneRalize]

/si si vwala sɛ s k il a fɛ paRs k sɛ ty ete la ty va ātāDR s k il a di ty va pa akseptɛ mwa mɛm z
ɛtɛ pRɛ a kɔ̃ al lə kɔ̃fRɔ̃tɛ paR apɔR a s k il a di, a tu le z elɛv, il a zeneRalize/

-H. K: [wipaRskilɛbjɛ̃Rɛspɔ̃sabilizelezelevpaRapɔRasəkəsasɔ̃Rafɛ]

/wi paRs k il sɛ bjɛ̃ Rɛspɔ̃sabilize le z elɛv paR apɔR a sɔ̃ kə sa sɔ̃ɛR a fɛ/

-A. G: [ɔ̃sāfudsasɔ̃R]

/ɔ̃ s ā fu d sa sɔ̃ɛR/

-H. K: [bjɛ̃syRkɔ̃sāfupɛRsɔ̃nnəpɔ̃smɛlesitytmɛl]

/bjɛ̃ syR k ɔ̃ s ā fu pɛRsɔ̃n nə pɔ̃ s mɛle si ty t mɛl/

-A. O: [alaɛɛ<ambiguë>ɛlsdebRujahbɔ̃paRskpatutlefijsɔ̃ynfɔ̃RtpɛRsɔ̃nalitekiRezist
ealɔ̃Rbəzwɛ̃siɔ̃vwalalalaa :apsikɔ̃lozikhmālxɔ̃Rɛpɔ̃paɛgzisteɛɛpɔ̃tɛɛākɔ̃Rpətitɛlakɛlaz]

/a la ɛɛ <ambiguë>ɛl s debRuj ah bɔ̃ paRs k pa tut le fij z ɔ̃ yn fɔ̃Rt pɛRsɔ̃nalite ki Reziste a
lɔ̃ɛR bəzwɛ̃ si ɔ̃ vwa la la la a: a psikɔ̃lozikhmā laxɔ̃R sɛ pɔ̃ pa ɛgziste ɛɛ pɔ̃ t ɛɛ ākɔ̃R pətit
ɛl a kɛl aʒ/

-H. G: [ɛɛɛʒɔ̃n]

/ɛɛ ɛ ʒɔ̃n/

-A. O: [ɛɛākɔ̃Rminɔ̃R]

/ɛɛ ɛ ākɔ̃R minɔ̃R/

-A. G: [disɛtā]

/di sɛt ā/

-D. A: [disɛtā]

/di sɛt ā/

-A. O: [ɛlvjẽdebytesasabddolesāsla]

/ɛl vjẽ debyte sa sa b d dolesās la/

-H. K: [winəməmenəmdipaksõfRɛRnapadkɔpin]

/wi nə mə mɛ nə m di pa k sõ fRɛR n a pa d kɔpin/

-A. G: [evwala]

/e vwala/

-H. K: [sazãsqisyRkila]

/sa zã sqi syR ki la/

-A. O: [ilnapaynsœlkɔpinpuRpuRazute]

/il n a pa yn sœl kɔpin puR puR azute/

-H. K: [kɔmãlqiilpɸspɛRmetRmɛpuRsasœRseẽtɛRdiuillefeskillqiafɛ]

/kɔmã lqi il pɸ s pɛRmetR mɛ puR sa sœR se ẽtɛRdi u il le fɛ s k il lqi a fɛ/

-A. G: [õpaRlisyRlavjɔlãs,õkõtinyntRsyzesyRlavjõlãs]

/õ paRl syR la vjɔlãs, õ kõtiny ntR syze syR la vjõlãs/

-H. G: [wipaRskəõnedãzœ :]

/wi paRs kə õ n ɛ dã z œ:/

-D. A: [sevRɛsɛzɸpãsksesɛlafasadepãledykasjõsɛlafamijkiẽflyãslafamijẽflyãs,lezœlgaRssyRtulegaRsõdifeRãslegaRsõRjẽnafɛRalamɛzõRjẽafɛRilsɔRilsdefuldœ'R]

/sɛ vRɛ sɛ z ɸ pã s k sɛ sɛ la fa sa depã l edykasjõ sɛ la famij ki ẽflyãs la famij ẽflyãs, le zœ l gaRs syRtu le gaRsõ difeRãs le gaRsõ Rjẽ n a fɛR a la mɛzõ Rjẽ a fɛR il sɔR il s deful dœ'R/

-A. G: [pasœlmãpasœlmãdãlelisedãlesiteetusaRevjẽsaRəvjẽalabazlabazlabazsɛledykasjõalamɛzõ]

/pa sœlmã pa sœlmã dã le lise dã le site e tu sa Revjẽ sa Rəvjẽ a la baz la baz la baz sɛ l edykasjõ a la mɛzõ/

-A. O: [lavjɔlãs]

/la vjɔlās/

-D. A: [paRɛgzāplpaRɛgzāpllezemɔtɔdladeRnjɛRfwaksəsɔ̃pase,ɔ̃smwaosimwamɛmɔm
əsɔ̃bjɛ̃defuleehlezemɔtɔdladeRnjɛRfwa]

/paR ɛgzāpl paR ɛgzāpl le z emɔt d la dɛRnjɛR fwa k sə sɔ̃ pase, ɔ̃ s mwa osi mwa mɛm ɔ
mə sɔ̃ bjɛ̃ defule eh le z emɔt la dɛRnjɛR fwa/

-A. G: [nɔ̃mɛsɛsa]

/nɔ̃ mɛ sɛ sa/

-A. O: [mɛsɛavɛksamɛsɛpuRsaklɛtaafɛkspRɛdɛfɛRlezemɔtpaRtu]

/mɛ sɛ avɛk sa mɛ sɛ puR sa k l l ɛta a fɛ ɛkspRɛ dɛ fɛR le z emɔt paRtu/

-H. G: [padpolitikpadpolitik]

/pa d politik pa d politik/

-A. G: [nɔ̃mɛpaRsknɔ̃mɛ:]

/nɔ̃ mɛ pars k nɔ̃ mɛ: /

-A. O: [ɔ̃paRlɔ̃papolitikmwaɔ̃paRlɔ̃skispasalavil]

/ɔ̃ paRl pa politik mwa ɔ̃ paRl s ki s pas a la vil/

-G. A: [nɔ̃mɛkātɔ̃paRlɛzemɔtɔlasɛtɛpasezsetɛsetɛynfɔ̃Rmɔ̃dɛvɔ̃lāsmeɔ̃vadiRkjavɛdeRɛz
ɔ̃sɛpaynvɔ̃lās vRɛmā<ambiguë>]

/nɔ̃ mɛ kã ty paRl de z emɔt la s ɛtɛ pa sɛ z s ɛtɛ s ɛtɛ yn fɔ̃Rm dɛ vɔ̃lās mɛ ɔ̃ va diR k ja vɛ
de Rɛzɔ̃ sɛ pa yn vɔ̃lās vRɛmā <ambiguë>/

-A. O: [sɛpuRlɛRɔ̃vleRɔ̃vãdikasɔ̃<ambiguë>]

/sɛ puR le Rɔ̃v le Rɔ̃vãdikasɔ̃ <ambiguë>/

-A. G: [<ambiguë>fɔ̃diRofɔ̃ajlɛtɛynistwaRlɔ̃vɔ̃wala]

/<ambiguë> fɔ̃ diR of ɔ̃aj l ɛtɛ yn istwaR la vɔ̃wala/

-H. K: [ɛbjɛ̃ɔ̃Rɔ̃vjɛ̃tuzuralamɛmɔ̃znɛmɔ̃ditpakɛlezãkijɔ̃ɔ̃ɛtRavajafɛRɛtseteRailvɔ̃lɛselɛR
tRavajpuRalesfɛRde]

/ɛ bjɛ̃ ɔ̃ Rɔ̃vjɛ̃ tuzur a la mɛmɔ̃znɛ mɔ̃ dit pa kɛ le zã ki j ɔ̃ ɔ̃ɛ tRavaj a fɛR ɛtseteRa il vɔ̃
lɛse lɛR tRavaj puR ale s fɛR de/

-A. G: [a :si]

/a : si/

-A. O: [a:sis]

/a: si si/

-H. K: [nĩmesamebukuplyspuRsɸkinĩRjẽnafεRsetynɔkazjĩpuR<ambiguẽ>]

/nĩ mε sa mε buku plys puR sɸ ki nĩ Rjẽ n a fεR sε t yn ɔkazjĩ puR <ambiguẽ>/

-A. O: [vwalatytravajapRεtusktabəzwẽtydəmədetəɔne]

/vwala ty travaj apRε tu s k ta bəzwẽ ty dəməd e tə ɔne/

-H. K: [paRdĩpaRdĩzəmekskyzmeākɔRplyssetynɔkazjĩpuRvɔleilzĩfasilite<ambiguẽ>]

/paRdĩ paRdĩ zə mekskyz mε ākɔR plys sε t yn ɔkazjĩ puR vɔle il z ĩ fasilite<ambiguẽ>/

-A. G: [a:nĩkātīljakātīljaõpRɔblɛmsɔsjalsɛõpRɔblɛmseõpRɔblɛmseõfɛnɔmɛnsɔsjalsɛõpRɔblɛmkituʃtutlasɔsjetedyplyptioplygRādy]

/a: nĩ kāt il ja kāt il ja õ pRɔblɛm sɔsjal sɛ õ pRɔblɛm sɛ õ pRɔblɛm sɛ õ fɛnɔmɛn sɔsjal sɛ õ pRɔblɛm ki tuʃ tut la sɔsjete dy ply pti o ply gRā dy/

-A. O: [vwa:lavwaladāzɛnsɔsjetejadyvwajujadedelĕkājadedzĕtelektyeljadətRavadĩklezemɸdsetulmĩdkiRātRdādā]

/vwa:la vwala dā z yn sɔsjete ja dy vwaju ja de delĕkā ja de z ĕtelektyel ja də tRava dĩk le z emɸd sɛ tu l mĩd ki RātR də dā/

-A. G: [ehvwalasɛnɔRmal]

/eh vwala sɛ nɔRmal/

-A. O: [jɔRatusktytɸ:imize]

/j ɔRa tu s k ty ty tɸ: imize/

-H. K: [wimesāfεRdədəvjɔlās<ambiguẽ>]

/wi mε sā fεR də də vjɔlās<ambiguẽ>/

-A. O: [a:sis]

/a: si si/

-A. G: [a :defwadefwaseskimaRʃdefwasamaRʃpakātyutilizselavjɔlās kimaRʃdefwavwala]

/a: defwa defwa se s ki maRʃ defwa sa maRʃ pa kā ty utiliz se la vjɔlās ki maRʃ defwavwala/

-H. K: [savɔdiRɔ̃RəvjētuzuRomempwē]

/sa vɔ di R ɔ̃ R ə v j ē t u z u R o m ə m p w ē /

-A. G: [nɔ̃]

/nɔ̃/

-A. O: [wiwistœfenɔmansɔsjɔlɔsɔsjɔlɔzɪklavjɔlās]

/wi wi s t œ fenɔman sɔsjɔlɔ sɔsjɔlɔzɪk la vjɔlās/

-H. G: [sadepā]

/sa depā]

-A. O: [e :ētɛRnasjɔnalepaRtupaRtutyRuvRalavjɔlās]

/e: ētɛRnasjɔnal e paRtu paRtu ty tRuvRa la vjɔlās/

-A. O: [nɔ̃nɔ̃jalavjɔlāselavjɔlāskātɔ̃paRliddəlavjɔlāsdezœnkɔ̃tRlezœkɔ̃tRlezemosjɔ̃kātɔ̃
paRlkātysɔ̃RtwadylisejakɛlkœkivjētəgRɛsetusasedlavjɔlāssesaddɔ̃tɔ̃paRlmejalavjɔlāskākāl
ezāpaRɛgzāplnənəɔ̃papaRɛgzāplɔ̃vadiRpRɔ̃blɛmdezāplwajɛdlapesepaRɛgzāplkātɪlsɔ̃Rdāla
Rysɛdlavjɔlāskātɪlkasetu]

/nɔ̃ nɔ̃ ja la vjɔlās e la vjɔlās kā t ɔ̃ paRl d ə la vjɔlās de zœn kɔ̃tR le z œ e kɔ̃tR le z
emosjɔ̃ kā t ɔ̃ paRl kā ty sɔ̃R twa dy lise ja kɛlk œ ki vj ē t a g R ɛ s e e tu sa se d la vjɔlās s se
sa d dɔ̃t ɔ̃ paRl m e ja la vjɔlās kā kā le zā paR ɛ g z ā p l n ə n ə s ɔ̃ p a p a R ɛ g z ā p l ɔ̃ v a d i R
p R ɔ̃ b l ɛ m d e z ā p l w a j ɛ d l a p e s e p a R ɛ g z ā p l k ā t ɪ l s ɔ̃ R d ā l a R y s e d l a v j ɔ l ā s k ā t ɪ l k a s e t u /

-H. G: [setynsɔ̃Rtdəvjɔlās]

/sɛ t yn sɔ̃Rt d ə v j ɔ l ā s /

-A. O: [vwala]

/vwala/

-A. G: [kɔ̃tRlɛtaetusɛdlavjɔlāsmɛsɛpapaRajkātɔ̃kɔ̃paRpaRapɔ̃Ralavjɔlāsoliseolavjɔlāsdā
lesiteetusɛdɔ̃zɔ̃difeRāt]

/kõtr l eta e tu se d la vjõlãs me se pa paRaj kã t õ kõpaR paR apõR a la vjõlãs o lise o la vjõlãs dã le site e tu se se dõ ∫oz difeRãt/

-H. K: [esevRe defwa õnytilizlavjõlãs puRavwaRnodRwa]

/e se vRe defwa õ n ytiliz la vjõlãs puR avwaR no dRwa/

-A. O: [vwala]

/vwala/

-A. G: [vwala]

/vwala/

-A. O: [paRskapReskivjẽapResepalamem ∫ozlavjõlãs puRtagReseeskivjẽapResepalam em ∫ozselavjõlãs puR d dãmãdenodRwaskivjẽapResedifeRãtutafedifeRãisisenegativepozitif]

/pars k apRe s ki vjẽ apRe se pa la mem ∫oz la vjõlãs puR t agrese e s ki vjẽ apRe se pa la m em ∫oz se la vjõlãs puR d dãmãde no dRwa s ki vjẽ apRe se difeRã tut a fe difeRã isi se negativ isi se pozitiv/

-A. G: [sele vwalasesekõmã]

/se le vwala se se kõmã/

-A. O: [lekõsekãs]

/le kõsekãs/

-A. G: [wi]

/wi/

-A. O: [kõsekãspozitifedekõsekãsnegatif]

/kõsekãs pozitiv e de kõsekãs negativ/

-A. G: [ãResyme]

/ã Resyme/

-A. O: [ãResyme :lavjõlãsade :depwẽ 3 lœRedidepwẽnegatifdepwẽpozitifmedãlœka dr :sõsjõlõzik]

/ã Resyme : la vjõlãs a de: de pwẽ 3 lœR e di de pwẽ negativ de pwẽ pozitiv me dã lœ ka dr: sõsjõlõzik/

-A. G: [ehvwalasepuRdefwa]

/eh vwala se puR defwa/

-A. O: [edāləkadR:zjɔlɔs]

/e dā lə kadR: zjɔlɔs/

-H. K: [kikʃseRnləlise]

/ki kʃseRn lə lise/

-A. O: [dālpRɔpR<ambiguë>se]

/dā l pRɔpR <ambiguë>se/

-A. G: [ehvwaladānɔtRkʃtektse sedānɔtRkʃtekt dānɔtRsyzesesetɔtalmānegatifilnaRjēdp
ositifjaRjēdpozitif dā: dāleliseetudāppaRapɔRalāviRɔnmāpaRapɔRalasɔsjetesazenvRemāsažen
sa:]

/eh vwala dā nɔtR kʃtekt se se dā nɔtR kʃtekt dā nɔtR syze se se tɔalmā negatif il na Rjē d
positif ja Rjē d pozitiv dā: dā le lise e tu dā p paRa pɔR a l āviRɔnmā paR apɔR a la sɔsjete sa
žen vRemā sa žen sa:/

-A. O: [sepuRdiRksepa:isiiisibʃlālzeRisepaRtu,ʃpaRlisyRlavjɔlās paRtumemdālepejidevlɔpe]

/se puR diR k se pa: isi isi bʃ l alzeRi se paRtu, ʃ paRl syR la vjɔlās paRtu mem dā le
peji devlɔpe/

-A. G: [wiseklɛR]

/wi se klɛR/

-A. O: [paRtuseœfenɔmenpaRmilepRəmjedəgRe]

/paRtu se œ fenɔmen paRmi le pRəmje dəgRe/

-D. A: [sesyRlavjɔlāsepaRtu]

/se syR la vjɔlās e paRtu/

-H. G: [weiladezaegzkilɛgzistəRatuzuR]

/we il a deza egz k il egzistəRa tuzuR/

-A. G: [emɛRsi]

/e mɛRsi/

-H. G: [sɛkɔmsaɛsɛkɔmsasɛlavij]

/sɛ kɔm sa e sɛ kɔm sa sɛ la vij/

-H. K: [mɛlʃpuRɛfɛRdeʃozkāmempuRameljɔRefopaRɛstekɔmsa]

/mɛ l ʃ puRɛ fɛR de ʃoz kāmɛm puR ameljɔRe fo pa Rɛste kɔm sa/

-A. G: [ʃdiminyvwala]

/ʃ diminy vwala/

-A. O: [ʃdiminyvwalaʃpɔdiminye]

/ʃ diminy vwala ʃ pɔ diminye/

-H. K: [vwalakāmempaRɛgzāpllezelevʃpɔpapeRmetRanɛpɔRtkidəRatRātRedezaʃpɔ
paRāpɛRmetRo :kupldəfɛRskilfəilfʃkāmɛmdəvāle<ambiguë>ʃpoʃpoRjɛfɛRnumɛmʃɥidakɔ
RmɛʃpuRɛɛfɔRmeɔ̃syRvejāilpuRɛllœRdiRnɛspakāmɛm]

/vwala kāmɛm paR ɛgzāpl le z elev ʃ pɔ pa pɛRmetR a n ɛpɔRt ki də Rat RātRe deza ʃ pɔ
pa Rā pɛRmetR o: kupl də fɛR s k il fə il fʃ kāmɛm dəvā le<ambiguë>ʃ po ʃ po Rjɛ fɛR nu
mɛm ʃɥi d akɔR mɛ ʃ puRɛ ɛfɔRme ɔ̃ syRvejā il puRɛ l œR diR n ɛ s pa kāmɛm/

-A. O: [tyvaʃɛlsyRvejā :tyvaseləsyRvejātylɥidiynfwɛiltədinəmdipaskzdwafɛR]

/ty va ʃɛ l syRvejā: ty va se lə syRvejā ty lɥi di yn fwɛ il tə di nə m di pa s k z dwa
fɛR/

-H. K: [nʃ :nʃpadātuleka]

/nʃ: nʃ pa dā tu le ka/

-A. G: [puRmwapuRmwaɔ̃nelevlelevdətɛRminalkijadiznavādizɥitāminimumpuRmwail
ɛRɛspɔsabl]

/puR mwa puR mwa ɔ̃ n elev l elev də tɛRminal ki jadiznavā dizɥitā minimum puR mwa il ɛ
Rɛspɔsabl/

-H. G: [vɛtā]

/vɛtā/

-D. A: [we]

/we/

-A. G: [vwala]

/vwala/

-A. O: [ilɛRɛspɔ̃sabl də lɔj mɛm]

/il ɛ Rɛspɔ̃sabl də lɔj mɛm/

-A. G: [vwala ilɛRɛspɔ̃sabl il sɛ s k il dwa fɛR s k il dwa pa fɛR il sɛ s k sa vɔ diR l Rɛspe il sɛ s kə
nɔRmalmā il dwa Rɛspekte se pRɔf il Rɛspekt se syRvejā e Rɛspekt se kamaRad avā
tu e va Rɛspekte sa kɔpin u sɔ̃ kɔpɛ̃ avā tu vwala sɛ sa]

/vwala il ɛ Rɛspɔ̃sabl il sɛ s k il dwa fɛR s k il dwa pa fɛR il sɛ s k sa vɔ diR l Rɛspe il sɛ s kə
vwala nɔRmalmā il dwa Rɛspekte se pRɔf il Rɛspekt se syRvejā e Rɛspekt se kamaRad avā
tu e va Rɛspekte sa kɔpin u sɔ̃ kɔpɛ̃ avā tu vwala sɛ sa/

Item n°5 (04minutes)

-B.N: [alɔRɛ ::kəpāstydytelefɔn pɔRtabl]

/alɔR ɛ:: kə pās ty dy telefɔn pɔRtabl/

-O. J: [e::lətelefɔn pɔRtabl yn: ilɛ t yn tɛknɔ ɛ:: sɛ t yn tɛknɔ lɔzɪ MODɛrn dekuvɛr paR l ɔM e
səla sɛ pur lɔj FA: SIL lɛ la taʃ pu: də s kɔmynike avɛk de z otr dā z yn distās trɛ lwɛn e sɛla
sā s deplase]

/e:: lə telefɔn pɔRtabl yn: il ɛ t yn tɛknɔ ɛ:: sɛ t yn tɛknɔ lɔzɪ MODɛrn dekuvɛr paR l ɔM e
səla sɛ pur lɔj FA: SIL lɛ la taʃ pu: də s kɔmynike avɛk de z otr dā z yn distās trɛ lwɛn e sɛla
sā s deplase/

-B. N: [vwala lə telefɔn pɔRtabl a plyzjɔɛ: R avāta z ɔ̃ n ytiliz zɛnɛral mɔ̃: dɔ̃ ā ka d yRzās kɔm il a
plyzjɔɛR z ɛ̃kɔ̃vɛnjā il pɔ kRɛjɛ divɛRs maladi kɔm lə kāsɛR kāsɛR dy sɛRvɔ kāsɛR də: də
lɛRɛj kə pɔ̃s ty kã t ɔ̃ di kə lə telefɔn pɔRtabl e tRɛ dāzɔ̃Rɔ̃ puR la sãte]

/vwala lə telefɔn pɔRtabl a plyzjɔɛ: R avāta z ɔ̃ n ytiliz zɛnɛral mɔ̃: dɔ̃ ā ka d yRzās kɔm il a
plyzjɔɛR z ɛ̃kɔ̃vɛnjā il pɔ kRɛjɛ divɛRs maladi kɔm lə kāsɛR kāsɛR dy sɛRvɔ kāsɛR də: də
lɛRɛj kə pɔ̃s ty kã t ɔ̃ di kə lə telefɔn pɔRtabl e tRɛ dāzɔ̃Rɔ̃ puR la sãte/

-O. J: [e::mwa ʃɔj kɔ̃vɛ̃ky də: də sɛt: ɛ̃fɔRmasjɔ̃ paRsə kə lə telefɔn pɔRtab pɛRmɛal ɔm dəs
kɔmynikɛ dā de: distās trɛ trɛ lwɛn e sɛla sɛ kə avɛk de z ɔ̃d MAɔ̃ɛtikɛ: sɛz ɔ̃d maɔ̃ɛtikɛ pɔvɔk de: de MAɔ̃
a ditɛgraval ɔrɛj dɛ lɛ trym ɛ̃pə: e: ʃɔj kɔ̃vɛ̃ky a sã puR sã]

/e:: mwa ʃɔj kɔ̃vɛ̃ky də: də sɛt: ɛ̃fɔRmasjɔ̃ paRsə kə lə telefɔn pɔRtab pɛRmɛ a l ɔm də s
kɔmynikɛ dā de: distās trɛ trɛ lwɛn e sɛla sɛ kə avɛk de z ɔ̃d MAɔ̃ɛtikɛ: sɛz ɔ̃d maɔ̃ɛtikɛ
pɔvɔk de: de MAɔ̃ladi trɛ grav a lɔrɛj dɛ lɛ trym ɛ̃ e pə: e: ʃɔj kɔ̃vɛ̃ky a sã puR sã/

-B. N: [dʊkʊpʰdiRkə:lətɛknɔlɔzɪsədevlɔpāsəmomāevwalaesavɔ:e::sʊilkRejdə:dənɔb
rʰmɔwajāpurfasilitelataʃozetzɪmĕvwalaeməmsi:lətɛknɔlɔzɪaplyzjœRĕkʊvenjātulmɔde:sʊtulm
ɔdɛdakɔRpuRlytilizeweāzēneRal]

/dʊk ʊ pʰ diR kə: la tɛknɔlɔzɪ sə devlɔp ā sə momā e vwala le savɔ: e:: sʊ il kRej də: dən
nɔbrʰ mɔwajā pur fasilitelataʃ o z et z ymĕ vwala e mɛm si: la tɛknɔlɔzɪ a plyzjœR ĕkʊvenjā
tu l mɔd e: sʊ tu l mɔd ε d akɔR puR l ytilize we ā zēneRal/

-O. J: [kə:kəpāsevudʊkdədəlāgfrāsɛs]

/kə: kə pāse vu dʊk də dəlāg frāsɛs/

-B. N: [lalāgfrāsɛzɛtynlāgtRezĕpɔRtātɔnānɔRabəzwĕdāləfytyRɛlvanupɛRmedədeku
vRiRləmɔddɛdjalɔge:kʊvenabləmāavɛkdepeRɛsɔnetRāzɛRevwala,e,dəfɛRdedənuvɛlkɔnesās,
e esktypʊskəlezalzeRjĕsʊĕteRɛselalāgfrāsɛs]

/la lāg frāsɛz ε t yn lāg tRɛ z ĕpɔRtāt ɔ n ā n ɔRa bəzwĕ dā lə fytyR ɛl va nu pɛRme də
dekuvRiR lə mɔd dɛ djalɔge: kʊvenabləmā avɛk de pɛRɛsɔn etRāzɛR e vwala e də fɛR de də
nuvɛl kɔnesās e es k ty pʊs kə le z alzeRjĕ sʊ ĕteRɛse la lāg frāsɛs/

-O. J: [bʊamɔpwĕdəvyWIzɔpāsɔbjĕkəlezalzerjĕsəsəɔbjĕĕterɛseasasetlāgsiparsək
ə:,parskəilvɛlɔbjĕĕtrtusāfrāsfrāslabae:esɛlaɛɛsetlāgsilœrɛpɛrmedəbjĕsəkɔmynikeavɛklezot
re::esəkəesəkə,esəkəĕzurdə:dəvjĕdrasetlāgsiynlāgĕ:laprəmjerlāgĕĕterĕternasjɔnal]

/bʊ a mɔ pwĕ də vy WI z ɔ pās ɔbjĕ kə le z alzerjĕ sə sə sʊ bjĕ ĕterɛse a sa s a set lāg si parsə
kə:, parsə il vɛl ɔbjĕ ɛtr tus ā frās frās la ba e: e sɛ la ɛl ε set lāg si lœr pɛrme də bjĕ sə
kɔmynike avɛk le z otr e:: ε sə kə ε sə kə, ε sə kə ĕ zurdə: dəvjĕdra set lāg si yn lāg ĕ: la
prəmjer lāg ĕter: ĕternasjɔnal/

-B. N: [saspuRɛpaRskə:tulmɔdɛmsɛtlāge:tulmɔdvɛltulmɔdvɔkɔnetRsetlāgubjĕlamɛtRiz
evwala:vwala il vɛl vɛl ɔbjĕmɛtRizesɛtlāgpuRpaRsəkəʃakĕdātRənualəbytdədəpaRkuRiRləm
ɔddɛdekuvRiRplĕdəʃozdəsāRiʃiRdɛdɛtRdotzĕfɔRmasjɔe:lalāgfrāsɛzsəRanɛtRnɔtRaRmp
u RpuRReysiRpuRvwalapuRReysiRāzēneRal]

/sa s puRɛ pars kə: tu l mɔd ɛm set lāg e: tu l mɔd vɛl tu l mɔd vɔ kɔnetR set lāg u bjĕ la
mɛtRize vwala: vwala il vɛl vɛl ɔbjĕ mɛtRize set lāg puR paRsə kə ʃak ĕ d ātRə nu a lə
bytdə də paRkuRiR lə mɔd dɛ dekuvRiR plĕ də ʃoz də sāRiʃiR dɛ dɛtR dot z ĕfɔRmasjɔ
e: la lāg frāsɛz səRa nɛtR nɔtR aRm puR puR ReysiR puR vwala puR ReysiR ā zēneRal/

-O. J: [kɛlɛ:vɔtrsuwɛdā:dāsetlāgsibjĕsyrɛskvuvu:]

/kɛl ɛ: vɔtr suwɛ dā: dā set lāg si bjĕ syr ɛ s k vu vu:/

-B. N: [ʒpɔ̃skəʒajnminɔ̃Riteki :kijɛmpasetlāgkinəlametRizpabjɛ̃mɛilnɛʒametRotaRpu
Rbjɛ̃fɛRʒpɔ̃skəɔ̃ :ppœvipoœv :sɛ̃plikeākɔ̃Rplyse :evɔ̃vɔ̃bjɛ̃lametRizemɔ̃suweekə:ɔ̃vaɔ̃vabj
ɛ̃pRādswɛ̃dəudynsedāsetlāgetuləmɔ̃dvavavaReysiRadekuvRiRplɛ̃dəʒoz]

/ʒ pɔ̃s kə ja yn minɔ̃Rite ki: ki j ɛm pa set lāg ki nə la metRiz pa bjɛ̃ mɛ il nɛ ʒame tRo taR
puR bjɛ̃ fɛR ʒ pɔ̃s kə ɔ̃: p pœv i pœv: sɛ̃plike ākɔ̃R plys e: e vɔ̃ e vɔ̃ bjɛ̃ la metRize mɔ̃ suwe
e kə: ɔ̃ va ɔ̃ va bjɛ̃ pRād swɛ̃ də u d yn sɛ̃ dā set lāg e tu lə mɔ̃d va va va ReysiR a
dekuvRiR plɛ̃ də ʒoz/

Item n°6 (20 minutes de débat sur le patrimoine)

H. A, T. C: ils se parlent entre eux à voix basse.

-Vous avez à faire à quel type de texte ?

- A. B, T. C: ils froncent les sourcils.

Tous: [œ̃napɛl]

/œ̃ n apɛl/

-Qu'est-ce qui prouve que c'est un texte exhortatif, un appel ?

- H. K: [lɔ̃tœRalāseœ̃napɛ:lpuRlapRezeRvasjɔ̃dypatRimwanpu:Rkil<ambiguë>]

/lɔ̃tœR a lāse œ̃ n apɛ:l puR la pRezeRvasjɔ̃ dy patRimwan pu:R kil<ambiguë>/

- C'est qui « il » ?

Tous: [lɔ̃tœ :R]

/lɔ̃tœ :R/

-C'est qui l'auteur ?

-A. B: [se:e:: aħmədbənjahia,ləpRezidādəlasɔ̃sijasjɔ̃dədədefāsdyvjɔ̃Rofedəkɔ̃stātin]

/se: e:: aħməd bən jahia, lə pRezidā də l asɔ̃sijasjɔ̃ də defās dy vjɔ̃ Roʃe də
kɔ̃stātin/

-Il lance un appel à qui ?

-Tous: [amadamlə ministRdəlakyltyR] (A.B : avec un mouvement de tête de haut en bas)

/a madam la ministR də la kyltyR/

-Et dans le but de ?

-Tous: [dəpRezeRveleljɔ]

/də pRezeRve le ljɔ/

-Quel lieu?

-A. G: [ləRɔʃedəkʃtātɪn <ambiguë>]

/lə Rɔʃe də kʃstātɪn <ambiguë>/

-Le contenu du texte, vous pouvez en dire quoi?

-D.A: [jatRwapaRti]

/ja tRwa paRti/

-Y a pas d'introduction?

-k. s: [ɛksplikasjɔ̃]

/ɛksplikasjɔ̃/

-H. A: [ɛksplik ::sjɔ̃]

/ɛksplik ::sjɔ̃/

-Qu'est-ce qu'on explique ?

-T. C: [lekʃkʃtinyasjɔ̃]

/le kʃ kʃtinyasjɔ̃/

-H.K: [leRɛgləmādəlɛ̃fɔRmasjɔ̃<ambiguë>,objektif,lapRevāsʃjɔ̃depatRimwan,lapRɔ̃teksjɔ̃]

/le Rɛgləmā də lɛ̃fɔRmasjɔ̃ <ambiguë>, objektif, la pRevāsʃjɔ̃ de patRimwan, la pRɔ̃teksjɔ̃/

-Quoi encore ?

-H.G: [lapRezeRvasjɔ̃dəsʃpatrimwan]

/la pRezeRvasjɔ̃ də sʃ patrimwan/

-De quel patrimoine au juste ?

-H. K: [kʃstātɪn]

/kʃstātɪn/

-A. G: [lapRizõãzeneRal]

/la pRizõ ã zeneRal/

-D. A: [sɛlapRizõdykudja]

/sɛ la pRizõ dy kudja/

-H. K: [madamsetõsitistørik]

/madam sɛ t õ sit istørik/

-C'est un site historique, tout à fait.

-H. K: [alɔRsekɛlkfoze::də,sɛõtɛRnasjɔnal,sɛpa:]

/alɔR sɛ kɛlk foz e:: də, sɛ õtɛRnasjɔnal, sɛ pa:/

-Ce n'est pas international.

-A. B: [sɛpRɛstizjɔ]

/sɛ pRɛstizjɔ/

-H. K: [sɛkjemvil]

/sɛkjem vil /

-A. B: [dãlɔmõdaɛtRpRɔteze]

/dã lɔ mõd a ɛtR pRɔteze/

-Voilà, c'est pas encore fait, mais l'objet du texte, l'objectif de cet auteur là, c'est dans le but que Constantine ne soit préservée, du moment qu'elle a été déclarée cinquième ville, par qui ?

-A. B: [paRe ::]

/paR e :: /

-A. G: [lenasjõzyni]

/le nasjõ z yni/

-Voilà, tout à fait. Ensuite, dans la partie argumentative.

-D. A: [õdondezaRgymã :]

/ ʃ don de z aRgymã : /

-Qui sont.

-H. k : [defʃdRlə :lapɛl,ləbytdəsʃapɛl,,epuRɛkspliki :puRkwa :ʃdwa ::pRezɛrve :sesit,paRsəkəsɛœsitistorik<ambiguë>selesivilizasjʃkiʃʃtetɛpasepaRsə :e ::]

/defʃdR lə : lapɛl, lə byt də sʃ apɛl,, e puR ɛkspliki : puRkwa : ʃ dwa :: pRezɛrve : se sit, paRsə kə sɛ œ sit istoRik <ambiguë> sɛ le sivilizasjʃ ki jʃ t etɛ pase paR sə: e ::/

-A. G: [ɛlaynistwaRmʃdjal<ambiguë>]

/ɛl a yn istwaR mʃdjal <ambiguë>/

-H.G: [madamsɛkɔmœlivRuvɛR,,sɛpursəsuvəniR,,puRkələzɛnɛRasjʃfytyrsəsuvjɛndəli stwaR,dəskisɛpase]

/madam sɛ kɔm œ livR uvɛR, sɛ pur sə suvəniR, puR kə le zɛnɛRasjʃ fytyr sə suvjɛn də listwaR, də s ki sɛ pase/

-Tout à fait, c'est-à-dire ça fait partie de notre présent, et pour que ça reste pour les jeunes et générations à venir, il faut justement les sauvegarder... donc c'est pour ça qu'il lance un appel pour que ce lieu soit préservé, et que les générations futures le trouve comme une marque du passé, mais qui représente aussi une partie de leur patrimoine, n'est-ce pas. Alors, ...le choix porté sur la ville de Constantine précise l'origine de l'auteur, voilà. Pourquoi précisément, il a choisi la ville de Constantine, sachant qu'il y a d'autres villes qui...

-H. G: [ilɛdɔRizindəsɛtvil]

/il e d ɔRizin də sɛt vil/

-Est-ce qu'il y a une preuve dans le texte ?

Tous: [nʃ :nʃ :]

/nʃ : nʃ:/

-A.G: [mada :mkʃsɛRnãkə:kʃstãtine:e ::ynvildpRɛstɛzjœz,paRskplyzjœRsivilizasjʃʃpasepaRla,ksaswabɛRbɛRfenisjɛRomɛɛkseteRa,sɛpuRslaki :]

/mada:m kʃsɛRnã kə: kʃstãtin e: e :: yn vil d pRɛstɛzjœz, paRs k plyzjœR sivilizasjʃ ʃ pase paR la, k sa swa bɛRbɛR fenisjɛ Romɛ ɛkseteRa, sɛ puR sla ki:/

- Est-ce que tu crois que les autres villes d'Algérie n'ont pas connu cette partie historique ?

-A. G: [si :,sɛpakɔmkʃstãtinkãmɛm]

/si :, sE pa kɔm kɔstātin kāmem/

-D. A: [setasosjasjɔ̃ε :bokoplysbazeakɔstātinetravajpuRla prezervasjɔ̃zɔstakɔstātin]

/set asosjasjɔ̃ ε : boko plys baze a kɔstātin e travaj puR la prezervasjɔ̃ zɔst a kɔstātin/

-C' est possible.

-H. K:

[<ambiguë>lenasjɔ̃z :lenasjɔ̃zɔstātin :ɔ̃ɟwaziakɔstātin<ambiguë>elEsĔkjēmvila :a :pRɔteze]

/<ambiguë> le nasjɔ̃ z : le nasjɔ̃ z yni ɔ̃ : ɔ̃ ɟwazi a kɔstātin <ambiguë> el ε sĔkjēm vil a : a : pRɔteze/

-Finalement le choix c'est pas lui qu'il a fait, il lui a été imposé, et lui ne fait que lancer cet appel, afin que cette ville là.

-H. k: [eksplwatlidedə :dadenasjɔ̃zɔstātin]

/eksplwat l ide də : də de nasjɔ̃ z yni/

-Exactement, c'est-à-dire il faudrait qu'il y ait une coordination entre les Nations Unies et le gouvernement algérien, tout simplement. D'accord ! Est-ce qu'il a proposé des solutions concrètes, qu'est-ce qu'il propose pour la sauvegarde de Constantine.

-A. G: [epRɔpozedəpRādRɛgzĔplsyRləpɔpl :e ::lezɔɟif]

/e pRɔpoze də pRādR ɛgzĔpl syR lə pɔpl : e :: le zɔɟif/

-H.K : [lezɔɟif,dɔ̃ketesovgaRdepuR :lamemwaRzɔstātinRselde :e ::setĔsĔbɔldəkRimkɔ̃tR
lymanite,elEs klavaz]

/le zɔɟif, dɔ̃k etε sovgaRde puR : la memwaR z yniveRsel də : e :: set Ĕ sĔbɔl də kRim kɔ̃tR l
ymanite, e lesklavaz/

-A. G: [selesklavazizmelərasizm]

/sE l ɛsklavazizm e lərasizm/

-Pourquoi est-ce qu'il fait la comparaison? Pourquoi est-ce qu'il met les deux en parallèle ?
Qu'est-ce qu'il y a comme similitude ?

-A. G: [seləkɔlɔnalizm]

/sE lə kɔlɔnalizm/

-C'est le colonialisme tout simplement, vous l'avez dans l'un des paragraphes dans le texte, quand il parle de la célèbre prison de Constantine, et de demander justement est-ce qu'elle

soit, qu'elle reste un symbole et un lieu où nos enfants apprennent à ne pas oublier ces crimes contre l'humanité ; c'est-à-dire c'est une preuve, quand vous voyez cette prison, vous rappelez tout ce qui c'est passé pendant la période coloniale. Voilà ! Donc ça, une des solutions proposées par cet auteur là. Ensuite, vers la fin du texte, il lance un appel dans la partie exhortative, c'est ça l'objectif du texte finalement exact. Maintenant, il s'adresse à qui au juste ?

-K. S: [ozĔtelektyjel]

/o z Ĕtelektyjel/

-Aux intellectuels, tels que.

-B. A: [leaRʃitɛktspeʃalistãamenaʒmã]

/le aRʃitɛkt speʃalist ã amenaʒmã/

-A. G: [ãʒeneral, ilparlãʒeneral]

/ã ʒeneral, il parl ã ʒeneral/

-Et qu'est-ce qu'il leur demande au juste ?

-B. A: [õsutjĔ]

/õ sutjĔ/

-De quel type ?

-T. C: [illœRdɛmãddɛfɛRdɛsɛljɔõɛspasdɛRɛkɛjmã,daRʃivdɛkspozisjõdɛkõfeRãsedɛRɛʃ
ɛRʃ,dõk dɛpRɔteʒelɔ<ambiguë>]

/l lœR dɛmãd dɛ fɛR dɛ sɛ ljɔ õ ɛspas dɛ Rɛkɛjmã, daRʃiv d ɛkspozisjõ dɛ kõfeRãs e dɛ
RɛʃɛRʃ, dõk dɛ pRɔteʒe lɔ<ambiguë>/

-De protéger les lieux tout simplement, et bien sûr de sauvegarder tous les plans, tous les archives de façon générale, afin que les touristes, en premier lieu les consultent et puis les laisser aussi pour les générations futures. Voilà. Et à la fin du texte là, il s'adresse plus précisément à.

-H. K: [amadamlaministR,dɛlakyltyR]

/a madam la ministR, dɛ lakyltyR/

-A. G: [atuskipaRtaʒsekRĔt]

/a tu s ki paRtaʒ se kRĔt/

-C'est-à-dire qui sont tous ceux qui partagent ces craintes ?

-A. G: [sɛnu]

/sɛ nu/

-C'est nous, c'est-à-dire.

-A. G: [lezalʒeRjɛ̃,dəfasɔ̃ʒeneRal]

/le z alʒeRjɛ̃, də fasɔ̃ ʒeneRal/

-Oui, alors, il aimerait qu'on exprime notre soutien à leur association. Donc c'est vous voulez écrire que soit par courrier, soit par des écrits journalistiques ou autres formes et bien sûr il faudrait que le patrimoine reste vivant. Donc ça c'est concernant la ville de Constantine. Alors, maintenant si on vous posait la question, si on parlait de votre ville, maintenant ?

-H. K: [tiziwzu]

/tiziwzu/

-Est-ce que nous avons un patrimoine à préserver ?

-A. G: [wimadam]

/wi madam/

-Lequel?

-A. G: [<ambiguë> tigziRtpaRɛgzãpl]

/<ambiguë> tigziRt paRɛgzãpl/

-Oui.

-A. G: [ɔ̃naœ̃ :fɔRisi :dɔ̃lakazɛRn,sɛtyRk,we,setœ̃tRykapRezeRve:]

/ɔ̃ n a œ̃ : fɔR isi : dɔ̃ la kazɛRn, sɛ tyRk, we, set œ̃ tRyk a pRezeRve:/

-C'est quoi le truc?

-A. G: [setœ̃sitapRezeRve]

/sɛ t œ̃ sit a pRezeRve/

-Il y a que les garçons qui sont autorisés à y aller?

-Tous: [nɔ̃:ʒamɛ <ambiguë>]

/nĩ: zame <ambiguë>/

-Quoi encore?

-D. A: [sœlmãtiziwzukabilizeneRal]

/sœlmã tiziwzu kabili zeneRal/

-Enfin, la Kabylie de façon générale.

-D. A: [tigziRtpaRεgzãpl]

/tigziRt paR εgzãpl/

-Il vient de le dire.

-D. A: [a ::bĩ<ambiguë>]

/a :: bĩ <ambiguë>/

-HAMROUN parle à haute voix pour qu'elle puisse t'entendre.

(Ils parlent entre eux en kabyle).

-H. K: [<ambiguë> taqubtt <rire>mqamsidibalwaekseteRa,,nĩsetynabityd :]

<ambiguë> taqubtt <rire> mqam sidi balwa ekseteRa,, nĩ se t yn abityd :/

-A.G: [ğmaεa]

/ğmaεa/

-D. G: [dãlevilaʒdəkazεRn,jade :jadedəvjejbatiski :kjetεladeʒalɔRdəlagεR <ambiguë>
dĩkilnəfɔpademɔliR,,jaoside :dezutijkĩkĩnytilizeɔtRəfwa,,kɔmtinigittarranzzit<rire>]

/dã le vilaz də kazεRn, ja de : ja de də vjej batis ki : k jetε la deza lɔR də la gεR <ambiguë>
dĩk il nə fɔ pa demɔliR,, ja osi de : de zutij kĩ kĩ n ytilize ɔtRəfwa,,kɔm tin igi ttarran
zzit<rire>/

-A. G: [mɛmdəvjejmεzĩkabilamadam]

/mɛm də vjej mεzĩ kabil amadam/

-Oui, ton camarade vient de les citer.

- A. G: [devjejmεzĩkabildekĩstryksjĩkɔlɔŋal]

/de vjej mεzĩ kabil de kĩstryksjĩ kɔlɔŋal/

-H. K: [mɛʃnapaisiboko]

/mɛ ʃ n a pa isi boko/

-Si, si, tu as déjà l'hôpital de Tizi-Ouzou, c'est une construction coloniale.

-A. G: [lɛpɔlivalã<ambiguë>]

/lɛ pɔlivalã <ambiguë>/

-Le polyvalent, je ne crois pas, il a été ouvert après l'indépendance. Alors, je ne crois pas.

-Tous: [fatmansumœr]

/ fatma n sumœr /

-Fatma N'Soumeur oui, c'était l'ancien lycée Amirouche. C'est l'ancien lycée Amirouche, c'était Fatma N'Soumeur, ce n'était pas le polyvalent.

-H. k: [mɛmlamɛzʃdɛlakyltyRmadamsetɛ :ynpRizʃalepɔk, iletepRizʃ,,otʃ :<ambiguë> epiɣdaɛwasu<rire>]

/mɛm la mɛzʃ dɛ la kyltyR madam setɛ : yn pRizʃ a l epɔk, il etɛ pRizʃ,, otʃ : <ambiguë> epiɣ daɛwasu<rire>/

-K. S: [mada:m <ambiguë>]

/mada:m <ambiguë>/

-Oui.

-H. G: [letradisjʃ]

/le tradisjʃ/

-Entre autre.

-D. A: [leplatradisjonɛl]

/le pla tradisjonɛl/

-Comme?

-B. A: [lɛkuskus]

/lɛ kuskus/

-Le couscous, maintenant la question qu'on devrait se poser est : est-ce que le couscous c'est propre à nous, est-ce que c'est typiquement kabyle, voilà !

-Tous: [nɔ̃: ʃakReʒjɔ̃ :]

/nɔ̃: ʃak Reʒjɔ̃:/

-B. A: [depã:dezɛ̃gRedjã]

/depã : de z ɛ̃gRedjã/

-Oui, la façon dont il est préparé, tout à fait, c'est ça qui fait la différence entre les différentes régions d'ailleurs. Donc, si on vous demandait, si on vous incitait à écrire un texte exhortatif ou un appel de même type que celui que vous avez sous les yeux, afin de sauvegarder votre ville, alors, qu'est-ce que vous allez choisir comme site, comme patrimoine de façon générale, qui nécessite justement que l'on en parle. D'abord, à qui adressez-vous votre texte, et puis quel serait l'objectif de votre appel ?

-H. K: [lɛ̃diRɛktœR :dɛ̃la :dɛ̃lakyltyRdɛ̃lawilajadɛ̃tiziwzu]

/lɛ̃ diRɛktœR : dɛ̃ la : dɛ̃ la kyltyR dɛ̃ la wilaja dɛ̃ tiziwzu/

-Et qu'est-ce que tu lui demanderais?

-H. K: [dɛ̃pRezɛ̃veseljɔ̃]

/dɛ̃ pRezɛ̃ve se ljɔ̃/

-A la maison de la culture.

-H. K: [nɔ̃ :ɔ̃diRɛktœRdɛ̃lakyltyRdɛ̃tiziwzu,eh,]

/nɔ̃ : ɔ̃ diRɛktœR dɛ̃ la kyltyR dɛ̃ tiziwzu, eh, /

-Directeur de la culture.

-H. K: [ilpaRɛmadamlaministRdɛ̃lakyltyR]

/il paRɛ madam la ministR dɛ̃ la kyltyR/

-La ministre et non pas le directeur, il y a une différence.

-H. K: [ɔ̃diRɛktœRsetadiR :<ambiguë>]

/ɔ̃ diRɛktœR sɛ t a diR : <ambiguë>/

-Eh bah ! Oui. En même temps, il peut te dire que ça dépasse.

-A. G: [sekapasite]

/se kapasite/

-Oui, ça me dépasse et je ne peux rien faire pour vous. Donc là, il y a un détail qu'il faut pas négliger, on a déjà parlé, l'appel doit être adressé à une personne qui a le pouvoir de changer les choses, sinon il n'a pas lieu d'être.

-H. K: [alɔRɔ̃vaadreselapaRɔlamadamministR dəlakyltyR]

/alɔR ɔ̃ va adrɛse la paRɔl a madam la ministR də la kyltyR/

-D. A: [tulekabil]

/tu le kabil/

-Tous les Kabyles, qu'est-ce qu'ils vont faire tous les Kabyles, tous seuls.

-B. A: [prɔtezenotRadisjɔ̃ãsjɛn]

/prɔteze no tRadisjɔ̃ ãsjɛn/

-Protéger nos traditions anciennes, oui d'accord, là c'est, chacun puisse individuellement, finalement.

-A. O: [lalãgkabilswa<ambiguë>]

/la lãg kabil swa <ambiguë>/

-Mais là tu devrais changer de destinataire, pour que ta langue soit langue nationale, ce n'est plus la ministre de la culture qu'il faut viser, c'est le président. Alors, est-ce que vous avez autre chose à ajouter.

-A. G: [Rjɛ̃]

/Rjɛ̃/

-C'est bon.

Notation retenue

Pour transcrire les quelques expressions et termes du berbère (kabyle) et de l'arabe, utilisés dans l'analyse, nous avons adopté la notation phonétique suivante (qui se rapproche de celle des berbérissants et des arabisants):

Notation retenue	Correspondance de l'arabe
h : laryngale, constrictive, sonore	ه
ħ : pharyngale, sourde	ح
ε : pharyngale, sonore	ع
γ : uvulaire, constrictive, sonore	غ
q : uvulaire, occlusive, sourde	ق
x : uvulaire, constrictive, sourde	خ
c : [ʃ] de l'alphabet phonétique international, apico-alvéolaire, constrictive, sourde	ش
č: [tʃ] de l'A.P.I, mi-occlusive (affriquée)	
tt : [ts] de l'A.P.I, mi-occlusive (affriquée)	
t : spirant, apico-dentale	ث
ṭ	ط
t : apico-dentale, occlusive, sourde	ت
d :	د
ṣ : emphatique	ص
ḍ	ض
ğ:	ج
b : de l'A.P.I, bilabiale, occlusive, sonore	ب
d : de l'A.P.I, apico-dentale, occlusive, sonore	د
f : de l'A.P.I, labiodentale, constrictive, sourde	ف
k : de l'A.P.I, dorso-palatal, occlusive, sourde	ك
l : de l'A.P.I, apico-dentale, sonante, latérale	ل
m : de l'A.P.I, bilabiale, sonante, nasale	م
n : de l'A.P.I, apico-dentale, sonante, nasale	ن
p : de l'A.P.I, bilabiale, occlusive, sonore	
r : de l'A.P.I, apico-alvéolaire, sonante, vibrante	ر
s : de l'A.P.I, prédorso-alvéolaire, constrictive, sourde	س
v : de l'A.P.I, labiodentale, constrictive, sonore	
z : de l'A.P.I, prédorso-alvéolaire, constrictive, sonore	ز

(CHERIGUEN, F. 2002, P.23)

Les voyelles: a, e, ə, i, o, œ, u → ce sont les mêmes signes que ceux de l'alphabet phonétique international (A.P.I).

Les semi-voyelles: y (j de l'A.P.I), w → de l'A.P.I. (KAHLOUCHE, R.1992, P.4).