

The copyright of this thesis vests in the author. No quotation from it or information derived from it is to be published without full acknowledgement of the source. The thesis is to be used for private study or non-commercial research purposes only.

Published by the University of Cape Town (UCT) in terms of the non-exclusive license granted to UCT by the author.



*Les obstacles qui inhibent la prise de parole en classe de FLE :
le cas des cours de français dispensés à l'Université du Cap
(UCT)*

Mémoire de fin du cycle présenté pour l'obtention du grade de MASTERS in French
(French Teaching as a Foreign Language)

Nom et prénom	NGALIEMA Pierre
Numéro d'étudiant	NGLPIE002
Département	MASTERS in TEACHING FRENCH as a FOREIGN LANGUAGE
E-mail	pingaliema@yahoo.com nglpie002@uct.ac.za
Date	Décembre 2012
Directrices du mémoire	Madame Dr Vanessa Everson Madame Sophie le-Roux

DECLARATION

1. I know that plagiarism is wrong. Plagiarism is to use another's work and to pretend that it is one's own.
2. I have used the Harvard system for citation and referencing. Each significant contribution to, and quotation in, this report from the work, or works, of other people has been attributed, and has been cited and referenced.
3. This report is my own work.
4. I have not allowed, and will not allow, anyone to copy my work with the intention of passing it off as his or her own work.

Signature:

ABSTRACT

The aim of our study is to expose the obstacles that impede oral expression in the French as a foreign language classroom in the context of the courses taught at the University of Cape Town (UCT). To achieve this aim, we questioned the first year students of French who constituted the main thrust of our research. After carrying out some investigations, we realised that there are four main obstacles hindering oral expression at UCT: pedagogical obstacles, linguistic, psychological and sociocultural ones. From these results, we tried to make suggestions and to formulate recommendations. In the formulation of these recommendations, we have tried to adhere as closely as possible to the students's suggestions.

Key words: Teaching/learning French as a foreign language; University of Cape Town; oral expression in French as a foreign language classroom; obstacles to oral expression.

RESUME

Notre étude a pour objectif de débusquer les obstacles qui entravent la prise de parole en classe de français langue étrangère (FLE) dans le contexte des cours de français dispensés à l'Université du Cap (UCT). Pour atteindre cet objectif, nous avons interrogé les étudiants de première année de français, les principaux concernés par notre recherche. Des investigations auprès de nos sujets, il s'est dégagé quatre ordres d'obstacles à la prise de parole à UCT, obstacles d'ordre pédagogique, d'ordre linguistique, d'ordre psychologique et d'ordre socioculturel. Partant de ces résultats, nous avons essayé d'émettre des suggestions et de formuler des recommandations. Nous nous sommes efforcé de demeurer, dans la formulation des recommandations, le plus près possible des suggestions émises par les étudiants.

Mots clés : Enseignement/apprentissage du français langue étrangère, Université du Cap, prise de parole en classe de FLE, obstacles à la prise de parole.

TABLE DES MATIERES

ABSTRACT	I
RESUME	I
TABLE DES MATIERES	II
DEDICACE	IV
REMERCIEMENTS	IV
CHAPITRE 1. INTRODUCTION	1
1.1 LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	2
1.2 L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE À UCT.....	2
1.3 LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	3
1.4 LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	4
1.5 LE BUT DE L'ÉTUDE	4
1.6 LA MOTIVATION DE LA RECHERCHE	5
1.7 LA STRUCTURE DU TRAVAIL	6
CHAPITRE 2 LA PRISE DE PAROLE EN CLASSE DE FLE	7
2.1 PRENDRE LA PAROLE EN CLASSE DE FLE	7
2.1.1 <i>La définition de la notion de parole et sa place en classe de FLE</i>	7
2.1.2 <i>La prise de parole au sein des méthodologies de l'enseignement de langues à travers l'histoire ...</i>	10
2.1.3 <i>La prise de parole dans la conduite de l'unité didactique</i>	16
2.2 LES OBSTACLES A LA PRISE DE PAROLE EN CLASSE DE FLE.....	20
2.2.1 <i>Les obstacles d'ordre pédagogique</i>	20
2.2.2 <i>Les obstacles d'ordre psychologique</i>	21
2.2.3 <i>Les obstacles d'ordre socioculturel</i>	21
2.2.4 <i>Les obstacles d'ordre linguistique</i>	22
2.3 LA LIBÉRATION DE LA PAROLE EN CLASSE DE FLE.....	23
2.3.1 <i>Enseigner l'oral</i>	23
2.3.2 <i>Les activités et stratégies qui libèrent la parole en classe de FLE</i>	27
CHAPITRE 3. L'ENQUETE	33
3.1. LA MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE.....	33
3.2 LA PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES	35
CHAPITRE 4 L'ANALYSE ET L'INTERPRETATION DES DONNEES	37
4.1 LES MOTIVATIONS DES ETUDIANTS.....	37
4.2 LES OBSTACLES A LA PRISE DE PAROLE.....	39

4.2.1 Les obstacles d'ordre linguistique	39
4.2.2 Les obstacles d'ordre psychologique.....	40
4.2.3 Les obstacles d'ordre pédagogique.....	41
4.2.4 Les obstacles d'ordre socioculturel	44
4.3 LES STRATEGIES A ADOPTER POUR FAVORISER LA PRISE DE PAROLE	45
5.1 LE TRAVAIL EFFECTUE	47
5.2 LES DIFFICULTES RENCONTREES SUR LE TERRAIN.....	48
5.3 LES RECOMMANDATIONS.....	49
5.3.1 Recommandations concernant les obstacles d'ordre pédagogique.....	50
5.3.2 Recommandations relatives aux raisons d'ordre linguistique	54
5.3.3 Recommandations ayant trait aux obstacles psychologiques	55
5.3.4 Recommandations pour les obstacles d'ordre socioculturel.....	56
5.3.5 Le rôle de l'apprenant dans son apprentissage	57
5.4 CONCLUSION	58
BIBLIOGRAPHIE.....	60
ANNEXE 1	64
ANNEXE 2	67
ANNEXE 3	69
ANNEXE 4	72
ANNEXE 5	73
ANNEXE 6	75
ANNEXE 7	77
ANNEXE 8	78
ANNEXE 9	79
ANNEXE 10	80
ANNEXE 11	82

DEDICACE

A toi, Chante, ma chère épouse, pour tes conseils et encouragements toujours à point nommé. A mes enfants, Keren et Abel, pour toutes les privations qui vous ont été imposées durant mes études à UCT. A mes petits-enfants, que ce travail soit pour chacun et chacune de vous, un exemple de courage et de détermination : il n'est jamais trop tard pour bien faire.

REMERCIEMENTS

Nos sentiments de profonde gratitude à Madame Dr Vanessa Everson, co-directrice de ce mémoire, qui par ses encouragements, parfois très discrets, nous a souvent apporté au moment opportun le souffle dont nous avons besoin pour la poursuite de ce travail. Que madame Sophie le Roux, directrice de ce travail, veuille trouver ici nos remerciements les plus sincères pour sa clairvoyante conduite durant les travaux de recherche et la rédaction de ce mémoire. Nous n'oublions pas la précieuse collaboration des étudiants de première année de français qui ont bien voulu répondre très nombreux à nos questions.

A tous mes enfants, et spécialement à toi, Rolly, ma complice et compagne dans l'aventure UCT, pour votre apport matériel et financier sans lequel mes études et la rédaction de ce mémoire n'auraient pas pu avoir lieu. Que le Tout Puissant, à qui je rends gloire et honneur pour avoir pourvu à toutes les ressources dont nous avons besoin durant nos études, vous bénisse et rétribue tous, chacun selon le niveau de sa contribution.

CHAPITRE 1. INTRODUCTION

Dans cette étude, nous allons nous pencher sur la prise de parole en classe de français langue étrangère (FLE). Notre objectif est de tenter de déterminer les facteurs qui paralysent la prise de parole par les étudiants dans les cours de français dispensés à l'Université du Cap (UCT) et de formuler des recommandations susceptibles de favoriser la prise de parole en classe de FLE.

Les chercheurs sont presque tous unanimes pour mettre en exergue l'importance que revêt la prise de parole en classe. Ci-dessous, nous reproduisons une citation qui souligne cette importance :

« La classe est le lieu privilégié de la parole. Car la classe contribue à la formation de l'élève qui est avant tout un être et un futur individu social pour qu'il soit un bon citoyen. Prendre la parole, c'est aussi construire sa personnalité, parler en classe, c'est s'engager dans un rôle de citoyen dans une petite société qu'est la classe » (Lechenne 2006 : non paginé)¹.

Le même auteur révèle par ailleurs que la prise de parole régulière et fréquente en classe aide à développer le langage des élèves afin d'acquérir une compétence communicative à l'oral (*Ibidem*). L'appropriation de cette compétence doit rendre l'apprenant capable, à la fin de la formation, de jouer son rôle de citoyen, non plus dans une mini-société qu'est la classe, mais dans une société beaucoup plus grande, plus complexe et multidimensionnelle qu'est notre monde actuel qui vit un important accroissement de besoins de communication à l'oral. En effet, le monde connaît à présent une prolifération des outils de nouvelle technologie d'information et de communication (radios, télévisions, téléphones mobiles, ordinateurs et ainsi de suite.). Les informations et les événements que véhiculent ces nouveaux outils d'information et de communication et auxquels l'on veut accéder et que l'on veut voir, sont produits et diffusés principalement par les instruments audio et/ou audio-visuels. Pour leur meilleur et bénéfique usage, ces instruments requièrent l'acquisition et la maîtrise des compétences de l'oral, auxquelles est intimement liée la prise de parole en classe.

En parallèle à l'essor des outils de la nouvelle technologie de l'information et de communication, le monde vit aujourd'hui un développement prodigieux des moyens de transport qui facilitent les déplacements volontaires ou forcés des personnes. Ces mouvements d'une région à une autre, d'un

¹ Pour tout ce qui de la documentation non paginée, on peut se référer aux difficultés rencontrées sur le terrain au point 5.2, à la p.42.

pays à un autre, d'un continent à un autre sont des facteurs déclencheurs et générateurs des besoins de communiquer à l'oral, car ils contraignent des individus à se mettre en contact avec d'autres personnes avec qui ils doivent forcément tenir conversation. Ainsi dans notre société mondiale actuelle, les apprenants de français langue étrangère et de toute langue étrangère, pour s'y retrouver, ont besoin d'acquérir et de maîtriser les compétences de l'oral, lesquelles ont la classe comme espace de gestation et dont la prise de parole est la semence.

1.1 Le contexte de la recherche

L'année passée, dans le cadre de notre formation en Masters in French (Teaching French as a Foreign Language), nous avons eu à observer, pendant plus de trois mois, les classes de première année de français à UCT. Cette observation a suscité en nous plusieurs questions. Nous avons, en effet, remarqué que les étudiants, qui se trouvaient pourtant à la fin du manuel *Alter Ego I* (Annie Berthet et al, 2007), avaient du mal à poser des questions en français et à répondre aux questions de l'enseignant dans la même langue. Dans les travaux en binôme et en petit groupe, ils interagissaient presque toujours en anglais. Bref, les étudiants éprouvaient énormément de difficultés pour s'exprimer en langue cible. Et pourtant, ces mêmes étudiants ne dissimulaient pas leur enthousiasme pour la langue française et leur ardente détermination de continuer d'apprendre le français. Cette situation paradoxale nous a fortement interpellé en tant que futur enseignant de FLE. Elle nous a mis sur le chemin de la recherche des obstacles à la prise de parole à UCT. C'est donc le milieu étudiant de cette université qui constitue le cadre contextuel de notre recherche. Les étudiants de première année de français seront les sujets de notre enquête. Nous avons limité l'enquête au niveau des étudiants de première année, d'abord parce que le constat que nous avons fait lors de l'observation des classes ne concernait que les étudiants de première année, ensuite, c'est lors de premier contact avec la langue que les apprenants sont encore malléables.

1.2 L'enseignement du français langue étrangère à UCT

Il existe à UCT, au sein de la faculté des humanités (*Humanities faculty*), une école de Langues et Littératures (SLL). Depuis 2002, SLL organise des études classiques, modernes et africaines : « On y enseigne 13 langues : l'afrikaans, l'allemand, l'arabe, l'espagnol, le français, le grec, l'hébreu, l'Italien, le latin, le portugais, le sotho, le xhosa et le zoulou » (de Oliveira 2010 : 42). Selon la même source, le français a toujours occupé une place de choix. Il jouit d'une grande popularité auprès des étudiants et demeure la langue la plus sollicitée. En 2009, on comptait 419 étudiants.

Le diplôme de licence en FLE à UCT, qui constitue le cadre de cette enquête, comporte trois années de formation. La première année de français, intitulé Français I (FRI) se divise en deux branches :

FRIA, SLL1060F pour le premier semestre,

FRIB, SLL1061S pour le second semestre.

Elle s'adresse aux débutants et vise le niveau A1/A2 de l'échelle du *Cadre Européen Commun de Référence* (CECR). Sont assurés ici des cours de langue en petit groupe (3 heures), des cours magistraux de grammaire (2 heures), des cours de conversation (1 heure), des séances de laboratoire (1 heure) pendant lesquelles les étudiants réalisent des activités de compréhension orale et écrite. Ces cours sont dispensés en deux semestres et sont ponctués de 3 contrôles écrits et d'un examen oral par semestre.

1.3 La problématique de l'étude

Notre étude se veut une recherche des obstacles qui inhibent la prise de parole en classe de FLE à UCT. Le paradoxe relevé chez des étudiants qui trouvent de l'intérêt dans la langue française et qui ont de la peine à prendre la parole en classe, nous a amené à nous pencher sur la nature et la provenance des facteurs qui bloquent leur prise de parole. L'enthousiasme des étudiants se manifeste surtout dans leur désir de pouvoir parler français. Lorsque l'on leur demande de faire des suggestions au sujet de la dispensation des cours, ils proposent, entre autres, de pouvoir avoir des occasions de s'exprimer en français en classe. A la question si les cours de français leur donnaient l'occasion de pratiquer la langue, Delena-le Roux note que « 40% des étudiants répondent que les cours ne leur donnent pas l'occasion de pratiquer suffisamment la communication orale. Il s'agit pour eux [les étudiants] d'avoir plus d'occasions de pratiquer le français oral » (2010 : 139-140). Nous sommes dès lors tenté de croire que dans ce blocage de prise de parole en classe, il doit y avoir des facteurs endogènes aux étudiants, (c'est-à-dire des raisons liées au comportement des étudiants face aux difficultés inhérentes à l'apprentissage d'une langue étrangère), et des facteurs qui leur sont exogènes, (c'est-à-dire des éléments relevant de la manière dont les cours sont dispensés). Selon Ducroit (2005) :

« [Les compétences] de l'oral [sont] tout à fait déroutantes pour ceux qui apprennent une langue étrangère, [elles] sont celles qui mettent le moins à l'aise dans le sens où elles sont liées à des savoir-être et savoir-faire qu'il faut posséder dans sa propre langue. Les

compétences de l'oral sont, et de loin, les plus difficiles à acquérir, mais les plus indispensables » (Ducroit et *al.*2005 : non paginé).

Si les compétences de l'oral sont qualifiées de « plus difficiles » dans la citation ci-dessus, on peut être tenté de déduire aisément que ce sont celles qui forment la route qui est jonchée davantage d'obstacles qui bloquent la prise de parole dans les débuts de l'apprentissage d'une langue étrangère. Si elles sont qualifiées « de plus indispensables », c'est que leur acquisition ne peut se négocier, elle s'impose aux apprenants d'une langue étrangère. Notre problématique consiste tout justement à essayer de déterminer les obstacles qui entravent une bonne prise de parole en classe des apprenants de français de UCT. Pour effectuer notre recherche, nous nous sommes posé plusieurs questions :

- L'étudiant est-il timide et n'ose-t-il donc pas prendre la parole en classe ?
- L'étudiant ne maîtrise-t-il pas les contenus linguistiques ?
- Les activités proposées par l'enseignant, suscitent-elles la prise de parole ?
- L'enseignant domine-t-il et monopolise-t-il la parole ?
- Quel type d'activités faut-il proposer pour favoriser la prise de parole en classe ?

Pour répondre à ces questions, nous avons opté pour la méthodologie que nous allons décrire dans le point qui suit.

1.4 La méthodologie de la recherche

Notre objectif vise à identifier les obstacles inhibiteurs de la prise de parole en classe de FLE à UCT. Dans cette perspective, nous allons focaliser nos analyses sur les principaux concernés qui ne sont autres que les étudiants, mais nous n'oublierons pas les enseignants. Pour ce faire, il nous importe de récolter les points de vue de ces deux composantes de notre panel. Afin de recueillir les points de vue des uns et des autres, nous avons opté pour l'utilisation des questionnaires. Deux questionnaires ont été construits, l'un est destiné aux étudiants de première année de français, l'autre est adressé aux enseignants de français.

1.5 Le but de l'étude

Le but de notre recherche est de parvenir à déceler les obstacles à la prise de parole et de découvrir les stratégies et outils de remédiation appropriés pour favoriser la libération de la parole en classe de FLE, afin que nos étudiants acquièrent des compétences de communication à l'oral pour satisfaire leurs besoins et combler leurs attentes. Ces compétences de l'oral doivent être acquises

dans la classe par la réalisation des activités qui libèrent la prise de parole. Comme dit Pescheux (2007 :112) :

« C'est dans la classe que l'élève apprend à élargir son horizon linguistique et personnel, social et à tester sa capacité à assumer temporairement une identité étrangère. La classe est donc à elle seule la meilleure source de matériel didactique de tout apprenant; elle offre l'occasion unique [...] de développer des stratégies interactives entre l'individu et le groupe » (Pescheux 2007, cité par Nadjat Boucheriba 2010 : 199)

Notre but aura été atteint lorsque nos étudiants, au niveau A2, seront complètement libérés de toute entrave de prise de parole en classe, de manière qu'ils soient à même de prendre librement la parole en classe, soit pour poser des questions soit pour répondre à nos questions, soit pour interagir entre eux dans les travaux en binôme et en petit groupe. Grâce aux activités qui favorisent la prise de parole en classe, nos apprenants se sentiront capables de prendre part à une conversation et qu'ils puissent, comme le recommande le Conseil de l'Europe (2001), « communiquer lors des tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets simples et des activités familières » (CECR 2001 : 26). Lorsqu'ils seront libérés des éléments inhibiteurs de la prise de parole en classe, nos étudiants auront de l'aisance de s'exprimer à l'oral, de façon qu'ils soient en mesure, toujours selon le Conseil de l'Europe (2001), « d'utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en terme simple [leur] famille et d'autres gens, [leurs] conditions de vie, [leur] formation et [leurs] activités professionnelles actuelles ou récentes » (*Ibidem* : 26).

1.6 La motivation de la recherche

L'intérêt que portent les étudiants de UCT pour la langue française est indéniable et mérite encouragement. En tant que francophone et futur professeur de FLE, nous avons une obligation morale et professionnelle de faire acquérir à nos apprenants le « français parlé ». Cette obligation que nous ressentons puise son origine dans notre passion de la culture et de la langue françaises dans lesquelles nous baignons depuis notre tendre enfance et de l'amour du métier d'enseignant que nous exerçons depuis plusieurs années. C'est là que nous puisons la motivation pour conduire cette recherche. Voilà pourquoi, en tant que futur enseignant de FLE, que nous parvenions un jour nous-même à proposer aux étudiants en classe les activités pertinentes qui les aideront à libérer la prise de parole dans notre classe de FLE. A cet effet, nous estimons que la présente recherche est une belle opportunité pour nous, dans la mesure où elle nous permettra de percer les obstacles de prise de parole et de découvrir les outils et stratégies appropriés pour les surmonter. L'élimination

des obstacles à la prise de parole en classe sera notre cheval de bataille tout au long de notre carrière de professeur de FLE.

1.7 La structure du travail

Notre travail comporte cinq parties. Dans la première, nous avons décrit le contexte de la recherche, la problématique de l'étude, la méthodologie empruntée, le but et la motivation de la recherche. Le chapitre 2 traitera du cadrage théorique. Il portera sur la prise de parole en classe de FLE. C'est ici que nous allons présenter la revue de la littérature qui nous permettra de décortiquer les ouvrages et les articles de recherche en lien avec la problématique de notre étude et desquels nous nous sommes inspiré dans le traitement des théories, concepts et autres données scientifiques. Le chapitre 3 de notre travail présentera notre enquête telle que nous l'avons menée sur le terrain. Les résultats de celle-ci seront analysés dans le quatrième chapitre; seront décortiquées ici les réponses aux questionnaires. Le dernier chapitre présentera la conclusion générale et notamment les recommandations quant à la prise de parole en classe de FLE.

University of Cape Town

CHAPITRE 2 LA PRISE DE PAROLE EN CLASSE DE FLE

Ce chapitre est consacré au cadrage théorique. Il contient trois sections. La première traitera de la prise de parole en classe de FLE. La deuxième section portera sur les obstacles à la prise de parole en classe de FLE. La troisième traitera de la libération de la parole en classe de FLE.

2.1 Prendre la parole en classe de FLE

Dans cette section, nous allons d'abord donner une définition de la notion de parole et dire ce que c'est prendre la parole en classe de FLE. Nous aborderons ensuite les enjeux de la prise de parole en classe, puis nous procéderons à la présentation des risques qu'elle représente en classe tant pour l'apprenant que pour l'enseignant.

2.1.1 La définition de la notion de parole et sa place en classe de FLE

Commençons par élucider la notion de parole. Selon *le Petit Robert* (2000), « la parole est la faculté de communiquer la pensée par un système de sons articulés émis par les organes de la phonation » (*Le Petit Robert* 2000 :1788). A la lumière de cette définition, nous pouvons dire que la parole nous sert à communiquer à l'oral, à exprimer nos pensées, nos idées, et nos points de vue et à les défendre. Par ailleurs, comme le dit Deslandes (2006), « la parole est la fonction humaine d'interaction sociale » (Deslandes 2006 : non paginé). La parole nous permet d'entrer en contact avec le monde qui nous entoure, d'aller vers les autres et d'interagir avec eux. En plus de ce qui précède, la parole a une valeur particulière dans la classe. Comme le dit Halté (2002) :

« Les trois-quarts des échanges scolaires se passent en échange de parole. La parole participe à la construction du savoir, c'est un moyen de transmission dont l'enseignant se sert pour expliquer et que l'élève utilise pour répondre aux questions de l'enseignant » (Halté 2002 : non paginé).

C'est de la parole que l'enseignant se sert pour expliquer et communiquer le savoir aux apprenants. C'est aussi la parole que l'apprenant utilise pour poser des questions et répondre aux questions de l'enseignant et acquérir les compétences. Mant (2003) appelle « oral préparé » l'oral comme vecteur d'apprentissage qui permet de répondre à des questions du professeur dans le cadre d'un cours, de participer à un travail de groupe, de faire un exposé ou un compte-rendu, à l'oral bien entendu ; l'oral peut aussi servir à distinguer cette parole qui émerge dans différentes situations, de façon spontanée plus improvisée : participation à une discussion, explication ou justification d'une démarche, témoignage, argumentation (*Ibidem* : 31).

Dans la classe de FLE, la parole a un statut particulier, puisqu'elle est à la fois vecteur de l'enseignement/apprentissage, mais également objet de l'enseignement/apprentissage, celui-ci visant entre autres à être capable de s'exprimer à l'oral dans la langue cible.

2.1.1.1 Les enjeux de la prise de parole

La prise de parole comporte des enjeux. Lafontaine (2005) en mentionne quatre. Selon cet auteur, le premier enjeu est que pour prendre la parole, il est nécessaire d'avoir quelque chose à dire. Parler en classe, ce n'est pas prendre la parole pour dire n'importe quoi, n'importe comment, n'importe quand et de n'importe quelle manière. Il faut que les dires de l'apprenant soient porteurs de sens. Il doit utiliser un vocabulaire connu de tous, parler des situations qui évoquent quelque chose. Il y a d'ailleurs des règles que l'apprenant doit respecter lorsqu'il est amené à prendre la parole. Lafontaine (*Ibidem*) donne une description des règles de ce premier enjeu de la prise de parole :

« La première règle est de donner une réponse dans le cadre du sujet proposé. Il est impérieux que l'étudiant apprenne à demeurer dans le cadre du sujet proposé. Cela signifie que l'apprenant doit donner une réponse parmi les réponses attendues par l'enseignant et les personnes de son groupe. La deuxième règle est de parler d'une manière claire, brève et concise. La troisième règle est que l'élève doit apprendre à respecter le tour de parole, il ne doit prendre la parole que si personne d'autre ne parle, il faut que l'élève apprenne à rester à l'écoute de l'autre pour que les autres l'écoutent aussi, l'échange ne se fait donc pas seulement en terme de parole, mais aussi en terme de silence partagé » (Lafontaine 2005 : non paginé).

Mant (2003), comme pour compléter Lafontaine (2005), ajoute :

« L'étudiant doit comprendre le manque de pertinence de ce qu'il dit parmi les non-réponses de ses interlocuteurs. Cela veut dire que lorsque quelqu'un parle, et qu'il n'obtienne pas de réponse de la part des autres élèves ou de l'enseignant, il doit deviner si c'est parce qu'ils n'ont pas entendu ou ils n'ont pas saisi le sens de ses paroles ou encore parce qu'ils n'ont pas jugé ses paroles intéressantes » (Mant (2003 : 15).

Le deuxième enjeu concerne l'importance de la parole de l'apprenant et de celle de l'enseignant. Comme le souligne Tozzi, en mettant en exergue l'importance de la parole de l'apprenant en classe :

« Notre fonction n'a de sens que par rapport à l'élève. La parole de l'élève est comme un baromètre : plus les élèves demandent la parole plus le cours est intéressant. La parole est également nécessaire pour l'enseignant parce qu'elle est le moyen par lequel il transmet le

savoir, explique, interroge, rectifie, corrige, mais il doit également être conscient que l'élève doit parler aussi et même plus que lui » (Tozzi cité par Mant 2003 : 16).

Le troisième enjeu se rapporte à la nécessité du silence en classe. Selon Brenifier (2002), les didacticiens sont quasiment unanimes pour reconnaître que le silence en classe peut être nécessaire. L'auteur appuie son assertion en disant :

« Il faut laisser un peu de temps aux élèves pour qu'ils préparent leurs réponses. Il semble que pour certains enseignants, laisser la parole à l'élève est une perte de temps, finir la leçon du jour est plus important, le cours préparé doit absolument être épuisé. Et pourtant, pour habituer l'élève à parler, il faut savoir perdre le temps, laisser des moments de respiration s'installer dans la classe » (Brenifier 2002:16).

Le quatrième enjeu a trait à la manière de poser des questions en classe. Parler en classe ne consiste pas seulement à répondre aux questions du maître, la parole de l'élève ne doit pas se limiter à un jeu de questions-réponses. Comme le dit Verdelhan (2002), en classe la situation de communication est un peu particulière. Quand l'enseignant parle, l'élève est obligé de l'écouter, il n'a pas le droit de l'interrompre : « Quand le maître parle face au groupe, l'élève est tenu de lui laisser la parole, de ne l'interrompre qu'avec certaines formes (lever le doigt) et son discours s'inscrit le plus souvent en creux de celui de l'enseignant » (Verdelhan 2002 : non paginé). En effet, la classe est souvent un endroit où celui qui pose des questions détient les réponses. Et le même auteur ajoute : « la distribution de la parole est perçue comme étroitement dépendante du maître qui la gère en fonction des impératifs pédagogiques » (*Ibidem* : non paginé). Analysant le mode dominant de questionnements en classe, Dillon (1999) fait remarquer ce qui suit :

« Beaucoup d'élèves sont questionnés tous ensemble par une personne (le maître). On demande à un élève de lire un texte à haute voix. Le maître pose une question à toute la classe, un élève répond, le maître évalue la réponse et pose une autre question et ainsi de suite... » (Dillon 1999, cité par Ducroit et al 2005 : non paginé).

L'enseignant doit s'appliquer à poser des questions individuelles et laisser l'occasion aux apprenants de s'exprimer avec une certaine liberté au lieu de se trouver bloqués par les questions-réponses du maître.

2.1.1.2 Oser prendre la parole en classe est un risque

Verdelhan (2002) signale les risques que courent l'enseignant et l'apprenant en prenant la parole en classe : « Du côté de l'apprenant, le risque se situe dans la peur de s'exposer à être mal jugé,

pour l'enseignant le risque réside dans sa situation de monopoleur (*sic*) de la parole » (Verdelhan 2002 : non paginé).

Selon le même auteur, la prise de parole en classe est, en effet, une prise de risque pour l'apprenant, car prendre la parole en classe, c'est s'exposer aux regards et aux jugements des autres et du professeur. L'auteur précise :

« Prendre la parole est un risque dans ce sens que l'on peut se trouver devant l'absence d'écoute, il n'y a personne qui s'intéresse à ce que l'on dit. On a en outre peur de commettre des fautes, de faire des erreurs et de se faire ainsi couvrir de ridicule » (*Ibidem*).

L'apprenant court ainsi le danger de s'exposer et de se soumettre aux jugements du professeur et même de ses camarades de classe. Parler en classe, c'est aussi mettre en jeu l'image que les autres se font de soi et il y a un risque, celui de détruire cette image quelle qu'elle soit, positive ou négative. Certains apprenants redoutent la mise en jeu de leur image et préfèrent trouver refuge dans le silence (*Ibidem*).

La prise de parole représente également un risque pour l'enseignant. Selon l'auteur susmentionné, le silence en classe, par exemple, peut être le cadre dans lequel viendra un élément perturbateur inattendu et provocateur de stress. Face à ce silence, « l'enseignant préférerait parler plutôt que de se retrouver face à un silence non souhaité. Etant dans la situation de monopole, il court le risque d'organiser alors une activité qui pourrait le conduire dans une démarche de type traditionnel » (*Ibidem*).

Afin de mettre en œuvre une situation d'apprentissage et de prise de parole en classe de FLE, le professeur a un comportement à adopter en classe face aux risques que court l'apprenant. Il doit connaître ces risques et se comporter en conséquence. Il est appelé à observer certaines règles. Par exemple, comme le dit Charmeux (1996), « l'enseignant ne doit pas intimider l'élève en jugeant sa parole devant l'ensemble de la classe, il ne doit pas porter de jugements de valeur sur la personne de l'élève » (Charmeux 1996 : non paginé). En d'autres termes, il s'agit d'éviter toute manifestation de nature à indisposer l'apprenant par des gestes d'impatience ou de bouderie qui pourraient toucher son amour-propre ou sa personnalité.

2.1.2 La prise de parole au sein des méthodologies de l'enseignement de langues à travers l'histoire

Après avoir défini la notion de parole et précisé ce qu'elle représente en classe de FLE, nous voulons proposer dans cette section un parcours succinct de l'évolution de quelques méthodologies

de l'enseignement de FLE à travers l'histoire, de la méthode traditionnelle à la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV), puis l'approche communicative et la perspective actionnelle. Notre objectif, dans le cadre de notre recherche, est de tenter de relever dans chacune de ces méthodologies les indices qui renvoient à la place que chacune a réservée à la prise de parole en classe.

2.1.2.1 De la méthode traditionnelle à la méthodologie SGAV

Dans cette section, nous allons focaliser nos analyses sur quatre méthodologies : la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthodologie audio-orale (MAO) et la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV). L'histoire des méthodologies d'enseignement des langues commence par celle dite « traditionnelle ». L'enseignant y est détenteur du savoir qu'il transmet à ses apprenants en composant un programme d'apprentissage fondé sur la traduction des textes littéraires. Selon Seara (2008), elle est également appelée méthodologie « grammaire-traduction » ou encore « méthodologie classique ». Elle était utilisée pour l'enseignement du latin et du grec. Par la suite, elle a été utilisée dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes modernes. Le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangère, l'oral était relégué au second plan. Quant à la prise de parole, comme le montre Seara « la langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves » (*Ibidem* : non paginé). Dans cette méthode, la prise de parole en classe en langue cible a été totalement absente.

En opposition à la méthode traditionnelle, apparaît la méthode directe qui, selon Puren (1988), est historiquement considérée comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères (Puren 1988, cité par Seara 2008)². Elle a vu le jour en Allemagne et en France vers la fin du XIXe siècle et le début du XXe siècle. En France, l'expression « méthode directe » a été consacrée par la circulaire du 15 novembre 1901, qui l'opposait à la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction. Parlant de l'objectif de la nouvelle méthodologie, Zoubeida (non daté) dit : « l'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif qu'on a appelé « objectif pratique » qui visait une maîtrise de la langue comme instrument de communication » (*Ibidem* : non paginé). Seara (2008),

² Seara (2008) s'est probablement référée à un ouvrage de Puren (1988) qui ne se trouverait pas sur Internet, car notre recherche pour accéder à la source s'est avérée vaine.

quant à elle, décrit les principes fondamentaux qui caractérisent la méthodologie directe comme suit:

« L'enseignement des mots étrangers se faisait sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objet ou d'image, mais ne traduit jamais en langue maternelle. L'enseignement de la grammaire se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant » (Seara 2008 : non paginé).

Née de l'évolution des nouveaux besoins de la société qui désirait disposer d'un outil de communication à l'oral avec l'autre, la méthode directe a répondu à sa vocation en se basant sur l'apprentissage de l'oral. En effet, dans la méthode directe, priorité est accordée à l'oral, bien que les quatre habilités, la compréhension orale (CO), la compréhension écrite (CE), la production orale (PO) et la production écrite (PE), aient été développées et aient trouvé leur place en classe. Comme le montre Germain (1993) en effet : « L'écrit [...] reste subordonné à l'oral; [il] n'est pas considéré comme un système autonome de communication, mais comme un oral « scripturé », ne faisant que reproduire la langue orale » (Germain 1993 : 123). Nous basant sur ce que dit Germain (1993), nous pouvons attester que, dans cette méthode, la prise de parole était au rendez-vous et la pratique de la prise de parole en classe était bien vivante. Les apprenants avaient l'occasion de prendre la parole en classe lors des activités de conversation et dans les questions-réponses dirigées par l'enseignant.

La méthodologie audio-orale (MAO), quant à elle, est née, au cours de la deuxième guerre mondiale, pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. Selon Seara (2008), « le but poursuivi par la MAO était de parvenir à communiquer en FLE, raison pour laquelle on visait les quatre habilités (la CO, la CE, la PO et la PE) afin de communiquer dans la vie de tous les jours. Cependant, on continuait à accorder priorité à l'oral » (*Ibidem* : non paginé). Nous pouvons résumer les principes de base de la MAO, décrits par Germain (1993) comme suit : la langue était considérée comme étant constituée des habitudes et des actes automatiques linguistiques qui font que l'on fait usage des structures linguistiques d'une façon spontanée. On reconnaît chaque langue comme ayant sa propre morphologie, son propre système phonologique, sa propre manière de construire des phrases. Comme le sens de mots n'était plus pris en compte, on n'accordait pas de priorité à la signification de mots en langue étrangère. C'est pourquoi, l'enseignement du vocabulaire n'était plus une préoccupation dans les structures syntaxiques (1993).

Dans la MAO les apprenants prenaient bien la parole en classe dans les activités ayant trait à des situations réelles, le but de la méthode étant de communiquer dans la vie de tous les jours. Seulement, elle n'a pas su mettre en place des stratégies appropriées pour l'acquisition de la compétence de communication à l'oral hors de la classe, ainsi que le dit Seara (2008), « comme si après la leçon, l'apprentissage restait cloisonné entre les quatre murs de la classe » (*Ibidem* : non paginé). La prise de parole n'a donc pas connu une place à la mesure des espoirs qui ont été investis dans cette méthode.

La méthode (SGAV) est née de la volonté de la France qui cherche à restaurer son prestige à l'étranger et à lutter contre l'essor de la langue anglaise. En effet, à partir de la deuxième guerre mondiale, l'anglais devient la langue des communications internationales et le français se sent menacé. Zoubeida (non daté) révèle que la diffusion de la langue française dans le monde était devenue un problème d'Etat : « c'est ainsi que le Ministère de l'Education Nationale a mis sur pied une commission chargée de mettre au point « le français élémentaire » (rebaptisé plus tard « français fondamental »), conçu comme une gradation grammaticale et lexicale élaborée à partir de l'analyse de la langue parlée » (*Ibidem* : non paginé).

La prise de parole dans cette méthodologie se pratiquait effectivement en classe grâce à la méthode interrogative qui existait dans la méthode SGAV. La méthode interrogative, en effet, selon Puren (1988), « considère nécessaire un dialogue constant entre le professeur et la classe sans que celle-ci ne dépende entièrement de lui » (Puren 1988, cité par Seara 2008 : non paginé)³. La permanence du dialogue entre l'enseignant et les apprenants offrait donc aux apprenants des occasions de prendre la parole en classe en interagissant avec le professeur.

2.1.2.2 L'approche communicative

C'est à partir des années 1970 qu'a vu le jour dans l'Hexagone l'approche communicative en réaction à la méthodologie audio-orale et la méthodologie audiovisuelle. Selon Seara (2008), c'est « la convergence de quelques courants de recherche ainsi que de différents besoins linguistiques dans le cadre européen (Marché commun, Conseil de l'Europe, etc.) qui a donné naissance à l'approche communicative » (*Ibidem* : non paginé). L'approche communicative vise l'acquisition

³ Seara (2008) s'est probablement référée à un ouvrage de Puren (1988) qui ne se trouverait pas sur Internet, car notre recherche pour remonter à la source s'est avérée vaine.

par l'apprenant d'une compétence de communication. Comme le dit Bérard (1991), elle « recentre l'enseignement de la langue étrangère sur la communication. Il s'agit pour l'apprenant d'acquérir une compétence de communication afin qu'il soit capable de communiquer efficacement et en autonomie » (*Ibidem* : 6).

Par ailleurs, l'approche communicative, selon Puren (1988), se caractérise par la centration de l'enseignement sur l'apprenant et non plus sur l'enseignant qui cesse de se considérer en classe comme le seul détenteur du pouvoir et du savoir. Il devient un animateur, un coordinateur, un guide et un conseiller n'intervenant que pour aider et guider si nécessaire. Dans l'approche communicative, selon Seara (2008), « les quatre habilités [la CO, la CE, la PO et la PE] peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants » (Seara 2008 : non paginé). Quant à la prise de parole en classe dans cette méthode, notons l'importance accordée aux interactions en classe. En effet, comme le souligne le même auteur, l'approche communicative favorise les interactions enseignants-apprenants et vice-versa d'une part et les interactions horizontales, c'est-à-dire entre apprenants-apprenants de l'autre (Seara 2008). La prise de parole est donc présente et bien vivante dans l'approche communicative.

2.1.2.3. La perspective actionnelle

La perspective actionnelle a vu le jour au milieu des années 1990 dans le sillage de l'approche communicative. Elle n'est pas venue en rupture avec celle-ci, mais elle intègre ses principaux concepts et certaines de ses idées clés. Selon Perrichon (2009) le mot « actionnel » suggère qu'il n'y a plus de passif dans la nouvelle approche. Avec l'approche communicative en effet, « l'apprenant est actif, certes, mais il ne fait que communiquer, ici dans cette nouvelle approche, il ne s'agit plus de communiquer seulement avec l'autre mais l'apprenant agit avec lui » (Perrichon 2009 : non paginé).

Examinons la notion d'acteur social qui se situe ainsi au centre de la perspective actionnelle. Le Conseil de l'Europe (2001) présente cette notion comme suit : « l'utilisateur et l'apprenant [d'une langue] sont considérés comme des acteurs sociaux devant accomplir des tâches qui peuvent ne pas être des tâches langagières » (*Ibidem* : 15). L'apprenant n'est plus une personne qui cohabite seulement avec les étrangers, mais une personne, comme le dit Perrichon (2009), « qui agit en société, c'est-à-dire conjointement avec d'autres. Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre mais d'agir avec lui » (*Ibidem* : non paginé)

Quant aux concepts de base de la perspective actionnelle, ils sont décrits par le Conseil de l'Europe (2001) comme suit :

« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions à accomplir par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à des contraintes afin de réaliser des activités langagières » (CECR 2001 : 15).

Pour accomplir des tâches, les usagers de la langue sont conviés à mettre en œuvre les compétences qui peuvent être générales individuelles ou une compétence à communiquer langagièrement, qu'on appelle compétence communicative. Le Conseil de l'Europe (2001) décrit les compétences générales individuelles comme « les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être ainsi que les savoir-apprendre. La compétence communicative, quant à elle, concerne la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique » (*Ibidem* : 16).

Toujours selon le Conseil de l'Europe (2001) : la composante linguistique comprend « les compétences lexicales, les compétences grammaticales, les compétences sémantiques, et les compétences phonologiques. La première concerne la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue » (Conseil de l'Europe 2001 : 88). La compétence grammaticale se rapporte à la connaissance des ressources grammaticales de la langue et à la capacité de les utiliser. Quant à la composante sémantique, le CECR (2001) la décrit comme « traitant de la conscience et du contrôle que l'étudiant a de l'organisation du sens » (*Ibidem* : 91). La compétence phonologique, elle, « suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire les unités sonores de la langue (phonèmes) » (*Ibid.* : 91).

En ce qui concerne la compétence sociolinguistique, le CECR (2001) l'explique comme étant la « connaissance et les habilités exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. Il s'agit des marqueurs des relations sociales, des règles de politesse, des expressions de la sagesse populaire, des différences de registres, des dialectes et des accents » (*Ibid.* : 93). Les compétences pragmatiques se réfèrent à la connaissance que l'apprenant a des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés, adaptés (compétences discursives), utilisés pour la réalisation des fonctions communicatives (compétences fonctionnelles), segmentés selon des schémas interactionnels » (*Ibidem* : 96).

Il est important de préciser aussi la notion de la tâche dont nous venons de parler plus haut et qui est au centre de la perspective actionnelle. Les activités langagières, c'est-à-dire les activités ayant

trait à l'utilisation de la langue dans la société, donnent lieu à la réalisation des tâches. Selon le Conseil de l'Europe (2001) :

« Il peut s'agir d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but à atteindre. Il peut aussi être question de déplacer une table, d'écrire une lettre, de placer une chaise, de prendre un rendez-vous, de réserver une chambre d'hôtel, de commander un repas dans un restaurant, d'acheter un billet d'avion, etc. » (*Ibidem* 2001 :96).

Pour l'exécution de ces tâches, l'apprenant doit, toujours selon le Conseil de l'Europe (2001), être capable de communiquer langagièrement. Pour développer cette compétence communicative, on propose à l'apprenant de réaliser des activités de CO, de CE, de PO, de PE, d'interaction orale (IO), d'interaction écrite (IE), de médiation orale (MO) et de médiation écrite (ME). Quant à la place de la prise de parole dans cette méthode, tout comme dans l'approche communicative, la perspective actionnelle favorise la prise de parole en offrant aux apprenants la possibilité de prendre la parole tout au long de la mise en œuvre de l'unité didactique. C'est ce que nous allons voir dans la partie qui suit.

2.1.3 La prise de parole dans la conduite de l'unité didactique

Etant donné que la prise de parole en classe de FLE ne peut être développée que dans la mise en œuvre d'un cours de FLE, il nous semble que l'unité didactique constitue un espace que l'enseignant de FLE peut mettre à profit pour utiliser les outils et réaliser des activités qui favorisent la prise de parole en classe. C'est ainsi que dans la présente section, notre souci est d'étudier comment la prise de parole peut se réaliser dans la mise en œuvre de l'unité didactique dans le cadre de la perspective actionnelle. Nous allons ainsi, dans la première section de cette partie définir la notion d'unité didactique, analyser ses différentes étapes et indiquer les moments et les occasions qui s'offrent à l'enseignant pour faire pratiquer la prise de parole dans chacune d'entre elles. Nous parlerons ensuite du rôle de l'apprenant et de celui de l'enseignant dans la prise de parole en classe de FLE.

2.1.3.1 L'unité didactique et ses étapes

Comme le dit Djoudi (1975) :

« L'unité didactique constitue [...] le cadre méthodologique de l'enseignement du français [...]. Depuis 25 ans, l'unité didactique reste le repère fondamental de toute modalité de construction de l'enseignement/apprentissage du FLE. Sur le plan pédagogique, l'unité didactique offre l'avantage de proposer un cadre organisateur qui place les activités

pédagogiques à l'intérieur d'ensembles structurés et cohérents » (Djoudi : 1975 : non paginé).

Lemeunier (2006), quant à elle, définit l'unité didactique comme « le cadre méthodologique, offert à l'enseignant de FLE pour conduire les activités qui permettront d'atteindre les objectifs, afin de rendre les apprenants capables de produire du sens » (Lemeunier 2006 : non paginé). Remarquons que les deux définitions se croisent dans ce sens que toutes les deux mettent en exergue la dimension de cadre méthodologique et pédagogique de l'unité didactique. Comme cadre méthodologique, l'unité didactique offre en effet à l'enseignant un espace cohérent où il peut organiser et planifier sa leçon. Comme cadre pédagogique, l'unité didactique constitue un lieu où sont réalisées les activités pédagogiques dans un ensemble structuré et cohérent. Il permet de rompre avec les démarches improvisées, non planifiées, ponctuelles et empiriques et permet à l'enseignant de sélectionner un document de départ cohérent, de fixer des objectifs clairs et lui offre des moyens et des stratégies appropriés pour les atteindre. Ainsi grâce à ses deux caractéristiques, l'unité didactique constitue un espace où l'enseignant peut faire de la classe une unité de travail efficace et une mini-société dans laquelle les apprenants peuvent prendre la parole et se préparer à se comporter dans la société.

Pour ce faire, l'enseignant est appelé à franchir, selon Lemeunier (2006), quatre étapes : l'exposition, le traitement, la fixation/appropriation et la production. L'exposition est l'étape où l'apprenant mobilise des stratégies pour accéder au sens du document déclencheur. Quant à la pratique de la prise de parole dans cette étape, elle peut avoir lieu dans la phase de sensibilisation où les apprenants sont sensibilisés à l'objet global de l'unité didactique. La prise de parole pourra notamment se faire dans les activités de remue-méninges en cherchant à deviner, dans un bruit de fond, à travers une photo, une image ou un tout autre élément paratextuel, de quoi il peut s'agir dans le document de départ. Les apprenants pourront également prendre la parole à la phase de compréhension qui les prépare à la compréhension du document déclencheur de l'unité didactique. Il s'agira de prendre la parole dans la réalisation de l'activité que l'enseignement aura à proposer pour arriver à percer le sens de ce document.

Maury (2007) décrit l'étape de traitement comme suit : « le traitement est l'étape qui permet à l'apprenant d'analyser le corpus qu'on a proposé dans le document de départ et d'en saisir le fonctionnement. Il y a deux phases dans l'étape de traitement : la phase de repérage et la phase de conceptualisation » (Maury 2007 : non paginé). Dans la phase de repérage, d'après Lemeunier (2006) :

« Les apprenants vont relever dans le corpus les indices qui leur permettront de découvrir les règles d'usage de la langue. La conceptualisation est l'étape qui permet aux apprenants de formuler une règle à partir des éléments du corpus. Cette règle leur servira dans la phase de production » (Lemeunier 2006 : non paginé).

Les apprenants pourront prendre la parole ici à l'occasion de la constitution du corpus et lorsqu'ils auront à relever les indices qui les conduiront à la découverte des règles d'usage de la langue. Ils pourront également prendre la parole à la phase de conceptualisation, c'est-à-dire lors de la formulation des ou de la règle(s) qu'ils auront découverte(s). Dans l'étape de fixation/appropriation, il sera question pour les apprenants de s'approprier les éléments conceptualisés à l'étape de traitement. En ce qui concerne la prise de parole pendant cette étape, l'enseignant mettra à profit la phase de systématisation en proposant des activités à l'oral qui permettront l'acquisition de ces éléments. Lemeunier (2006) décrit la dernière étape, celle de production, comme « la phase de réemploi pendant laquelle les apprenants vont s'approprier les contenus systématisés à l'étape précédente et passer à la production en simulant une communication réelle » (*Ibidem* : non paginé). Les apprenants auront à prendre la parole dans les activités de production orale comme le jeu de rôle, le cadre de la simulation globale, la discussion ou les débats, les activités orales ludiques, par exemple, que nous analyserons en détail plus loin.

2.1.3.2 Le rôle de l'apprenant dans la prise de parole en classe

Plus haut, nous avons noté l'importance de la parole de l'apprenant en classe. Cette importance ne peut produire des effets escomptés que lorsque l'apprenant joue le rôle qui est le sien en classe. Comme vecteur d'apprentissage, l'oral permet donc à l'apprenant de s'engager et de suivre l'enseignant dans le processus de l'enseignement/apprentissage, en prenant à cœur son apprentissage, en se montrant responsable et actif en classe pour pratiquer la prise de parole. Il doit participer activement aux activités qu'on réalise en classe en grand groupe, en petit groupe ou en binôme. L'apprenant doit se départir de la peur de prendre la parole en classe, il doit braver la panique même en faisant des erreurs, parce que ne maîtrisant pas certaines compétences de la langue. Il doit comprendre que l'erreur est tolérée. Il doit également accepter d'être évalué et d'être corrigé par l'enseignant et par ses camarades de classe. Les rires ou autres réactions de ceux-ci ne doivent pas le réduire au silence. Il doit donc prendre le risque de s'exprimer en vue de

pratiquer la prise de parole. Comme le dit Medioni, en effet, « pour apprendre une langue, il faut la parler » (Medioni non daté, cité par Deslandes 2007 : non paginé)⁴.

2.1.3.3 Le rôle de l'enseignant dans la prise de parole en classe

Comme l'apprenant, l'enseignant a aussi un rôle à jouer en classe. Afin de faciliter la prise de parole de l'apprenant, il est important que l'enseignant ne se comporte pas en maître absolu, seul détenteur du pouvoir et du savoir. Il doit se vêtir du manteau de facilitateur, d'animateur, de guide et de conseiller. Facilitateur, l'enseignant doit l'être dans son comportement et dans ses réactions en adoptant des attitudes positives face à ses apprenants. Comme le dit Guicheney (2001)

« L'enseignant doit savoir pratiquer le renforcement positif (encouragement), l'écoute active. Il faut aussi qu'il sache reconnaître et prendre en compte toutes les occasions de parler. C'est l'enseignant, qui dans ces conditions, doit permettre la prise de parole en prévoyant, en réunissant, en offrant les conditions matérielles nécessaires ainsi qu'une aide à l'organisation et l'autonomie » (Guicheney 2001 : non paginé).

Benamar (2009), elle, attribue par ailleurs à l'enseignant la fonction de meneur de jeu : « comme meneur de jeu, l'enseignant gère la prise de parole, suggère les thèmes à discuter, propose les activités à réaliser et gère les échanges » (Benamar 2009 : 66). Comme guide et conseiller, il doit suivre avec attention les étudiants timides et tous ceux qui ont des problèmes d'ordre psychologique, surtout, pour prendre la parole en classe. Les réponses que les étudiants donnent en classe doivent être traitées avec attention. Guicheney (2001) préconise ce qui suit :

« Que toute réponse doit être citée et entendue en classe par tous les élèves et le professeur, à condition, bien entendu, qu'elle soit en rapport avec la question posée, l'élève qui parle doit sentir un intérêt pour lui-même et pour sa parole. Il n'y a pas de « réponse bête », toutes les réponses méritent d'être discutées » (*Ibidem* 2001 : non paginé).

Pour cet auteur, si l'enseignant incite l'apprenant à prendre la parole ou si celui-ci prend la parole de sa propre initiative, l'enseignant doit encourager l'apprenant et respecter sa parole (*Ibidem*). L'attitude de l'enseignant doit inciter la communication à l'oral, la prise de parole. Il doit être attentif, pendant que l'étudiant parle, ne rien faire qui puisse donner l'impression à l'étudiant qu'on se désintéresse de son discours. Et Guicheney (*Ibid.*) de conclure : « L'enseignant doit se mettre et rester à la disposition et à l'écoute de son élève jusqu'au bout, sans lui couper la parole »

⁴ Ce bout de phrase de Medioni (non daté) repris par Deslandes (2006) n'a pas pu être localisé sur Internet. Il est probable que Deslandes (2006) se soit référée à un document de Medioni qu'on ne trouve pas sur la toile.

(Guicheney 2001 : non paginé). La création d'un climat de sécurité et de confiance, pour les apprenants afin de mettre chacun à l'aise et de favoriser la prise de parole, constitue ainsi un des aspects essentiels du rôle de l'enseignant.

2.2 Les obstacles à la prise de parole en classe de FLE

Notre recherche vise à déceler les raisons qui paralysent la prise de parole dans le contexte des cours de FLE à UCT. En attendant les résultats de nos investigations auprès de nos sujets, lesquels résultats nous fixeront, au chapitre 4, sur les obstacles à la prise de parole sur le terrain de notre recherche, nous nous sommes penché sur les études qui ont été antérieurement effectuées dans ce même domaine. Nous y avons retenu comme principaux obstacles qui bloquent la prise de parole en classe, les facteurs que Deslandes (2007) classe de la manière suivante : les problèmes qui relèvent de la pédagogie (obstacles d'ordre pédagogique), ceux qui sont liés à la psychologie de l'apprenant (obstacles d'ordre psychologique), les facteurs qui sont en rapport avec son milieu socioculturel (obstacles d'ordre socioculturel), les difficultés d'ordre linguistique qu'éprouvent certains apprenants.

2.2.1 Les obstacles d'ordre pédagogique

Deslandes (2007), qualifie comme obstacles d'ordre pédagogique ceux qui portent sur les méthodes et les procédures qui visent à faire apprendre la langue, ceux qui portent sur le choix des démarches utilisées et ceux qui portent sur le choix des outils et des activités pédagogiques à réaliser en classe. La pédagogie de l'interaction du genre questions-réponses est un exemple de ce type d'obstacles que cite l'auteur :

« La pédagogie qui s'articule autour de l'interaction du type question-réponse entre l'enseignant et l'apprenant, ne semble pas être particulièrement efficace pour inviter les apprenants à communiquer en langue étrangère, c'est pourquoi, il faut envisager d'autres pédagogies plus appropriées et plus performantes qui permettent d'inciter les élèves à parler, en leur faisant vaincre les obstacles pour qu'ils puissent s'exprimer en une langue dont ils n'ont pas une bonne maîtrise » (Deslandes 2007 : non paginé).

En d'autres termes, la pédagogie qui consiste dans l'interaction verticale entre l'enseignant et l'apprenant par un jeu des questions-réponses constitue un obstacle d'ordre pédagogique à la prise de parole en classe.

2.2.2 Les obstacles d'ordre psychologique

Les difficultés à prendre la parole en classe de FLE peuvent également être liées à des facteurs psychologiques. Nous citons l'exemple d'un apprenant que la présence de ses camarades de classe empêche de parler. Il y a de ces apprenants qui s'expriment mieux en présence des personnes qu'ils connaissent, mais qui préfèrent se taire devant un public auquel ils ne sont pas habitués. Brou-Diallo (2006 : non paginé) énumère une série des phénomènes psychologiques qui empêchent certains étudiants de prendre la parole en classe lorsqu'ils se trouvent dans une telle situation. L'auteur dégage comme obstacles d'ordre psychologique, « la timidité naturelle chez certains apprenants qui se sentent mal à l'aise en présence d'autres personnes, le manque d'habitude à prendre la parole en public, le manque d'aptitude à communiquer à l'oral suite au défaut d'aisance et d'esprit de synthèse ou du positionnement personnel dans la société » (Brou-Diallo 2006 : non paginé)

Comme nous l'avons signalé dans les enjeux de la prise de parole, pour l'apprenant, prendre la parole, c'est s'exposer aux évaluations, prendre le risque d'être jugé, de rencontrer des désaccords, voire des moqueries. Par peur des jugements et des moqueries de la part de leurs camarades de classe, certains apprenants préfèrent donc garder le silence plutôt que d'avoir à ressentir la peur de s'exprimer et de perdre la face devant les autres. Ainsi certains apprenants trouvent refuge dans le silence par peur de commettre des erreurs et de s'exposer aux jugements de l'enseignant et/ou de leurs camarades. Comme le dit Bughezza (2011), « cela prive de la confiance en soi et entretient la peur de commettre des erreurs ou de dire des incongrues (*sic*) et d'être ridiculisé par les autres élèves ou par l'enseignant » (Bughezza 2011 : non paginé). On peut ajouter à cette liste le manque de confiance en soi et la réticence de certains apprenants à communiquer à l'oral et à s'exprimer. Certains apprenants entretiennent le sentiment que prendre la parole en public et parler une langue étrangère relève de l'impossible. Et Bughezza (2011) ajoute la dimension d'ambiance et déclare : « en plus d'avoir une piètre opinion d'eux-mêmes, certains étudiants ont une peur panique de prendre la parole en classe et surtout si l'ambiance ne s'y prête pas » (*Ibidem* : non paginé).

2.2.3 Les obstacles d'ordre socioculturel

Afin de mieux appréhender ce troisième type d'obstacle, nous allons nous référer aux éléments constitutifs du concept de culture. Nous avons retenu la définition donnée par Porcher (2004 cité par Cuq 2005). Pour cet auteur, « une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les apparences des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité »

(*Ibidem*). Lorsque les écarts entre la culture de l'apprenant et celle de la langue cible conduisent à un choc culturel, ils peuvent provoquer chez l'apprenant un blocage de prise de parole. A titre d'exemples, nous allons citer des cas vécus par certains chercheurs chez les étudiants chinois et palestiniens. Bouvier (2002) a démontré l'influence de la culture chinoise dans la classe d'apprentissage de FLE. Comme il le précise : « les étudiants chinois parlent peu en situation hétérogène de peur de faire des erreurs devant les autres et de se sentir ainsi ridicules » (*Ibidem* : 22). Le deuxième cas est celui vécu par Itma (2009) en Palestine. L'auteur montre que les apprenants palestiniens éprouvent des difficultés dues à l'écart entre leur culture et la culture française qui peuvent provoquer un blocage de prise de parole : « Les documents et les ouvrages qui traitent de la culture française ont provoqué des réactions de choc culturel chez les étudiants palestiniens. Ce choc a provoqué le blocage chez les uns et le refus de parler chez les autres » (Itma 2009 : 19).

2.2.4 Les obstacles d'ordre linguistique

Le Conseil de l'Europe (2001) définit la compétence linguistique 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 » (*Ibidem* : 87). A partir de cette définition, nous pouvons dire que les obstacles d'ordre linguistique que peut rencontrer un apprenant au plan linguistique résulteront de la non maîtrise et de l'incapacité à utiliser les ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés. Comme nous l'avons vu plus haut, selon le Conseil de l'Europe (2001), les compétences linguistiques se divisent en compétences lexicale, grammaticale, sémantique et phonologique. Il en découle que les difficultés qu'un apprenant peut éprouver au niveau linguistique peuvent être d'ordre lexical, grammatical, sémantique et phonologique.

Les obstacles d'ordre lexical sont ceux qui se manifestent par l'ignorance, par la non maîtrise et/ou par l'incapacité pour un apprenant à utiliser le vocabulaire de la langue. Ils peuvent également se traduire par l'insuffisance du vocabulaire. Quant aux difficultés qui renvoient à la grammaire, ce sont celles liées à l'ignorance, à la non maîtrise des ressources grammaticales et à l'incapacité à les utiliser correctement. Pour ce qui est des problèmes d'ordre sémantique que peut connaître un étudiant, ils peuvent se situer sur trois fronts. Il y a en effet, toujours selon le Conseil de l'Europe (2001), les difficultés sémantiques d'ordre lexical, les difficultés sémantiques d'ordre grammatical et les difficultés sémantiques d'aspect pragmatique. Les premières sont celles qui sont liées au sens des mots. Nous citons comme exemples la relation du mot et du contexte et les relations inter-lexicales, tels que les synonymes et les antonymes. Les obstacles sémantiques d'ordre grammatical

son sont relatifs au sens des catégories, des structures, des opérations ou des éléments grammaticaux. Les difficultés sémantiques d'aspect pragmatique sont celles qui se rapportent aux relations logiques telles que substitution, présupposition et implication. (Conseil de l'Europe 2001). Les difficultés d'ordre phonologique sont celles qui se rapportent à la prononciation ou à l'accent. Concrètement, un apprenant qui a des problèmes d'ordre linguistique pour prendre la parole en classe avoue sa pauvreté lexicale, grammaticale, sémantique, son incapacité phonologique. A cause de ce manque d'outils linguistiques, l'étudiant craint de donner de lui-même une image dévalorisante. En conséquence, il trouve dans le silence le refuge convenable.

2.3 La libération de la parole en classe de FLE

Puisque prendre la parole, c'est s'exprimer à l'oral, il nous semble que le premier moyen de libérer la parole est d'inclure un enseignement/apprentissage de cette compétence dans le cours de FLE. C'est la raison pour laquelle nous commençons cette section sur la libération de la parole en examinant la façon dont cet enseignement/apprentissage peut se faire. Nous proposons, dans un second temps, des activités qu'il est possible de réaliser à diverses étapes de l'unité didactique pour libérer la parole en classe de FLE.

2.3.1 Enseigner l'oral

2.3.1.1 L'oral comme objet d'apprentissage

Lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère, l'oral est considéré comme un objet d'apprentissage. Selon Charraudeau et Maigneneau (2002), en didactique, l'oral désigne: « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production à partir des textes sonores si possible authentiques » (*Ibidem* 2002 : non paginé). Il ressort de cette définition que l'oral est la pratique de deux phénomènes : l'écoute de l'autre et la production de la parole. Dans cette optique, l'apprenant doit acquérir et maîtriser un certain nombre de compétences. Ces compétences sont celles que retrace le Conseil de l'Europe (2001) : « les compétences linguistiques, les compétences sociolinguistiques et les compétences pragmatiques » (CECR 2001 :16) que nous avons évoquées plus haut.

2.3.1.2 Comment enseigner l'expression orale dans une classe de FLE?

Commençons par voir ce dont il s'agit lorsque nous parlons d'expression orale en classe de FLE. Nous avons retenu ici la description proposée par Ducroit (2005) laquelle se formule comme suit :

« L'expression orale, c'est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir et qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses en français. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre. L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toute situation communicative » (Ducroit et al 2005 : non paginé).

Nous observons ainsi que l'expression orale est une compétence que les apprenants acquièrent au fur et à mesure du processus de l'enseignement et qu'elle se fonde sur la parole dans des situations diverses de la vie de chaque jour. L'auteur nous signale par ailleurs que cette compétence est celle qui met le moins à l'aise les apprenants dans l'apprentissage d'une langue étrangère, mais les difficultés ne sont pas insurmontables. C'est ainsi qu'il dit : « il s'agit d'une compétence qu'il faut travailler avec rigueur et qui demande à surmonter des problèmes liés à la prononciation, au rythme et à l'intonation, [...] mais également des problèmes liés à la compréhension orale, à la grammaire de l'oral » (Ducroit et al. 2005 : non paginé). Comment l'enseignant doit-il procéder pour conduire une leçon visant la compétence d'expression orale ?

Dans le cadre de l'unité didactique, le déroulement d'un cours débouchant sur un objectif relevant d'une compétence de production orale passe par des étapes que nous avons eu à analyser plus haut et que Courtillon (2003) résume comme suit : « les opérations d'apprentissage se déroulent généralement en suivant le schéma ci-après : compréhension [étape d'exposition], repérage [étape de traitement], mémorisation [phase de systématisation dans l'étape de fixation/appropriation], production » (Courtillon 2003 : 53). Pour faciliter la compréhension du document, Courtillon (2003) décrit les caractéristiques que doit avoir celui-ci et la façon dont il faut procéder pour accéder à la compréhension de son contenu. Elle dit qu'il s'agit de :

« Faire en sorte que [le document] soit un [document] véritable, sinon authentique, vraisemblable, sinon vrai, intéressant par son contenu (une situation où il se passe quelque chose, un [document] d'où l'on retire des informations), est une nécessité. L'étudiant doit y trouver non seulement des modèles linguistiques, mais aussi des modèles de communication, porteurs des sens culturels » (Courtillon 2003 : 54).

Il ressort de cette description qu'il faut que l'apprenant découvre dans le document de départ, les éléments qui renvoient à la grammaire, au lexique ainsi qu'aux normes de communication. Pour que l'étudiant soit à même de trouver ces modèles linguistiques et ces normes de communication, il faut qu'il puisse découvrir dans le document certains indices s'y rapportant. Pour ce qui est des modèles linguistiques, Courtillon (2003) poursuit en disant :

« Entrer dans un document et en saisir le sens, suppose qu'on comprenne des aspects de langue sensiblement différents : le lexique d'une part, la morphologie d'autre part. Les mots du lexique sont les piliers à partir desquels le sens se construit. Mais la syntaxe et la morphologie ne doivent pas faire obstacles à la reconnaissance du sens à partir du lexique, chaque langue étant un cas particulier pour un apprenant donné. Elles peuvent constituer des obstacles au sens (langues lointaines), être construites de la manière similaire (langues voisines) ou encore peu marquées bien que différentes (l'anglais). Si la syntaxe et la morphologie posent des problèmes, ils doivent être résolus le plus tôt possible, mais uniquement dans l'optique de la compréhension orale et non dans celle de la production. La syntaxe doit être explicitée en premier et les aspects morphologiques doivent être traités l'un après l'autre, au hasard de leur apparition dans le document » (*Ibidem* : 54).

Toujours dans l'étape de compréhension, le sens pragmatique (compréhension des enchaînements et des intentions) se construit, selon le même auteur, par l'observation des marques dans le document de départ. Si les documents sont communicatifs et bien charpentés, si les marques sont évidentes, les enchaînements et les intentions sont accessibles dans la mesure de leur caractère plus ou moins universel (*Ibidem* : 55). Courty (2003) nous prévient par ailleurs que la compréhension d'un document oral est une opération différente et plus délicate que la compréhension d'un texte écrit, car elle suppose une capacité discriminatoire de l'oral. Le flux sonore, cimenté par l'intonation, ne permet pas de limiter les mots. Les phonèmes de la langue cible peuvent être un obstacle à la connaissance des mots qui seraient éventuellement transparents au plan graphique. Et l'auteur ajoute : « A l'oral, ce sont les éléments dits para ou extralinguistiques, tels que l'intonation linguistique et expressive, les pauses, les accents d'insistance, les gestes et mimiques qui aident à la compréhension » (*Ibidem* : 56).

A l'étape de repérage, les apprenants détectent les indices qui leur permettront de repérer dans le document les règles d'usage de la langue. Ces indices, selon Courty (2003) ne sont pas du même type à l'oral et à l'écrit. « A l'oral, ils sont d'ordre para ou extralinguistique, mais aussi lexical dans la mesure où la prononciation ne gêne pas la perception du sens » (Courty 2003 : 57). L'auteur d'ajouter :

« Les stratégies de repérage d'indices à l'oral sont naturelles ; elles sont plus ou moins présentes chez un individu donné, mais elles peuvent se développer, à l'oral surtout, par interactions réciproques, lorsque l'on constate comment un partenaire a repéré des indices, et a compris des sens qu'on n'avait pas compris soi-même. » (*Ibidem* : 58).

Après avoir entendu une fois le document, les étudiants sont invités à échanger avec leur partenaire le plus proche ce qu'ils ont compris. Ce premier échange va renforcer quelques certitudes si les étudiants sont d'accord, créer des interrogations, un suspens s'il y a des avis opposés. A la deuxième écoute, les attentes seront confirmées ou infirmées, ou bien elles

persistent. C'est pourquoi, « il est recommandé de procéder à plusieurs écoutes et de varier les partenaires de l'échange pour permettre à la stratégie de l'échange de se développer » (*Ibidem* : 58). Après quoi, on peut passer à la mise en commun. Dans notre cas d'un document oral, la mise en commun peut se faire, selon l'auteur, à l'aide de la transcription distribué aux étudiants, sans s'y attarder, la finalité étant d'exercer l'oreille à la perception sonore (*Ibidem*).

A l'étape de la systématisation, l'importance de la mémorisation dans la pratique d'une langue est mise en évidence par l'auteur :

« Il ne suffit pas de comprendre une langue, mais il faut en avoir mémorisé des séquences pour être à même de la parler (même de l'écrire). Nous avons à notre disposition deux types de mémoires. L'une sert à l'apprentissage des habilités, c'est-à-dire des habitudes et des savoir-faire (faire du vélo, prononcer une suite de mots couramment), l'autre permet d'exprimer une connaissance de déclarer ce que nous savons ou de faire revenir un souvenir. La première est appelée mémoire non déclarative ou procédurale, ou encore mémoire implicite, la seconde est appelée mémoire déclarative ou mémoire explicite. Leur fonctionnement est différent. Elles agissent dans des zones différentes du cerveau. La première est inconsciente, c'est un savoir comment faire, la seconde est consciente, c'est savoir que » (*Ibidem* : 59).

La phase de production, selon Ducroit (2005), est le point faible de l'enseignement d'une langue vivante. « Elle est ressentie par l'enseignant comme l'aspect le plus difficile de sa tâche » (Ducroit et al 2005 : non paginé). Mais Courtillon (2003), quant à elle, affirme que, contrairement à une certaine opinion,

« L'expression naturelle est bien possible en classe de langue. Une classe de langue, comme tout groupe humain composé d'individus destinés à passer ensemble de nombreuses heures, ne peut se passer d'échanges réels. Mais ces échanges réels ne peuvent se produire que si les étudiants sont intéressés et ils ne sont intéressés qu'à une condition : si les échanges ne leur sont pas imposés par le professeur » (Courtillon 2003 : 64).

En effet, les échanges sur la langue deviennent naturels si le professeur en donne l'initiative aux apprenants, si les apprenants disent spontanément ce qu'ils ont compris ou ce qu'ils n'ont pas compris sans intervention du professeur, qui est là pour clarifier en fin d'échange ce qui est resté incertain ou inexact. Courtillon (2003) conclut cette phase du déroulement d'une leçon d'expression orale en soulignant le caractère indispensable du travail de groupe et elle déclare :

« Dans tous les cas, le travail de groupe est indispensable pour créer un climat de classe qui libère l'expression, un travail de groupe destiné à préparer une activité où les tâches ont été précisées : jeu de rôle, débat, discussion, simulation globale, etc. » (*Ibidem* : 65).

Les enseignants et les apprenants doivent savoir que sans expression personnelle, il ne peut y avoir apprentissage de la parole.

2.3.2. Les activités et stratégies qui libèrent la parole en classe de FLE

Dans cette section, nous allons présenter les activités et stratégies qui peuvent débloquent la prise de parole en classe de FLE. Nous commencerons par présenter les stratégies et activités qui peuvent avoir lieu en début d'apprentissage, le contrat d'apprentissage et les activités brise-glace. En seconde position, nous allons développer les activités qui se réalisent en classe de FLE dans un groupe. Ici, nous ferons mention des activités comme le jeu de rôle, la simulation globale, les activités libres de production orale ainsi que les activités orales ludiques. Nous terminerons par la présentation d'une stratégie efficace de la libération de la prise de parole : la contextualisation des activités.

2.3.2.1 Le contrat d'apprentissage et les activités brise-glace

Le contrat d'apprentissage

Le contrat d'apprentissage s'inscrit dans le cadre de la pédagogie de contrat que Robert (2008) définit comme une « pédagogie qui organise des situations d'apprentissage où il y a un accord négocié mutuel entre les partenaires qui se connaissent » (Preszmycki 2003, cité par Robert 2008 : 52). Dans le cadre de cette pédagogie, dit Robert (2008), les deux parties sont l'enseignant d'une part, la classe ou un groupe d'étudiants d'autre part. Quant au contrat lui-même, il peut être tacite ou faire l'objet d'un document signé par les deux parties, un engagement écrit qui est de nature à responsabiliser davantage les apprenants.

« En règle générale, conformément aux termes du contrat, l'enseignant s'engage à doter les apprenants ou l'apprenant d'une connaissance de savoirs et de compétences, les apprenants ou l'apprenant à tout mettre en œuvre pour les acquérir dans un cadre de travail défini au préalable » (*Ibidem* :52).

L'auteur nous laisse voir par ailleurs l'avantage pédagogique que renferme le contrat d'apprentissage. On peut deviner, dit-il :

« Qu'une telle pédagogie suppose de la part de l'enseignant une attitude qui oscille entre directivité et non directivité : il devient un partenaire ouvert aux propositions de son partenaire qu'est l'apprenant; de la part de l'apprenant une prise de responsabilités : il a conscience que seul le bon respect des règles du contrat est susceptible de le conduire à l'autonomie dans son apprentissage et à la pratique de la prise de parole » (*Ibidem* : 53).

Si le contrat d'apprentissage explicite que l'apprenant s'engage à prendre la parole en classe, par respect de son engagement, l'étudiant doit se sentir contraint de ne pas se taire en classe. Ainsi, l'acquisition de la compétence de la prise de parole lui est facilitée.

Les activités brise-glace

Lechenne (1994) définit une activité brise-glace de la manière suivante :

« Une activité brise-glace est une activité ludique qui s'inscrit dans le cadre des activités libres de production orale, qui consiste à nouer un premier contact avec les élèves et qui est destinée à détendre le climat de la classe afin de découvrir leurs centres d'intérêt, d'évaluer leur niveau de la langue cible et de renforcer la cohésion du groupe » (Lechenne 1994 : non paginé)

L'auteur ajoute qu'il est préférable que ces activités soient mises en œuvre à la première séance de cours, de façon que dès le début de la classe, les étudiants se plongent dans un climat agréable et détendu pour pouvoir prendre la parole. Le caractère ludique de l'activité brise-glace engendre un climat favorisant la prise de parole et place les étudiants dans les conditions qui les incitent à prendre la parole en classe (*Ibidem* : non paginé).

2.3.2.2 Les activités qui se réalisent en groupe

Le jeu de rôle

D'après Cuq (2005), « le jeu de rôle consiste à placer les apprenants au niveau et au centre de la communication, leur permettant de réemployer leurs acquisitions suite aux explorations des dialogues et d'individualiser, dans une certaine mesure, leurs productions » (Cuq 2005 :182). Toujours selon Cuq (2005), le jeu de rôle se déroule de la manière suivante : on propose aux apprenants des scénarios fonctionnels qui leur fournissent la situation (le lieu, l'action), les rôles (profil des personnages) et des séquences d'actes à réaliser. Les apprenants, après un temps de préparation et de réflexion, produisent leurs dialogues en groupe. Comme le dit Debanc (2004), « une fois que les rôles de chacun sont distribués et connus, les apprenants passent à l'exécution du jeu de rôle » (Debanc 2004 : 31). Par ailleurs, Cuq (2005) décrit les règles de jeu comme suit :

« La règle essentielle [du jeu de rôle] est de maintenir la conformité des échanges par rapport aux éléments caractéristiques de la situation donnée et surtout du personnage incarné, de traduire le rythme, l'intonation, la mimique et les attitudes corporelles, les

intentions de communication et, enfin, de suivre les règles pragmatiques de formes linguistiques mises en situation » (Cuq 2005 : 182).

Lorsque les apprenants ont acquis un certain niveau, poursuit Cuq (2005), ils peuvent développer « la matrice proposée, voire même s'en écarter à condition qu'ils respectent les données de la situation de communication et les intentions que ces modifications entraînent » (*Ibidem* : 182). Et Debanc (2004) d'ajouter : « [Les étudiants] peuvent s'arrêter quand ils veulent, quand ils estiment qu'ils sont arrivés à une solution, à un compromis ou à une impasse » (Debanc 2004 : 231).

Et Ducroit (2005), à son tour, apporte la dimension de discussion qui peut avoir lieu à l'issue du jeu de rôle quand il dit :

« Le jeu de rôle est suivi d'une discussion au cours de laquelle le reste de la classe donne son point de vue, positif ou négatif, sur la façon dont le jeu de rôle s'est déroulé et propose des variantes de comportements et les réactions qui peuvent donner lieu à un autre jeu de rôle devant être exécuté par ceux qui ont proposé des variantes » (Ducroit et *al.* 2005 : non paginé).

L'auteur nous fait observer les limites qu'implique l'utilisation du jeu de rôle en disant :

« Le jeu de rôle représente pour les étudiants un moment de relâchement, un moment de plaisir dans lequel ils s'investissent sans problème. Mais si le jeu de rôle est trop souvent exploité, ils pourraient finir par se lasser et ne s'investiraient plus autant. Il faut donc limiter l'utilisation du jeu de rôle en se fixant clairement des objectifs d'apprentissage devant viser essentiellement au développement de la prise de parole en classe » : (*Ibidem* : non paginé).

La simulation globale

Les activités de simulation globale sont proches de celles du jeu de rôle. Cuq (2005) les décrit de la manière suivante :

« La simulation globale est une activité proche du jeu de rôle, mais plus complexe, car les personnages, plus nombreux, entretiennent des rapports directement liés à la situation et ce sont les apprenants eux-mêmes qui réinventent le monde dans sa globalité pour la création d'un décor, des personnages et des événements » (Cuq 2005 : 183).

C'est ainsi que la simulation globale permet davantage de libérer et d'individualiser la prise de parole que le jeu de rôle qui vise essentiellement à l'acquisition d'une compétence de communication orale minimale. Le même auteur décrit le déroulement d'une simulation globale comme suit :

« Une simulation globale doit se dérouler dans un lieu clos (île, immeuble, hôpital, village, etc.), ce qui permet de créer une dynamique et une identité de groupe en cassant les relations hiérarchiques et en mobilisant au maximum les compétences extra-scolaires de l'apprenant. Il s'agit de faire comme si l'on vivait autre part, ailleurs, de faire comme si l'on était quelqu'un d'autre; ce fait dédouane en quelque sorte l'étudiant des erreurs qu'il pourrait commettre et favorise la prise de parole » (Cuq 2005 : 183).

Les activités libres de production orale

Outre les jeux de rôle et la simulation globale, il est possible, pour libérer la prise de parole en classe, de proposer des activités dites activités libres de production orale à partir d'une consigne de départ. Cuq (2005) les définit comme suit :

« Ces activités consistent en ce qu'elles sollicitent les opinions de l'apprenant, son engagement personnel et sa créativité afin de développer de véritables conduites langagières : décrire, raconter, justifier, convaincre, argumenter, exposer, objecter, etc. qui couvrent toute une gamme de situations discursives, plus ou moins complexes et dont la mise en œuvre instaure une progression et favorise la prise de parole en classe. L'enseignement est concentré sur les situations de la vie de tous les jours » (Cuq 2005 : 184).

C'est ici que se situent les activités comme les débats, les exposés, la négociation, la discussion et le compte-rendu qui poursuivent, elles aussi, comme objectif, le développement de l'expression orale et la promotion de la prise de parole. Ces activités font communiquer à l'oral les apprenants de la manière la plus naturelle et la plus authentique qui soit, pour l'atteinte du premier objectif de tout apprentissage de l'oral : la prise de parole en classe.

Les activités orales ludiques

Les activités ludiques, dont Cuq (2005) dit qu'il les dissocie des activités qui précèdent uniquement par souci de clarté, « permettent souvent d'instaurer une progression, de favoriser la prise de parole en classe, d'intégrer la dimension de plaisir d'apprentissage, et surtout de sensibiliser aux possibilités infinies de langage » (Cuq 2005 : 457). Cuq (2005) les classe en quatre grands groupes : les jeux linguistiques, les jeux de créativité, les jeux culturels et les jeux de théâtre. Il décrit les jeux linguistiques comme suit :

« Les jeux linguistiques regroupent les jeux grammaticaux, morphologiques ou syntaxiques, lexiques et phonétiques (et orthographiques) et permettent le maniement de certaines régularités de la langue ou la découverte de ses structures et caractéristiques ou la mémorisation de ses règles de fonctionnement, ils correspondent aux jeux les plus formels même s'ils requièrent la réflexion du participant » (*Ibidem* : 457).

Les jeux de créativité qui engagent une réflexion plus ou moins personnelle, orale (ou écrite), de la part de l'apprenant sont décrits comme suit par Cuq (2005) : « les jeux de créativité sollicitent davantage la créativité et l'imagination de l'apprenant. L'accent est mis sur le potentiel langagier du participant qui est invité à créer des productions originales, insolites, voire même poétiques » (*Ibidem* : 485). Les devinettes, les charades, l'anagramme, appartiennent à cette catégorie de jeux. Les jeux culturels font référence à la culture et aux connaissances de l'apprenant. Les jeux de théâtre sont présentés par Cuq (2005) comme « ceux qui transforment la classe en scène théâtrale, font des apprenants des acteurs, et qui reposent soit sur l'improvisation, soit sur une directivité plus ou moins grande, soit sur la contrainte. La dramatisation, comme les jeux de rôles et la simulation globale font partie de ce groupe » (Cuq 2005 : 485).

2.3.2.3 La contextualisation des activités

Les auteurs de la formation Profle, (cités par le Roux et Schmid 2011) distinguent trois modes de contextualisation des activités : le contexte authentique, le contexte fictif et le contexte fantastique. Le contexte authentique incite l'apprenant à avoir besoin de prendre la parole. Celui-ci se représente dans une situation où il croit vivre une réalité et sentir un besoin de communiquer à l'oral. Dans un contexte fictif, l'apprenant va agir, non pas pour satisfaire un besoin, mais par plaisir de parler. Un contexte fantastique consiste à inviter l'apprenant à se placer et à interagir dans une situation irréelle, c'est-à-dire dans une situation imaginaire. La stratégie de contextualisation des activités a un triple avantage : elle suscite le besoin de communiquer, elle offre du plaisir à parler et elle donne l'envie d'interagir dans l'imaginaire. Elle est donc à même de favoriser la prise de parole en classe.

C'est sur cette stratégie de libération de la parole que nous terminons ce chapitre qui se situe en amont de notre étude. Consacré au traitement des principaux concepts qui sont étroitement liés à la prise de parole en classe de FLE, le chapitre 2 nous a ouvert la voie à l'appréhension et à la maîtrise de certaines notions et concepts scientifiques sur lesquels se fonde notre recherche. Nous y avons été notamment fixé sur la définition de la notion de la parole et sur sa place en classe de FLE. Nous y avons également appris les enjeux et le risque de la prise de parole en classe, ce qui est au centre de la problématique de notre étude. L'analyse des obstacles à la prise de parole en classe de FLE nous a permis d'appréhender les quatre obstacles à la prise de parole et nous a conduit à détecter avec d'autant plus d'aisance les raisons qui inhibent la prise de parole chez les étudiants de UCT. Le processus de l'enseignement de l'oral pour libérer la parole nous a indiqué les différents outils et stratégies à utiliser à cet effet, notamment le contrat d'apprentissage, les

activités brise-glace, le jeu de rôle, la simulation globale et tant d'autres. Dans le chapitre qui suit nous allons exposer l'enquête que nous avons menée sur le terrain dans le but de dégager les obstacles qui inhibent la prise de parole dans le contexte qui est le nôtre

CHAPITRE 3. L'ENQUETE

Rappelons, à ce niveau, que la problématique de notre étude consiste à déceler les obstacles qui entravent la prise de parole en FLE dans la classe de débutants à UCT. Celle-ci nous a été inspirée par un constat que nous avons fait lors d'observations dans ces classes l'année passée. Il nous a été donné à cette occasion de remarquer que les étudiants avaient de la peine à s'exprimer en français en classe. Pour apporter des éléments de réponse à notre questionnement, nous avons constitué un panel formé exclusivement, pour des raisons de cohérence avec le constat fait lors de l'observation des classes, d'étudiants de première année de français. Ce chapitre sera consacré au déroulement de l'enquête telle que nous l'avons menée sur le terrain et il sera divisé en deux parties principales. La première partie sera consacrée à la méthodologie de l'enquête. Ici, nous allons faire une description des outils, notamment des questionnaires, que nous avons utilisés pour mener notre enquête. La deuxième partie portera sur la procédure de récolte des données

3.1. La méthodologie de l'enquête

Nous avons choisi, pour mener notre étude, d'être à l'écoute des étudiants, les principaux concernés ainsi que des enseignants dont l'apport nous paraissait important. Le panel de notre recherche est, du côté des étudiants, constitué des étudiants de première année de français de UCT. Et l'échantillon d'enseignants comporte trois professeurs. Nous décrivons dans les lignes qui suivent les questionnaires que nous avons réalisés. Comme nous le verrons, afin de laisser aux uns et aux autres l'occasion de s'exprimer librement, nous avons priorisé les questions ouvertes. Par ailleurs, dans le souci de recueillir le plus d'informations possibles de la part des étudiants, le questionnaire qui leur a été adressé a été élaboré en anglais. Dans le but d'atteindre l'objectif de notre étude, le questionnaire à destination des étudiants, que l'on trouvera à l'annexe 1, a été construit de façon que ceux-ci puissent s'exprimer librement sur les difficultés qu'ils éprouvent à prendre la parole en classe. Au niveau des données objectives, il comporte en tête des éléments sur le sexe, l'âge et sur la nationalité de l'étudiant. Pour ce qui est des données subjectives, il se concentre sur les différents obstacles rencontrés au niveau linguistique, sur le plan psychologique, au niveau socioculturel et sur le plan pédagogique. Les étudiants étaient également conviés à se prononcer sur des obstacles qu'ils ressentent face aux attitudes des enseignants. Le questionnaire laisse clairement apparaître ces divers éléments. Les étudiants devaient répondre à une question relative à leurs motivations (question 1), c'est-à-dire aux motifs qui les ont poussés à apprendre la langue française. Pour détecter les obstacles ressentis sur le plan linguistique, la question 2 qui consistait à savoir quels sont les étudiants qui prennent la parole en classe et quels sont ceux qui ne

parlent pas, a été formulée comme suit : *Do you speak French in class ?* (Est-ce que vous parlez français en classe ?). Ceux qui se déclarent parlant en classe devaient indiquer les conditions dans lesquelles ils se sentent à l'aise pour prendre la parole : est-ce en grand groupe, est-ce en petit groupe, est-ce en binôme ? Ceux qui ne parlent pas ont été invités à faire mention des problèmes qui les empêchent de prendre la parole en classe. Il leur a été demandé en effet de dire, s'ils ne parlent pas en classe, quelles sont les raisons qui les empêchent de prendre la parole en classe. Ont-ils des problèmes au niveau de la grammaire ? Ici, la question a retenu quatre genres de difficultés : l'utilisation des articles, des formes plurielles et singulières et de tout autres problèmes qu'il s'agit alors de spécifier. L'étudiant devait dire par la suite s'il a des difficultés au niveau de la syntaxe pour construire des phrases ou au niveau du lexique. Les difficultés qui résulteraient de la prononciation ont été divisées en deux ordres : l'étudiant a-t-il des problèmes pour prononcer certains mots français ? Il a été invité à produire 3 exemples. Ou a-t-il des difficultés pour prononcer certaines lettres ? Ici encore, nous avons demandé aux étudiants d'étayer leur réponse par 3 exemples. Les étudiants qui ont répondu par la négative à la question 2, devaient également indiquer, après avoir donné des raisons d'ordre linguistique, les obstacles d'ordre psychologique qu'ils rencontrent. Ici, nous avons fait allusion au caractère personnel de l'étudiant. L'étudiant devait répondre s'il est timide ou peu bavard de nature, ou s'il a peur d'être jugé par l'enseignant ou peur d'être jugé par ses camarades de classe. Puis, l'étudiant avait à dire si l'attitude des enseignants en classe constitue un des obstacles qui ne lui permettent pas de prendre la parole. Enfin, les étudiants devaient parler d'autres difficultés qui n'entrent pas dans les catégories des obstacles susmentionnés et les expliciter.

La question 3 comporte deux volets. Le premier volet se réfère à la nature des activités réalisées en classe (question 3A) et le deuxième volet porte sur la manière dont celles-ci sont conduites en classe par l'enseignant (question 3B). La question 3A a été formulée de la manière suivante : *Does the nature of activities realized in class motivate you to speak* (Les activités réalisées en classe sont-elles de nature à vous inciter à parler en classe ? La question 3B est libellée de la manière suivante : *Does the manner in which activities are carried out in class encourage you to speak?* (La manière dont les activités sont conduites en classe vous encourage-t-elle à prendre la parole en classe ?)

La question 4 concerne l'atmosphère et l'ambiance dans lesquelles les activités sont mises en œuvre en classe. Elle a été formulée comme suit : *Do you think the atmosphere in class is sufficiently relaxed and pleasant to favor speaking?* (Croyez-vous que l'atmosphère en classe est

suffisamment détendue et agréable pour favoriser la prise de parole en classe ?) A la question 5, les étudiants ont eu à se prononcer sur les difficultés en rapport avec l'aspect socioculturel : l'impact de la culture et de la langue maternelle de l'étudiant sur la prise de parole en classe. Nous l'avons conçue de la façon suivante : *Are there factors in your mother tongue or in your culture which prevent you from speaking in class ?* (Y a-t-il dans votre langue maternelle ou dans votre culture des facteurs qui vous empêchent de prendre la parole en classe?) Enfin, à la question 6, nous avons donné l'occasion aux étudiants de s'exprimer sur ce que l'enseignant doit ou peut faire pour les inciter à prendre la parole en classe et de faire des suggestions à ce propos. Elle a été libellée de la manière suivante : *What could your teacher do to encourage you to speak more in class?* (Qu'est-ce que votre enseignant peut faire pour vous encourager à prendre davantage la parole en classe ?).

Quant au questionnaire destiné aux enseignants, que l'on trouvera à l'annexe 2, il comporte la même structure que celui des étudiants. Dans la partie des données objectives, les enseignants ont été invités à indiquer la classe qu'ils enseignent ainsi que le nombre d'années passées dans l'enseignement de FLE. Dans la partie des éléments subjectifs, ils ont été conviés à émettre leurs points de vue sur le comportement des étudiants face à la prise de parole en classe (question 1). Ils ont été ensuite sollicités à se prononcer sur l'attitude des étudiants dans les travaux en grand groupe, en petit groupe ou en binôme (question 2). La question 3 est en rapport avec les obstacles qui empêchent les étudiants de prendre la parole en classe. A la question 4, les enseignants ont été interrogés sur la nature des activités qu'ils initient en classe pour libérer la parole. La question 5 porte sur la manière dont ils procèdent pour venir au secours des étudiants en difficultés vis à vis de la prise de parole. Nous avons, à la question 6, demandé aux enseignants de nous parler de leur expérience personnelle sur les obstacles qu'éprouvent en classe leurs étudiants et ainsi que des mesures de remédiation à apporter pour libérer la parole en classe de FLE. Enfin, les enseignants devaient donner leur point de vue sur les activités proposées dans le manuel *Alter Ego* (Annie Berthet et al, 2007), qui est utilisé comme principal support de cours : sont-elles de nature à favoriser la prise de parole en classe ou non (question 7) ?

3.2 La procédure de collecte des données

Cinquante questionnaires ont été distribués aux 50 des 80 étudiants de première année présents en cours le jour de la distribution. Nous avons estimé que l'échantillon de 50 sujets sur 80 était suffisamment représentatif pour assurer la fiabilité des résultats. Pour ce qui est des enseignants,

nous avons distribué trois questionnaires. Nous n'avons reçu aucun questionnaire en retour de la part des enseignants.

La distribution du questionnaire aux étudiants a été conditionnée à l'obtention de l'autorisation de la responsable de la classe cible. C'est ainsi que nous avons sollicité et obtenu son accord. Dans le souci d'atteindre le plus grand nombre possible d'étudiants, les questionnaires ont été distribués en classe au début du cours. La distribution a eu lieu en deux temps. La première fois, elle s'est effectuée au début du cours. Après nous avoir présenté et expliqué aux étudiants la raison de notre présence en classe, l'enseignante responsable nous a laissé remettre les questionnaires à chaque étudiant. Les étudiants ont eu environ 20 minutes pour les remplir. Nous les avons recueillis immédiatement au bout du temps imparti. Ce jour-là, nous avons récolté 21 questionnaires dûment remplis. La deuxième distribution a été assurée par le soin de la responsable de classe elle-même. Cette fois, 29 questionnaires ont été récoltés. Comme indiqué plus haut, au total, nous avons ainsi recueilli cinquante questionnaires. Les 50 étudiants de notre panel sont en majorité du sexe féminin : nous avons dénombré 43 filles et 7 garçons. L'âge varie entre 18 et 26 ans, avec une pointe d'un étudiant de 56 ans. Ils se répartissent en onze nationalités : asiatique (non autrement identifiée), britannique, botswanaise, cubaine, kenyane, nigériane, sud-africaine, suédoise, tanzanienne, zambienne et zimbabwéenne. Les Sud-Africains occupent la première place avec 35 étudiants, soit 70 %, suivis des Zimbabwéens avec 6 étudiants, soit 12 %. Les 9 autres pays suivent chacun avec un étudiant.

Pour ce qui est de la distribution des questionnaires à destination des enseignants, celle-ci a été faite par Internet. Chaque enseignant concerné a reçu au début du mois d'octobre un exemplaire de notre questionnaire de recherche. Nous avons eu soin de leur indiquer une date butoir à laquelle nous entendions recevoir en retour le questionnaire. Comme aucun questionnaire ne nous a été retourné à la date prévue, nous leur avons envoyé à titre de rappel, un second mail au début du mois de novembre. Aucune réponse ne nous a été réservée jusqu'à la clôture de notre enquête sur le terrain.

CHAPITRE 4 L'ANALYSE ET L'INTERPRETATION DES DONNEES

Dans ce chapitre, nous allons livrer les résultats de nos investigations auprès de nos sujets et présenter les obstacles à la prise de parole qui émergent des réponses données par les étudiants. Nous analyserons les réponses en commençant par les motivations qui les ont poussés à apprendre le français. Nous passerons ensuite au cœur de notre recherche et dégagerons les données obtenues dans le questionnaire au sujet des obstacles à la prise de parole. Puis, nous passerons en revue les pistes que les étudiants proposent pour surmonter ces obstacles

4.1 Les motivations des étudiants

Dans cette section, nous allons découvrir les motivations des apprenants à travers leurs réponses aux questions posées. La première question de notre questionnaire concerne la motivation des étudiants, c'est-à-dire les motifs qui les ont poussés à apprendre la langue française. Nous repreneons dans le tableau ci-dessous les réponses recueillies :

Pour travailler dans un organisme international	Pour voyager ou vous installer dans un pays francophone	Pour communiquer avec un parent/un ami parlant français	Pour des raisons historiques : grands parents francophones	Autres raisons, lesquelles ?
10	21	9	5	18

Figure 1 : Réponses des étudiants à la question 1.

Remarquons que le nombre de réponses reçues (63) est supérieur au volume de l'échantillon (50). La différence est due au fait que certains sujets ont avancé plusieurs raisons qui les ont déterminés à apprendre la langue française. Par exemple, il y en a qui se sont décidés à apprendre le français pour s'installer dans un pays francophone mais aussi parce qu'ils ont des amis parlant français. C'est le concours de ces motifs qui a contribué à motiver les étudiants à faire du français. On constate que la majorité des répondants (21) ont choisi à étudier le français pour pouvoir voyager ou s'installer dans un pays francophone. Beaucoup se sont contentés de cocher sans expliciter leur motivation. Quelques répondants qui se sont exprimés sur leur choix ont cité comme pays de voyage l'île Maurice, La Réunion, quelques pays francophones d'Afrique, comme la République Démocratique du Congo, la Côte d'Ivoire et le Sénégal, deux pays francophones d'Europe : la

Suisse et la Belgique. La France et le Canada ont été cités comme pays où désirent s'installer quelques répondants. Les 18 étudiants qui ont avancé d'autres raisons que celles indiquées dans les quatre premières cases se sont catégorisées en trois groupes. 12 parmi eux font du français parce qu'ils veulent tout simplement apprendre une autre langue en sus de l'anglais. Voici les sortes de réponses que nous avons recueillies : *French is an interesting language. I love language. To have the extra skill of speaking another foreign language. I just wanted to learn a language. I want to learn French because it is a very interesting language. I want to expand my vocabulary and my knowledge.* Quatre étudiants des 18 ont choisi d'apprendre le français à la suite de l'exigence de la faculté de droit de faire une seconde langue en plus d'anglais. L'un d'eux a déclaré : *Have to do language in my second year of law studies and I chose French.* Un autre s'est exprimé en ces termes : *My degree requires I do a language.* Deux d'entre les 18 ont choisi de faire du français à cause de la beauté de la langue. L'un a dit : *French is a beautiful language* et un autre s'est exprimé en ces termes : *I want to learn French, because it is a nice language.* Les 10 répondants qui ont opté de faire le français avec l'intention de pouvoir travailler dans un organisme international francophone ont justifié globalement leur motivation comme suit : travailler dans un organisme international francophone comporte beaucoup d'avantages matériels et financiers et on jouit d'un certain prestige. L'un d'eux a dit : *I intend to work in a French-speaking international company to be considered a lot in my own country (sic).* Les 9 répondants qui ont choisi d'apprendre le français pour communiquer avec un ami, une connaissance ou avec un parent ont explicité leur motivation de diverses manières. Les uns ont des amis et/ou connaissances dans des pays francophones comme la France, le Canada, l'Île Maurice, les autres ont des parents et amis qui parlent français. L'un d'entre eux déclare : *My sister did French at school and I always envied her and my surname is French.* Cinq ont déclaré qu'ils font du français pour des raisons historiques. Deux d'entre eux précisent qu'ils ont eu des grands-parents d'origine française. Certains de ces grands-parents sont encore en vie et ils habitent ensemble actuellement.

Dans la perspective de la pratique de la prise de parole en classe, objet de notre étude, ces données révèlent, d'ores et déjà, que les étudiants ressentent des besoins réels de communiquer en français à l'oral. On constate que la majorité des étudiants ont choisi d'apprendre le français pour pouvoir voyager ou s'installer dans un pays francophone. Ceci peut révéler entre autres des besoins de communiquer à l'oral. Comme le dit Desmons (2005) : « l'étranger qui foule un sol francophone se trouve immédiatement confronté à la langue orale : question du douanier à la descente de l'avion, recherche d'un moyen de transport pour se rendre à l'hôtel, commander un repas dans un restaurant, etc. » (Desmons et al. 2005 : 19). Les 10 répondants qui font du français avec la

motivation de travailler dans un organisme international francophone peuvent certes communiquer à l'écrit, mais les besoins de pouvoir communiquer à l'oral se feront nécessairement ressentir avec acuité, car il s'agit d'interagir avec les collègues francophones. De même les 9 répondants qui ont choisi de faire du français pour communiquer avec un ami, avec une connaissance ou avec un parent peuvent certes communiquer à l'écrit, mais aussi à l'oral pour échanger sur les événements survenant en famille, par exemple.

4.2 Les obstacles à la prise de parole

Les questions 2 à 5 interrogeaient les étudiants sur les obstacles qui les empêchent de prendre la parole en classe de FLE. Nous avons dégagé divers obstacles que nous allons détailler dans ce qui suit. Dans la question 2, il a été demandé aux étudiants s'ils parlent français en classe. Les résultats obtenus se présentent comme suit : 26 étudiants ont répondu par oui, soit 52 %, 23 étudiants ont répondu par non, soit 46 %, 1 étudiant n'a pas défini sa position. On constate ainsi que près de la moitié des étudiants se déclarent ne parlant pas français en classe. Nous estimons que ce pourcentage d'étudiants doit interpeler les enseignants qui doivent se poser la question de savoir ce qui empêche ces étudiants de prendre la parole en classe. Nous allons exposer successivement les obstacles d'ordre linguistique, d'ordre psychologique, d'ordre pédagogique et d'ordre culturel.

4.2.1 Les obstacles d'ordre linguistique

Rappelons que les obstacles d'ordre linguistique, selon Deslandes (2006), « ce sont les obstacles qui sont en rapport avec l'insuffisance ou à la non maîtrise de connaissances et à l'incapacité à utiliser les ressources grammaticales, lexicales et phonologiques » (Deslandes 2006 : non paginé). Et Benamar (2009) d'ajouter : « ce sont des obstacles qui font que l'élève explique ses réticences à prendre la parole par la non maîtrise des compétences relatives au savoir linguistique » (Benamar 2009 : 19). En vue de détecter ce genre d'obstacles, dans notre questionnaire de recherche nous avons invité les étudiants à nous parler des problèmes qu'ils rencontrent au niveau des compétences grammaticales, syntaxiques, lexicales et phonologiques. Au niveau de la grammaire, 42 étudiants, soit 84 %, éprouvent des difficultés : 23 étudiants ont des problèmes pour conjuguer les verbes, 12 étudiants ne maîtrisent pas l'emploi des articles indéfinis et définis, 3 apprenants ont de la peine à utiliser les formes plurielles et singulières et 3 autres sont confrontés à la forme subjonctive et aux compléments d'objet direct et d'objet indirect. Au plan de la syntaxe, nous avons dénombré 19 étudiants qui ont des difficultés pour construire des phrases en français. Au niveau du lexique, 25 apprenants se plaignent de l'insuffisance du vocabulaire qui les bloque dans

la prise de parole en classe. Deux d'entre eux ont qualifié de gros problèmes leurs difficultés lexicales et se sont exprimés en ces termes : *Vocabulary is a big problem* (question 2) dit l'un et, *It is a biggest problem (sic) (Ibidem)*, s'exclame l'autre. Au plan phonologique, 9 étudiants rencontrent des problèmes de prononciation. Les uns ont de la peine à prononcer certains mots comme « baigner », « brillant », « heureusement », « battre », « congé », « en », « la peine », « plaisantant », « on », « réussi », « rue », « ventre », les autres n'arrivent pas à prononcer correctement certaines lettres comme « ç », « e », « i », « j », « g », « r », « u », « y ». Deux étudiants ont des problèmes pour prononcer les mots « docteur », « monsieur », « professeur ». Et un étudiant n'est pas capable de faire la différence entre la lettre « g » et la lettre « j ». Nous dénombrons ainsi 95 items au niveau linguistique désignés comme obstacles à la prise de parole. Il est intéressant de noter que parmi les apprenants qui ont fait mention de ces obstacles, se trouvent également ceux qui se sont déclarés parlant français en classe.

Sur le plan phonologique, nous avons relevé le problème de l'accent français qui empêche certains étudiants de pratiquer la prise de parole en classe. Il y a en effet des étudiants qui éprouvent des difficultés au niveau de l'accent suite à la différence entre l'accent français et celui de leur langue maternelle. Ils préfèrent alors se réfugier dans le silence plutôt que de se livrer aux moqueries de leurs camarades à cause leur « mauvais accent ». : *Yes, but some students feel they do not want to speak because of a bad accent* (question 4). Un autre a simplement lâché : *Terrible accent !* (question 2). Cette exclamation traduit l'ampleur de cet obstacle pour certains étudiants. Comme, selon eux, les enseignants se montrent particulièrement sévères dans la correction de l'accent, ils préfèrent trouver refuge dans le silence au lieu de se livrer au jugement de l'enseignant et à la moquerie de leurs camarades de classe.

4.2.2 Les obstacles d'ordre psychologique

Les obstacles d'ordre psychologique sont, toujours selon Deslandes (2006), « ceux qui sont liés aux apprenants et à leur comportement dans le milieu pédagogique (classe) et à tout ce qui se rapporte à la personnalité de l'apprenant et à ses réactions vis-à-vis de ses professeurs ou de ses camarades de classe » (Deslandes 2006 : non paginé). Dans nos investigations, nous avons cherché à débusquer ce genre de facteurs qui entrave la prise de parole chez les étudiants. De leurs réponses, nous avons dénombré 10 répondants qui rencontrent des difficultés sur le plan psychologique. 3 étudiants se sont déclarés timides et ont avoué qu'ils ne se pressent pas pour prendre la parole en classe, car ils n'aiment pas parler au milieu de beaucoup de personnes : *I am shy, I do not want to speak in group* (question 2). Quelques étudiants se sont reconnus peu bavards

de nature et la prise de parole en classe ne leur est pas facilitée, ils préfèrent se taire en classe pour se sentir à l'aise. Un troisième groupe d'étudiants est composé de ceux qui ont peur d'être l'objet de jugement de l'enseignant ou de leurs camarades de classe, voire de moqueries de la part de ceux-ci. Le fait de ne pas se connaître dans la classe, constitue un facteur de blocage de prise de parole pour certains étudiants. Il y a en effet des apprenants qui ont déclaré qu'ils se sentent mal à l'aise de parler dans un groupe composé de personnes avec qui ils ne se connaissent pas. *As we don't know each other in our class, I don't want to speak* (question 2). Nous constatons ici que les obstacles d'ordre psychologique ne sont pas ceux qui concernent la majorité des apprenants, mais nous pensons qu'il est néanmoins important que les enseignants de FLE en tiennent quand même compte lorsqu'ils initient des activités de prise de parole.

4.2.3 Les obstacles d'ordre pédagogique

Rappelons que les obstacles d'ordre pédagogique sont les problèmes qui, selon Deslandes (2006), « se réfèrent aux méthodes, aux procédures [et aux modalités] dans l'opération d'enseignement/apprentissage visant les compétences communicatives et interactionnelles » (Deslandes 2006 : non paginé). Précisons qu'en ce qui concerne notre étude, il s'agit des raisons qui sont en rapport avec la manière d'enseigner des professeurs et qui entravent la prise de parole en classe de FLE. A travers les réponses des étudiants, nous avons observé les obstacles dus à la nature des activités réalisées en classe, ceux qui se rapportent à la manière dont les activités sont conduites et les facteurs liés aux modalités de réalisation des activités en classe.

Il a été demandé aux apprenants, dans la troisième question, si la nature des activités réalisées en classe les incite à la prise de parole. Les réponses que nous avons reçues sont schématisées comme suit : 27 étudiants ont répondu par oui, soit 54 %, 18 étudiants ont répondu par la négative, soit 36 %, 5 étudiants n'ont pas donné leur position, soit 10 %. Bien que la majorité des étudiants aient jugé les activités réalisées en classe de nature à favoriser la prise de parole, les étudiants qui ont exprimé un avis contraire représentent une proportion non négligeable. Certains étudiants ont relevé l'insuffisance sinon l'absence des activités qui favorisent la prise de parole. Ci-dessous, nous reprenons les justifications de quelques étudiants à ce sujet : *No, it's mostly exercises and most of the time I don't understand the sentences so I don't (sic) want to speak. No, it's mostly about giving act (sic) the answers you have not in the exercises.* Quelques étudiants ont déclaré que les activités réalisées en classe ne reflètent pas souvent la vie de tous les jours. On réalise trop d'activités puisées dans le manuel lesquelles ne sont pas toujours intéressantes. Quant à la manière dont les activités sont conduites en classe, les étudiants déplorent la façon dont la distribution de la

parole s'effectue. Ils se plaignent des questions adressées à toute la classe. Cela ne donne pas l'occasion à chacun de pouvoir prendre la parole. *Ask us questions directly not ask open ended to the class in general* (question 3B). L'usage fréquent de l'anglais par les enseignants est également dénoncé par les étudiants qui voient dans cette pratique un obstacle à la prise de parole. *They speak a bit too much English* (question 3B). Ils estiment que lorsque les enseignants parlent anglais, les apprenants manquent alors d'occasion de parler français: *He (she) should not accept any answer in English studente soule ben compelled at least to attempt as answer in French* (question 3B). Certains étudiants vont jusqu'à souhaiter l'interdiction de parler l'anglais : *Forbid speaking English* (question 3B), *Make it compulsory to communicate in French* (question 3B). Quelques étudiants ont dénoncé le fait que certains enseignants monopolisent la parole en classe. Ce monopole de la parole par les enseignants paralyse la prise de parole par les apprenants. La question 4 invitait les étudiants à émettre leurs avis sur l'atmosphère qui prévaut en classe. La grande majorité (86 %) des étudiants n'ont pas trouvé à redire sur l'atmosphère. Pour eux, l'atmosphère en classe ne pose pas de problème. Elle est suffisamment détendue et agréable pour favoriser la prise de parole en classe. Explicitant leurs réponses, ceux qui ont répondu par l'affirmative, ont parfois émis des réserves. Les uns ont dit : l'atmosphère est détendue, mais on parle trop en anglais, cela n'arrange pas ceux qui cherchent à pratiquer la langue à l'oral; les autres ont avancé qu'en voulant corriger trop d'erreurs, surtout la correction d'accent, certains enseignants rendent l'atmosphère lourde et entravent la prise de parole. Pour ceux qui ont répondu par la négative, l'atmosphère qui prévaut en classe n'est pas toujours de nature à les inciter à prendre la parole. Certains ont avancé qu'elle n'est ni détendue ni agréable pour une bonne prise de parole : *I don't feel comfortable* (question 4). Un étudiant a carrément dit : *The atmosphere in class is not at all relaxed* (question 4). Un étudiant timide ou qui a peur d'être jugé ou qui redoute de s'exposer aux moqueries de ses camarades de classe, ne se déciderait à prendre la parole que si le climat en classe est à la détente et inspire sécurité et confiance. Il paraît même qu'il y a des enseignants qui exercent une pression sur les apprenants, surtout lorsqu'ils corrigent les erreurs : *Less pressure to speak individually* (sic) (question 6). La correction des erreurs est en effet cet autre obstacle pédagogique que les étudiants ont dénoncé. *They don't accept mistakes* (question 4). Et pourtant, Tagliante (2006) présente l'erreur comme « reflétant une compétence linguistique transitoire, elle correspond à une tentative de communication correcte » (Tagliante 2006 : 156). Bien que l'ambiance en classe soit jugée bonne par les étudiants, les enseignants doivent veiller à garder cette ambiance lorsqu'ils sont amenés à corriger les erreurs, car la correction de l'erreur est tolérée; la correction de l'erreur ne signifie pas rejet ou refus. Ils doivent se rendre à l'évidence

que la création et l'entretien d'une atmosphère détendue et agréable en classe constituent l'une des tâches essentiellement d'un enseignant de langue.

Pour ce qui a trait aux modalités de travail en classe, 72 % des étudiants ont estimé que les travaux en grand groupe et en binôme (travail à deux) constituent un obstacle à la prise de parole. Ils préfèrent le petit groupe dans lequel ils peuvent prendre la parole plus librement : *My problem is the groups are too large* (question 4). Un étudiant trouve que son grand problème dans les travaux en groupe est la taille de groupe : *Only problems I have encountered are the groups sizes* (question 4). Tagliante (2006) reconnaît les avantages de petits groupes lorsqu'elle dit : « le sous-groupe rompt la monotonie du grand groupe, il offre la possibilité de prendre des initiatives individuelles » (Tagliante 2006 : 30). Par ailleurs, Courtillon (2003) nous donne des précisions sur la notion de groupes de travail qu'elle définit comme suit : « on considère un groupe comme grand groupe s'il est composé de 30 ou de 40 étudiants, voire plus » (Courtillon 2003 : 103). Elle préconise de travailler, surtout dans les activités de prise de parole, en plusieurs groupes de 6 personnes au maximum (*Ibidem*). C'est justement ce que préfèrent les étudiants. Deux étudiants se sont exclamés dans les mêmes termes : *we want small groups, please !* (question 4).

Il nous semble indiqué de classer l'attitude des enseignants parmi les obstacles pédagogiques. C'est donc ici que nous allons analyser l'impact de l'attitude des enseignants sur l'apprentissage des apprenants. Comme le reconnaît Itma (2009) : « l'attitude des enseignants constitue une des sources des difficultés qui affectent les apprenants dans leur apprentissage, surtout dans la pratique de la prise de parole » (Itma 2009 : non paginé). Et Courtillon (2003) d'enchaîner : « l'attitude du professeur est la première condition favorisant la prise de parole des étudiants en classe. Elle consiste à mettre le plus souvent possible les étudiants en situation de production orale personnelle » (Courtillon 2003 : 112). Quant à la question de savoir si l'attitude des enseignants (question 2) constitue un obstacle à la prise de parole en classe, les réponses des étudiants se présentent comme suit : 39 étudiants estiment que l'attitude des enseignants ne pose pas de problème et 11 n'apprécient pas l'attitude de certains professeurs pendant le cours. Nous avons noté certaines déclarations de ceux des apprenants qui ont eu à s'exprimer : *Teacher doesn't really care about most saturent. She only notices the "bright" ones in the class conversation classes don't much attention* (sic). Ou encore, certains enseignants s'énervent beaucoup quand ils corrigent les fautes de prononciation surtout, d'autres font pression sur les apprenants. *She is making pressure* (sic). Un étudiant a même dit qu'il n'ose pas demander de l'aide, parce que l'attitude de l'enseignant ne le lui permet pas : *I lace confident* (sic) *in asking help, because of the*

teacher (Ibidem). Il se dégage donc de ce qui précède que l'attitude de certains enseignants est loin d'inciter la prise de parole. Cela est dû, selon un certain nombre d'étudiants, à l'incompréhension des uns, surtout lorsqu'ils corrigent des fautes (*Be more understanding that we are learning*) (question 6) et à l'agressivité des autres (*At the times aggressive and not understanding*) (question 2). Outre l'incompréhension et l'agressivité, les étudiants se plaignent de l'insuffisance de l'aide apportée aux apprenants en difficultés. Un autre étudiant se plaint en ces termes: *Assist when they see I am struggling to express myself* (question 2).

Pour finir sur les aspects pédagogiques, il est intéressant de mentionner le problème du programme de cours soulevé par un étudiant. Celui-ci estime en effet que le programme actuel de cours de français à UCT ne permet pas de favoriser la prise de parole, car, selon cet étudiant, il ne prévoit pas suffisamment d'heures pour les cours de conversation. Nous y reviendrons dans la partie des recommandations.

4.2.4 Les obstacles d'ordre socioculturel

Rappelons que, selon Itma (2009), les raisons d'ordre socioculturel sont celles qui « relèvent du milieu socioculturel [de l'apprenant] et son incidence sur l'apprentissage des langues étrangères » (Itma 2009 : 4). Elles sont donc liées à la culture et/ou à la langue maternelle de l'apprenant (*Ibidem*).

Dans la question 5, nous avons demandé aux apprenants s'il y a, dans leur langue maternelle ou dans leur culture, des facteurs qui les empêchent de prendre la parole en classe. Les réponses recueillies sont schématisées de la manière qui suit : 37 étudiants, 86 %, ne rencontrent pas de problèmes en rapport avec leur langue maternelle ou avec leur culture, 8 étudiants ont des difficultés liées à leur langue maternelle ou à leur culture, soit 16 %, 5 étudiants n'ont pas livré leur position, soit 10 %. Toutefois, à la lecture de leurs réponses mettant en avant les problèmes d'accent que nous avons évoqués plus haut, nous doutons que les étudiants aient vraiment compris la question posée. Il aurait été intéressant, à ce niveau, de pouvoir les interroger plus en profondeur au cours d'un entretien, par exemple. L'un des étudiants a toutefois donné une réponse qui nous semble pertinente en ce qui concerne les obstacles d'ordre socioculturel. Il a déclaré qu'il n'a pas l'opportunité de parler français dans son environnement social : *I have no one to speak with* (question 5). Il ajoute qu'il ne fait ainsi pas d'efforts pour parler français en classe.

4.3 Les stratégies à adopter pour favoriser la prise de parole

La question 6 porte sur ce que l'enseignant doit ou peut faire pour encourager les étudiants à prendre la parole en classe. Tous les étudiants ont massivement répondu à cette question et ils se sont abondamment exprimés. Leur souhait est premièrement que les enseignants prêchent par l'exemple en commençant par cesser de parler eux-mêmes l'anglais en classe et en rendant obligatoire pour les étudiants l'usage de la langue française en classe. Secondement, les étudiants voudraient voir les enseignants initier et multiplier les activités de conversation et de discussion en classe et se détacher de temps en temps du manuel pour faire réaliser des activités en rapport avec la vie de tous les jours. En troisième position, les étudiants suggèrent que les enseignants priorisent les travaux en petit groupe et les questions individuelles au lieu des travaux en grand groupe et des questions posées à toute la classe qui, d'après eux, constituent des obstacles à la prise de parole. En quatrième lieu, le vœu des apprenants est que les enseignants se disposent à leur secours lorsqu'ils éprouvent des problèmes à construire des phrases et qu'ils considèrent comme une obligation de s'occuper d'une façon particulière des étudiants en difficulté pour prendre la parole en classe. Cinquièmement, les étudiants émettent le vœu de voir les enseignants adopter des attitudes positives à leur endroit en se montrant compréhensifs et en n'exerçant pas de pression sur eux. Nous appuyons cette suggestion des étudiants par ces propos de Courtillon (2003) qui dit : « l'attitude [] du professeur est [] la première condition favorisant la prise de parole des étudiants » (Courtillon 2003 : 112). En sixième position, les étudiants émettent le vœu de voir les enseignants tolérer les erreurs et supporter le mauvais accent. Nous pensons que ces propos de Tagliante (2006) viendront à point nommé :

« Les erreurs font partie intégrante de l'apprentissage. Elles sont la preuve que le système linguistique fonctionne, se met en place. Lorsque l'apprenant produit une erreur, il fait fonctionner son interlangue. L'erreur reflète une compétence linguistique transitaire, elle correspond à une tentative de communication correcte » (Tagliante 2006 : 156)

Nous voudrions clôturer la liste des suggestions des étudiants par celle d'un étudiant qui a émis des propositions de changement de programme de cours de FLE à UCT. Voici les suggestions qu'il a faites : *I would change course structure : 2 lectures per week, 3 conversation classes per week, 1 tutorial per week, Have oral tests instead of written ones* (question 6). Effectivement, le programme de cours tel qu'il fonctionne à présent ne laisse pas une place importante à la pratique de l'oral à la mesure des besoins et des attentes des apprenants. Il nous semble qu'une heure de cours de conversation par semaine, un examen oral à la fin du semestre contre trois contrôles à l'écrit, dénote une non prise en compte de la promotion de la prise de parole. Signalons toutefois

que l'examen oral constitue 20% de la note finale et fait partie intégrante de 80%. Le manque ou l'insuffisance d'activités de conversation et de discussion a été dénoncé par 27 étudiants, soit 54%. Les suggestions des étudiants reflètent sans équivoque leur soif de parler français en classe.

CHAPITRE 5. CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Ce chapitre est divisé en trois sections. La première consistera en un résumé de ce dont nous avons traité dans les chapitres qui précèdent. Dans la deuxième, nous allons faire état des problèmes que nous avons rencontrés sur le terrain de nos investigations. Le troisième volet sera consacré aux recommandations et suggestions.

5.1 Le travail effectué

Rappelons à ce stade que notre travail a consisté à débusquer les obstacles qui inhibent la prise de parole en classe de FLE, en contexte des cours de français dispensés à UCT et à formuler, au bout de la route, des recommandations et des suggestions susceptibles de surmonter et/ou de contourner les obstacles à la prise de parole, obstacles que nous avons décelés au travers des réponses des étudiants. Pour pouvoir parvenir aux résultats escomptés, nous avons structuré notre travail en cinq chapitres. Après un chapitre introductif, le chapitre 2 traite des aspects théoriques de la prise de parole en classe de FLE, le chapitre 3 est consacré à l'enquête proprement dite, au chapitre 4 sont présentées et analysées les données de la recherche et le présent chapitre, fait le bilan du travail effectué, des difficultés rencontrées sur le terrain et propose des recommandations et suggestions.

Dans le premier chapitre, nous avons commencé par circonscrire le cadre contextuel de notre étude qui n'est autre que le milieu étudiant de UCT où nous avons eu à observer les classes de première année de français. Lors de cette observation, nous avons fait un constat selon lequel les étudiants avaient de la peine à s'exprimer en français, alors qu'ils se situaient presque à la fin du manuel *Alter Ego* (Annie Berthet et al, 2007) et donc au niveau A1/A2 de l'échelle du CECR. C'est du reste ce constat qui nous a conduit à effectuer la présente recherche. Nous avons ensuite défini la problématique de notre travail visant à la vérification des hypothèses qui se résument dans ce questionnaire : l'étudiant ne maîtrise-t-il pas les contenus linguistiques pour ne pas être à même de prendre la parole en classe de FLE ? L'étudiant est-il timide ou a-t-il peur de quelque chose ou de quelqu'un pour oser prendre la parole en classe ? Les activités proposées par l'enseignant ne sont-elles pas de nature à favoriser la prise de parole en classe ? La manière dont les activités sont conduites en classe, incite-t-elle les apprenants à prendre la parole en classe ? Quel type d'activités faut-il initier pour susciter la prise de parole en classe dans le contexte de UCT ? Dans le deuxième chapitre, nous avons présenté le cadre théorique de notre travail. Il se divise en trois parties. Dans la première partie, nous avons eu d'abord à interroger les notions de la parole et de la prise de parole qui forment le sous-bassement de notre travail. En second lieu, nous

avons tenté de chercher la place de la prise de parole au sein de chacune des six méthodologies qui se sont succédé dans l'enseignement de langues à travers l'histoire. En troisième position, nous avons traité de la mise en œuvre de l'unité didactique dans laquelle s'exerce la prise de parole. La deuxième section du chapitre 2 a été consacrée à l'analyse des raisons qui paralysent la prise de parole en classe de FLE. Nous en avons relevé quatre groupes : les raisons d'ordre pédagogique, les raisons d'ordre psychologique, les raisons d'ordre linguistique et les raisons d'ordre socioculturel. Nous avons enfin clôturé le chapitre par l'analyse des mesures et des stratégies qui favorisent la libération de la parole en classe de FLE. A cette étape, nous avons mis en avant la méthodologie de l'enseignement de l'oral avant de présenter les différentes activités qui libèrent la parole en classe de FLE. Le troisième chapitre a porté sur l'enquête que nous avons menée sur le terrain. Il contient deux volets. Dans le premier volet, nous avons décrit l'outil de nos investigations, c'est-à-dire les questionnaires à destination des étudiants et ceux adressés aux enseignants. Dans le deuxième volet, nous avons examiné la procédure de la récolte des données. Dans le chapitre 4, nous avons eu à analyser et à interpréter les données de la recherche. Il comprend trois parties : dans la première partie, nous avons exploré les motivations des apprenants, la deuxième partie a porté sur les obstacles dégagés à partir des réponses des étudiants. Dans la troisième partie, nous avons décrit les stratégies qui, selon eux, peuvent favoriser la prise de parole en classe de FLE.

5.2 Les difficultés rencontrées sur le terrain

A ce niveau, nous allons d'abord exposer les difficultés auxquelles nous avons eu à faire face au niveau de la recherche pour réunir la documentation, ensuite, nous présenterons des problèmes rencontrés au niveau de la récolte des données et enfin nous dirons un mot sur les difficultés éprouvées sur le plan personnel.

La recherche documentaire n'a pas du tout été aisée. Les documents relatifs à notre sujet de recherche se sont avérés rares. Comme le reconnaît Boucheriba (2010) : « les recherches sur la didactique de l'enseignement de l'oral et de la prise de parole ne se bousculent pas » (Boucheriba 2010 : non paginé). Pour compléter ce que nous avons pu trouver dans les bibliographies de nos cours sur la prise de parole en classe de FLE, nous nous sommes rabattu sur Internet et avons fait des recherches en bibliothèque. La difficulté que nous avons rencontrée au niveau de la recherche documentaire sur la toile est de pouvoir identifier correctement la valeur scientifique des documents que nous avons trouvés. Nous devons avouer que nous n'avions pas conscience, au

début de notre recherche documentaire, que tous les documents qui y sont postés ne sauraient être utilisés dans un travail universitaire. Les explications de nos directrices de recherche à ce sujet ont permis d'éclaircir la situation et nous ont mis sur l'orbite. Nous avons également eu à rencontrer des difficultés au niveau de la recherche en bibliothèque. Nous avons fait appel ici aux bibliothécaires pour nous épauler, mais les recherches effectuées à ce niveau n'ont pas été réellement concluantes. Les bibliothécaires qui se sont mis à notre disposition ont eux-mêmes reconnu que la documentation sur la prise de parole n'est pas abondante. La carence de la documentation en bibliothèque nous a amené à l'utilisation un peu excessive, nous le reconnaissons, d'Internet. Nombre de documents que nous y avons trouvés ne sont pas paginés. Les articles et les travaux de colloque de certains auteurs ayant une certaine autorité, comme Lemeunier (2006), Brou-Diallo (2006), Charmeux (1996), ont également accusé cette lacune. Les deux auteurs non datés sont Medioni et Zoubeida. Le premier, cité par Deslandes (2006), un auteur connu, a été accepté par les directeurs de notre recherche et le second a utilisé une bibliographie qui a reçu également l'aval des directeurs de notre travail. Au niveau de l'enquête par ailleurs, il nous a été donné de constater que nous n'avons pas pu récolter le point de vue des enseignants. Au lieu de nous borner à leur envoyer un questionnaire, nous aurions pu songer à établir un contact direct par des conversations libres ou dirigées.

Quant aux problèmes que nous avons rencontrés sur le plan personnel, nous songeons aux ennuis que nous avons connus au niveau de la santé. En effet, nous sommes resté immobilisé au lit en état de convalescence pendant près d'un mois à la suite d'une intervention chirurgicale subie justement au moment où nous devions repartir avec nos recherches documentaires à la suite de la réorientation du sujet de recherche. A cet ennui de la santé, s'est ajoutée la panne de notre ordinateur portable laquelle panne nous a obligé à effectuer tous nos travaux (de recherches, de saisie des textes, de correction, etc.) à UCT. Cela n'a pas été tout à fait facile. En dépit de tous ces problèmes, nous nous sommes arrangé pour récupérer le retard et réaliser nos travaux.

5.3 Les recommandations

L'analyse des obstacles à la prise de parole que nous venons de réaliser au chapitre précédent nous permet à présent de pouvoir proposer des mesures à mettre en place pour surmonter et/ou contourner ces obstacles. Dans cette démarche, nous commencerons par formuler les recommandations qui ont trait aux obstacles d'ordre pédagogique, puis nous envisagerons ceux qui

sont d'ordre linguistique et ceux d'ordre psychologique. Et en quatrième lieu, nous formulerons les mesures pour remédier aux obstacles d'ordre socioculturel.

5.3.1 Recommandations concernant les obstacles d'ordre pédagogique

Ces recommandations visent essentiellement les actions que pourraient mener les enseignants dans leur manière de mettre en œuvre le processus d'enseignement/apprentissage. Ce sont donc les enseignants qui sont sollicités quant aux efforts à fournir pour appliquer les mesures destinées à surmonter et/ou à contourner les difficultés qu'éprouvent à ce niveau les apprenants pour prendre la parole. En ce qui concerne la nature des activités proposées en classe, nous recommandons l'usage en classe des activités de jeu de rôle, de simulation globale, d'activités libres de production orale ainsi que les activités ludiques que nous avons évoquées au chapitre 2. Ce type d'activités a des avantages que beaucoup de didacticiens ont mis en lumière. Pour Cuq (2005), « le jeu de rôle peut devenir un auxiliaire précieux dans l'acquisition d'une langue, dans la prise de parole et un langage linguistique minimal peut déjà créer des combinaisons infinies et d'explorer systématiquement les possibilités de langue » (Cuq 2005 : 272). Le même auteur, Cuq (2005), nous montre aussi les vertus des activités de simulation globale quand il dit : « une simulation globale [...], permet une série d'interactions plus ou moins spécialisées dans divers domaines et peut convenir par exemple dans les cas de classe dont les apprenants ont des objectifs spécifiques divers dont la prise de parole » (*Ibidem* : 273). Dans les activités libres de production orale, nous pouvons épinglez les avantages qu'offre le débat. Benamar (2009) nous dit à ce sujet ce qui suit : « nous pensons que [le débat] est une activité où la pratique spontanée de la langue pourrait être stimulée » (Benamar 2009 : 68.). A l'annexe 3, nous plaçons une fiche d'une séquence pédagogique autour de jeu de rôle et à l'annexe 4, nous donnons quelques exemples de sujets de jeu de rôle, à l'annexe 5 on trouvera une fiche pédagogique comportant une activité de simulation globale et l'annexe 6 représente une fiche pédagogique incluant une activité libre de production orale. Nous avons sélectionné également quelques exemples de sujets de débat que nous livrons à l'annexe 7.

Outre ce qu'ils ont dit à propos de la nature des activités réalisées en classe, les étudiants ont également dénoncé la manière dont celles-ci sont conduites par les enseignants. Ils ont notamment condamné l'usage de l'anglais en classe. A propos de l'anglais en classe, disons que nous ne sommes ni pour l'interdiction de l'anglais ni pour l'obligation de l'usage du français. Néanmoins, nous suggérerions aux enseignants de ne faire usage de l'anglais que, comme l'a suggéré un étudiant, si cela est absolument nécessaire. C'est du reste ce que pensent actuellement plusieurs

didacticiens dont Lechenne (2010) qui dit : « l'enseignant ne doit pas s'interdire l'usage de la langue 1, mais il ne l'utilisera que si c'est absolument nécessaire » (Lechenne 2010 : non paginé). Pour ce qui a trait à la correction des erreurs qui empêche certains étudiants de prendre la parole en classe, nous voudrions rappeler ici que, selon Bérard (1991), l'approche communicative recommande la tolérance de l'erreur : « il est important de se tromper et c'est en se trompant que l'on progresse » (Bérard 1991 : 19). Et comme le dit si bien Tagliante (2006) : « l'erreur est étroitement liée à l'apprentissage, elle en est une partie intégrante » (Tagliante 2006 : 156). Le même auteur reconnaît par ailleurs que « lors des productions orales, guidées ou libres, la tentation est forte de vouloir corriger les erreurs en interrompant l'apprenant qui a la parole » (*Ibidem* : 157). Mais elle a également eu soin de nous indiquer quand il faut faire une correction, immédiate ou en différé :

« Si l'objectif de l'enseignant est de faire produire des énoncés dans une situation de communication donnée, par exemple au cours d'un jeu de rôle ou d'une simulation globale, il faut noter mentalement la structure fautive, sans interrompre la production de l'apprenant. On demande aux autres apprenants s'ils ont repéré des erreurs, puis on corrigera en différé » (*Ibidem*).

L'auteur nous montre également la condition dans laquelle on peut procéder à une correction immédiate et elle déclare :

« En revanche, si l'objectif de l'enseignant est de faire réaliser une activité de type linguistique, il s'attend à des productions correctes. Si une erreur survient en cours de production, il la corrige sur le champ ou il demande aux autres apprenants de la corriger » (*Ibid.*).

Par ailleurs, Tagliante (2006) décrit la démarche à suivre pour corriger une erreur :

« 1) Eviter de corriger [une erreur] à chaud. 2) Donner toujours à l'apprenant l'occasion de se corriger lui-même en lui signifiant par un signe ou par un geste qu'il a commis une erreur. 3) Si l'apprenant n'arrive pas à se corriger lui-même, solliciter les autres apprenants. 4) Ne donner soi-même la correction que si personne ne la trouve. 5) Montrer que l'énoncé, incorrect dans la situation où il a été produit, pourrait être correct dans une autre situation et expliquer ainsi à l'apprenant qu'il a eu raison d'essayer de la produire. 6) Dans le cas d'une structure supposée connue, faire faire un ou plusieurs micro-dialogues de réemploi et de fixation. 7) Dans le cas d'une structure inconnue, faire réaliser, à un autre moment, une conceptualisation » (Tagliante 2006 : 157).

En ce qui concerne les travaux en groupe, nous avons mis en relief le caractère indispensable du travail de groupe qu'a souligné Courtillon (2003) pour installer une atmosphère qui libère la parole

en classe. Le même auteur nous met en garde contre les travaux en grand groupe, appuyant ainsi les étudiants, lorsqu'elle dit :

« Un grand groupe de 30 ou de 40 étudiants est par essence hétérogène puisqu'il est constitué de nombreuses individualités. Cela peut entraîner une minimalisation de la différence, elle peut également entraîner un comportement de rivalité et de surenchère. Il est donc nécessaire de travailler en plusieurs groupes de six personnes au maximum » (Courtyllon 2003 : 105, 106).

Afin que les enseignants puissent se détacher de temps en temps du manuel, phénomène souhaité par les étudiants, il leur est suggéré de faire réaliser des productions orales qui se réfèrent à des situations réelles, à la situation de la vie de chaque jour et qui s'appuient sur des documents authentiques. Comme dit Cuq (2005) : « l'approche communicative va préférer les documents dits authentiques, qu'ils soient oraux ou écrits, aux documents fabriqués en fonction des critères linguistiques précis » (Cuq 2005 : 267). Les apprenants ont trouvé que la façon dont les enseignants distribuent la parole en classe ne leur permet pas de prendre la parole. Ils préfèrent les questions individuelles aux questions adressées à toute la classe. Les apprenants estiment en effet que les questions individuelles leur faciliteront la prise de parole. Une des vertus d'une question individuelle est qu'elle implique une obligation de prendre la parole. Il nous paraît indiqué ici de relever l'importance des questions dans le processus de l'acquisition des compétences de l'oral. Comme le démontre Benamar (2009) :

« Le questionnement est une stratégie de sollicitation. L'enseignant étaye la production langagière des élèves en leur posant des questions. L'enseignant pose des questions pour les amener à répondre et par voie de conséquence les amène à prendre la parole. Il est un guide pour l'élève qui ne peut prendre la parole de sa propre initiative. Ainsi on pourra remarquer que l'enseignant insiste à poser des questions aux élèves pour les inciter à prendre la parole » (Benamar 2009 :69).

Comme pour appuyer Benamar (2009), Germain (2006) enchaîne :

« Pour faire utiliser et réutiliser la langue en classe, l'enseignant multiplie les occasions de poser de nombreuses questions aux élèves. Les questions permettent aux élèves d'utiliser et de réutiliser, en situation authentique, les phrases apprises à partir des modèles fournis par l'enseignant » (Germain 2006 : 12).

C'est ici que nous plaçons les recommandations qui touchent aux attitudes des enseignants et au rôle que doit jouer l'enseignant dans le processus d'enseignement/apprentissage de FLE. Rappelons que, selon Courtyllon (2003), l'une des conditions qui favorise la prise de parole en

classe de FLE « réside dans la posture et à l'attitude du professeur » (Courtyllon 2003 : 111). Et Guicheney (2001) d'enchaîner : « l'attitude de l'enseignant doit inciter à la communication orale » (Guicheney 2001 cité par Deslandes 2006 : non paginé). Eu égard aux attitudes des enseignants, les étudiants se sont plaints de l'incompréhension des uns, de l'intolérance des autres et même une certaine pression que quelques enseignants exercent sur eux a été signalée. Une des suggestions formulées par les étudiants est qu'il y ait moins de pression en classe. Nous suggérons aux enseignants de se départir de toute attitude de nature à créer de l'insécurité en classe. Ils doivent se montrer compréhensifs et tolérants, adopter un langage réconfortant et motivant. Il nous semble que la plénitude d'un comportement idéal d'enseignant consiste dans son rôle de guide et de conseiller. Dans l'exercice de son rôle d'enseignant, Benamar (2009) lui attribue 3 fonctions : la fonction de vecteur d'information, la fonction de meneur de jeu et la fonction de facilitateur.

« Comme vecteur d'information, l'enseignant est censé posséder un certain nombre de savoirs qu'il doit transmettre aux apprenants, notamment les compétences de communication à l'oral. Comme meneur de jeu, c'est l'enseignant qui gère les prises de paroles en classe, qui suggère les thèmes à discuter, qui propose les activités et qui gère les échanges. Ce rôle lui donne largement la parole. Dans son rôle de facilitateur, l'enseignant est appelé à rendre l'apprentissage facile, il doit aider l'élève à s'exprimer » (Benamar 2009 : 66).

Cela implique que si les apprenants ne s'expriment pas correctement en langue cible, l'enseignant se doit d'intervenir fréquemment dans les échanges verbaux. L'enseignant, selon le même auteur, « assume alors le rôle de facilitateur en s'appuyant sur des stratégies qui ont pour but de prévenir ou de surmonter un obstacle et d'encourager les étudiants à s'exprimer » (*Ibidem*). Comme stratégie d'aide à l'expression, nous pouvons ajouter à la liste, la contextualisation des activités dont nous avons fait mention au chapitre 2. Nous proposons des exemples de contextualisation des activités à l'annexe 8. Mentionnons également la répétition qui, selon Benamar (2009), consiste à répéter l'erreur à l'apprenant. Cela veut dire qu'en cas d'erreur, « l'enseignant ne lui montre pas explicitement [...] pour ne pas inhiber la prise de parole de l'élève. Il fait répéter la faute à l'élève » (*Ibidem*). Cette répétition a un double but : l'enseignant incite l'élève à s'autocorriger d'une part et à reprendre la parole d'autre part.

Pour clôturer cette partie des recommandations d'ordre pédagogique, nous revenons sur le programme de cours qu'a soulevé, nous l'avons vu plus haut, l'un des étudiants. Il nous semble en effet que le programme de cours tel qu'il fonctionne aujourd'hui ne laisse pas suffisamment d'heures à la prise de parole. La prise de parole n'occupe pas une place à la mesure des besoins et des attentes des apprenants. Notre souhait est de voir les responsables de l'institution se pencher

sur ce problème afin de mettre en place un programme de cours de français qui réponde aux besoins et aux attentes des apprenants dans le domaine de la prise de parole.

5.3.2 Recommandations relatives aux raisons d'ordre linguistique

Les facteurs qui bloquent la parole chez les étudiants au plan linguistique se sont révélés au niveau de la grammaire, de la syntaxe, du lexique et de la prononciation. Pour aider les étudiants à surmonter les obstacles grammaticaux, on est tenté de recommander un enseignement de la grammaire approprié. Or, les avis des didacticiens ne s'accordent pas sur l'enseignement de la grammaire de l'oral. Cuq (1991) reconnaît « qu'il n'y a pas d'accord sur l'utilité même d'enseigner la grammaire. Pour les tenants de cet enseignement le rôle de l'enseignant serait de guider la construction d'une représentation métalinguistique de la langue cible favorisant l'acquisition de cette dernière » (Cuq 1991 :118). Quant à nous, nous sommes d'avis que les enseignants de langue doivent s'appliquer à faire acquérir les compétences linguistiques en mettant en œuvre un apprentissage approprié des composantes grammaticales, syntaxiques, lexicales et phonologiques, comme dit Tagliante (2006), « par les activités de conceptualisation, de systématisation au service de la communication orale » (Tagliante 2006 : 53). L'enseignant puisera ce genre d'activités dans l'arsenal des activités libres de production orale, de simulation globale et de jeu de rôle. Nous avons reproduit une fiche pédagogique proposant une activité ludique pour travailler un point de grammaire en annexe 8. En réalisant régulièrement ce type d'activités, les apprenants se familiariseront avec la conjugaison des verbes, avec l'emploi des articles, avec le pluriel et le singulier des mots ou tout autre aspect grammatical. De même, pour aider les étudiants à construire des phrases, à acquérir et à enrichir le vocabulaire, à prononcer correctement certaines lettres et certains mots français, nous ne proposerions qu'une ressource : faire réaliser aux apprenants régulièrement et à une certaine fréquence, des activités « priorité à l'oral » qui ne sont autres que celles dont nous venons de faire mention ci-dessus. Comme dit Ducroit (2005), en soulignant la vertu de ces activités :

« Les avantages de jeu de rôle et des activités libres de production orale sont clairs : ils évitent la passivité en classe, rendent la pédagogie active. Ils facilitent la mémorisation, l'acquisition et l'intégration des structures et du lexique, car ils sont employés en situation. L'élève a aussi le sentiment de prendre part à son apprentissage, car il est encouragé à s'exprimer » (Ducroit et al 2005 : non paginé).

En ce qui concerne la prononciation, cet autre obstacle linguistique, nous pouvons ajouter comme stratégies l'écoute des documents sonores authentiques et d'échanges verbaux. Comme le dit

Rutherford (1995) : « l'enseignant peut encourager les apprenants à écouter les documents sonores authentiques, mais il doit surtout multiplier les possibilités d'échanges verbaux » (Rutherford 1995, cité par Ducroit et *al.* 2005 : non paginé). Comme dit Ducroit (2005) : « les activités doivent être nombreuses, variées et fréquentes, favorisant l'expression libre et les échanges. Il s'agit de rendre l'apprenant actif dans la négociation du sens et en grande partie responsable de son apprentissage » (Ducroit et *al.* 2005 : non paginé).

5.3.3 Recommandations ayant trait aux obstacles psychologiques

Dans cette catégorie d'obstacles, nous avons eu à repérer les étudiants timides, les moins bavards, ceux qui ont peur d'être jugés par les autres et ceux qui ne se sentent pas à l'aise de prendre la parole dans un groupe composé de personnes qu'ils ne connaissent pas. Avant de proposer un quelconque remède, il nous paraît important de signaler que les enseignants doivent savoir jouer aux détectives, c'est-à-dire savoir déceler les étudiants de cette nature, car pour pouvoir les aider il est impératif de les connaître, en application de la pédagogie centrée sur l'apprenant. Pour délier la langue des étudiants timides et des moins bavards de nature, les enseignants sont conviés à mettre en œuvre des activités brise-glace et à utiliser la stratégie contextualisation des activités. Les activités brise-glace ont l'avantage de détendre l'atmosphère en classe et de mettre l'apprenant à l'aise. Nous avons joint, comme illustration d'une activité brise-glace, une fiche pédagogique en annexe 9.

Le questionnaire dont parle Benamar (2009) et auquel nous avons fait allusion plus haut, est également une stratégie qui pourrait convenir, car en posant des questions, l'enseignant oblige en quelque sorte l'apprenant à parler (Benamar 2009). Pour venir en aide aux apprenants habités par la peur d'être l'objet de jugement des autres, il est par ailleurs conseillé aux enseignants de s'initier à créer et à entretenir en classe un climat de sécurité et de confiance. Comme dit Deslandes (2007) : « parler en classe est un risque qui nécessite la mise en place d'un climat de confiance et de sécurité » (Deslandes 2007 : non paginé). Pour aider les étudiants qui n'aiment pas prendre la parole au milieu des gens qu'ils ne connaissent pas, les enseignants sont invités à proposer des activités qui permettent aux apprenants de se présenter (livrer ses noms, son âge, sa nationalité, ses goûts et ainsi de suite). Les activités brise-glace comme les activités ludiques peuvent parfaitement jouer ce rôle, mais il faut qu'elles aient lieu au début du cours. Nous avons placé à l'annexe 9 une activité brise-glace qui est en même temps valable pour faire connaissance et à l'annexe 10 une activité ludique. Signalons qu'on trouvera à l'annexe 11 une fiche pédagogique pour une activité visant à faire connaissance.

5.3.4 Recommandations pour les obstacles d'ordre socioculturel

Ces obstacles ne se sont pas tellement manifestés. La façon dont l'enquête a été menée ne nous a pas réellement permis de débusquer des obstacles d'ordre socioculturel. La question n'a pas été bien comprise par les étudiants. Un entretien nous aurait peut-être permis de l'explicitier. Il y a cependant un répondant, nous l'avons vu, qui a signalé comme obstacle d'ordre socioculturel à la prise de parole, le manque d'opportunité de parler français dans son environnement social. Il nous semble que ce phénomène est réel et même général dans un pays anglophone comme l'Afrique du Sud. Il doit exister d'autres apprenants qui souffriraient de cette situation, bien qu'ils ne l'aient pas expressément déclaré. C'est ainsi que nous proposons les mesures suivantes pour aider ceux des étudiants qui se trouveraient dans ce cas. Ces étudiants peuvent chercher à écouter et à suivre les émissions de la Télévision 5 monde (TV 5 monde) et de la Radio France internationale (RFI), disponibles notamment sur sites Internet⁵. Ils trouveront sur ces sites de nombreuses ressources en français. Ils peuvent également s'inscrire à l'Alliance française où ils trouveront du matériel audio (CD, DVD). Il leur sera donné de prendre part aux différents événements culturels qui s'y déroulent. Le site Internet Alliance française⁶ peut leur faire découvrir tous les renseignements utiles à cet effet. Enfin, nous recommandons vivement la création d'un club d'étudiants où l'on organiserait des ateliers conversations, théâtres, projections cinématographiques (qui existent déjà à la section française), rencontres avec des francophones, pour ne citer que quelques exemples d'activités. Nous pensons que les enseignants pourraient jouer un rôle utile en conseillant les étudiants de s'organiser en club. Ils pourraient même être à la base d'une initiative dans cette perspective.

Terminons cette partie en rappelant la finalité de l'enseignement de langue que Tagliante (2006) décrit comme consistant à « faire de l'apprenant un individu plurilingue, au minimum capable de se débrouiller à l'étranger dans des situations les plus courantes de la vie quotidienne » (Tagliante 2006 : 26). Pour atteindre cette finalité, il faut que l'apprenant soit le plus souvent possible mis en situation de production orale personnelle. Pour ce faire, il doit aussi prendre en mains le rôle qu'il a à jouer dans son apprentissage.

⁵ Radio France International, www.rfi.fr et Tv5monde, www.tv5.org

⁶ Alliance française, www.alliance.org.za

5.3.5 Le rôle de l'apprenant dans son apprentissage

Il nous a été donné tout au long de notre enquête de remarquer que les étudiants ont tous clairement manifesté leur ardent désir d'apprendre le français et de le parler. Les divers obstacles qui jonchent leur route vers l'acquisition des compétences dont ils ont besoin pour la communication orale, entravent leur progression. La question que l'on peut se poser est celle de savoir si les apprenants, de leur part, fournissent les efforts pour arriver à surmonter ces obstacles. Cela revient à se demander si les apprenants « savent apprendre », c'est-à-dire s'ils sont responsables de leur apprentissage. Comme le démontre Sheils (1993) :

« Dans une approche communicative, l'apprenant doit prendre sa part de responsabilité dans l'apprentissage, négocier et coopérer avec les autres apprenants et l'enseignant dans le choix des objectifs et des moyens de les atteindre, tout en cherchant comment il peut le mieux utiliser et développer ses savoir-faire et ses connaissances.

Le bon apprenant a donc la volonté de:

- saisir toute occasion (en classe et en dehors de la classe) de communiquer
- s'engager personnellement et activement dans les activités d'apprentissage
- négocier/faire des propositions quant aux textes, aux tâches et aux méthodes
- partager des connaissances, des expériences, des sentiments, des réactions, respecter la personnalité d'autrui
- vivre dans l'incertain et prendre des risques
- apprendre en essayant de communiquer
- accepter d'être corrigé par l'enseignant et par ses camarades » (Sheils 1993 : non paginé).

Comme pour étayer les propos de Sheils (1993), Holec (1992) enchaîne en disant que l'apprenant doit savoir définir ses objectifs d'apprentissage clairement et explicitement. En d'autres termes, il doit exprimer les mobiles qui poussent une personne adulte à apprendre le français. Il doit mobiliser le matériel et les stratégies qui lui serviront d'atteindre les objectifs fixés. Cela signifie que l'apprenant s'oblige à chercher les manuels, par exemple, où l'on peut trouver le genre d'activités pertinentes en vue des objectifs qu'il s'est fixés. L'apprenant doit aussi connaître les critères d'évaluation pour pouvoir s'autoévaluer, c'est-à-dire savoir mesurer le niveau atteint dans l'acquisition des compétences. Enfin, l'étudiant doit aussi savoir gérer son apprentissage, c'est-à-dire s'aménager des jours, des heures et un lieu d'apprentissage individuel en fonction de son emploi du temps (Holec 1992). Cette prise en conscience de son apprentissage conduira l'apprenant à braver certains obstacles, surtout les obstacles endogènes, pour atteindre l'objectif qui est, dans le cadre de notre étude, la prise de parole en classe. A cet effet, l'apprenant doit d'abord se demander s'il veut véritablement parler. Si la réponse est positive, il doit alors se décider à parler en classe contre vents et marées. Il doit en conséquence prendre le risque de

prendre la parole en dépit de sa timidité, de sa peur de jugement des autres et d'être tourné au ridicule. Comme se demande Courtillon (2003) :

« Peut-on apprendre à parler autrement qu'en parlant ? Peut-on faire des gammes, reproduire une partition sans faire des fautes ? Peut-on apprendre à conduire sans se mettre au volant ? Peut-on apprendre à nager sans se jeter à l'eau ? Evidemment que non. Pourquoi ne serait-il pas de même lorsqu'on veut parler une langue étrangère ? Le professeur comme le moniteur est là pour aider celui qui s'est jeté à l'eau. S'il a peur qu'il se noie (*sic*), l'étudiant n'apprendra jamais à nager » (Courtillon 2003 : 110).

De même, si l'apprenant a peur de faire des fautes, s'il a peur d'être l'objet de jugement des autres ou des moqueries, il ne parlera jamais la langue cible. Car, comme dit Medioni : « pour apprendre une langue, il faut la parler » (Medioni non daté cité par Deslandes 2006 : non paginé).

5.4 Conclusion

Au bout de notre route, nous nous faisons un plaisir de faire un bilan de notre travail, surtout en ce qui concerne l'apport de cette étude sur le plan personnel. En d'autres termes, il s'agit de nous demander ce que nous avons acquis comme compétences additionnelles en complément des connaissances déjà acquises en cours de formation, en notre qualité de futur enseignant du FLE. C'est avec satisfaction que nous constatons que la recherche que nous avons menée sur la prise de parole en classe de FLE, nous a conduit à une visibilité plus claire, à l'appréhension et à l'acquisition de certaines connaissances dont nous sommes en train d'apprécier l'importance pour un professeur de FLE. Tout au long de nos investigations sur le terrain, nous avons été mis en contact avec certains concepts et notions scientifiques sur lesquels les cours théoriques n'ont pas insisté. C'est entre autres le cas en ce qui concerne le concept de prise de parole : ses enjeux et ses risques, certaines activités de prise de parole comme le jeu de rôle, la simulation globale, le questionnement. Nous avons eu également à approfondir certaines notions de base vues en cours théoriques, c'est notamment le cas de la mise en œuvre de l'unité didactique, la conduite d'une leçon d'expression orale, le traitement des erreurs, l'usage de la langue 2 en classe de FLE. Bref, à force d'y travailler, cette enquête nous a énormément aidé dans l'acquisition de nouvelles compétences et nous a permis d'approfondir certains acquis antérieurs.

Nous nous apercevons également avec satisfaction du niveau atteint quant à l'usage des outils technologiques. Grâce à cette recherche, nous avons pu acquérir une certaine maîtrise de l'utilisation d'Internet et de ses diverses fonctions. Il y a quelques mois, trouver un document sur

la toile était une gageüre pour nous. Nos recherches en bibliothèque nous ont instruit des critères qui confèrent à un ouvrage une valeur scientifique : d'abord c'est la réputation de l'auteur pour les auteurs de renommée éprouvée, ensuite c'est l'institution ou l'organisation à laquelle appartient l'auteur ou sous l'égide de laquelle il œuvre ainsi qu'enfin la bibliographie dont l'auteur s'est servi pour bâtir son ouvrage. Pour ce qui est des articles, est pris en compte le fait que l'article est publié dans une revue comprenant une double relecture à l'aveugle par des experts. Nous apprécions également le niveau auquel nous sommes arrivé quant à l'utilisation de l'outil informatique. En cette matière, nous avons une connaissance très rudimentaire. Grâce à l'élaboration de ce travail, nous avons effectué des avancées significatives dans l'utilisation de l'ordinateur. Certes, le chemin à parcourir est encore long, l'ordinateur est un terrain complexe, mais lorsque nous regardons d'où nous venons et où nous nous trouvons pour le moment, nous apprécions énormément les efforts fournis et l'apport de notre présent travail.

Pour ce qui est des résultats récoltés de notre recherche, nous ne pouvons dissimuler notre satisfaction. En effet, nous avons atteint notre objectif : débusquer les obstacles qui inhibent la prise de parole en classe de FLE, dans le contexte des cours de français dispensés à UCT. Il est évident que nous ne pouvons prétendre avoir tout découvert, tout vu ni tout dit sur le sujet. Il y a quelques pistes que nous laissons ouvertes à l'intention des recherches ultérieures. Nous faisons allusion au point de vue des enseignants que nous n'avons pas pu recueillir. Nous n'avons entendu qu'un seul son de cloche, la voix des apprenants. Il aurait bien fallu enregistrer aussi les opinions des enseignants, ces acteurs incontournables. En ce qui concerne le programme de cours en première année de français à UCT, nous n'avons pas disposé de suffisamment des ressources pour réellement explorer ce domaine. C'est ainsi que nous laissons d'éventuelles modifications à ce niveau à la discrétion des responsables de l'institution. Nous souhaitons que des recherches ultérieures apportent plus de lumière et plus d'éléments susceptibles d'alimenter la réflexion des responsables pour une éventuelle modification du programme de cours.

Tout au long de notre recherche, nous nous sommes rendu à l'évidence que les recherches en didactique de prise de paroles ne se bousculent effectivement pas, comme le dit Boucheriba (2010) que nous avons citée plus haut. Il n'y a quasiment pas de documents disponibles sur la prise de parole. Nous nous étions engagé dans un terrain presque vierge, à certains égards, qu'il convient d'explorer. Notre travail n'a fait que jeter des jalons, poser des indicateurs et installer des points de repère pour les études ultérieures. Que des chercheurs mieux outillés que nous puissent mettre à profit les fondements que nous venons de poser pour aboutir aux résultats susceptibles d'être

exploités pour le plus grand bien des étudiants, pour l'épanouissement de UCT et pour le progrès de la science.

BIBLIOGRAPHIE

BENAMAR R. 2009, Stratégie d'aide à la production orale en classe de FLE, Université de Tlemcen, *Synergie Algérie* n° 8.

BERARD E. 1991, *L'approche communicative*. Théorie et Pratiques, CLE International.

BOUCHERIBA N. 2010, Les pratiques communicatives pour l'amélioration de l'oral en classe de FLE. *Synergie Algérie* n° 9, Université de Jijel.

BOUVIER B. 2002, Apprenant sinophone et place de la parole dans la classe de FLE, *Ela*, n° 126, 189-199.

BRENIFIER O. 2002, *Enseigner le débat par l'oral*, CRDP de Bretagne.

BROU-DIALLO C. 2006, non daté, Problèmes d'apprentissage du FLE en contexte de FLS : cas des apprenants du CUEF d'Abidjan. Université de Cocody-Abidjan (Côte d'Ivoire), 2006. *Français aujourd'hui* n° 13, Paris, Edition Armand Colin.

BUGHEZZA A. 2001, *Enseignement de l'oral, les stratégies de résolution de problèmes de communication en classe*. Disponible en ligne, site Internet : [http : //www.shopwiki.fr](http://www.shopwiki.fr) [08/06/12].

CHARMEUX E. 1996, *Apprendre la parole : l'oral aussi s'apprend, l'école en question*. SEDRAP.

CHARRAUDEAU P. et MAIGNENEAU B. 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.

CONSEIL DE L'EUROPE 2001, *Le Cadre Européen commun de Référence*. Paris, Didier.

COURTILLON J. 2003, *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette FLE.

CUQ J-P. 1990, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International.

CUQ J-P. et GRUCA I. 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presse universitaire de Grenoble.

DEBANC et PLANE 2004, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris, PUF.

DELENA-LE ROUX S. 2010, Le français à l'université en Afrique du Sud, renouveler les formations en fonction des besoins des étudiants, in *Etudes Françaises en Afrique Australe*, Numéro Spécial n° 40.

DESLANDES 2007, Les conditions pour libérer la parole. *Les cahiers EPS* n° 36.

DESMONS F. et al 2007, *Enseigner le FLE, Pratiques de classe*. Edition Belin, 2005. Professeurs à l'ILCF-ICP, Paris.

DE OLIVEIRA R. 2010, Eléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique du FLE en milieu universitaire plurilingue, in *Etudes Françaises en Afrique Australe*, Numéro Spécial n° 40.

DJOUDI M. 1975, Construire son unité didactique ou sa séquence pédagogique. Disponible en ligne, site Internet : [http : //www.oasifle.com/.../construire_son_ud.htm](http://www.oasifle.com/.../construire_son_ud.htm) [08/06/12].

DUCROIT J.M., ZOUBEIDA K. et CHAMIE R. 2005, *Cours d'initiation à la didactique du FILE en contexte syrien*, Université d'Alep. Disponible en ligne, site Internet : http://www.lb.refer.org/fle/cours1.CO/evaluation/cours_1.ev9.htm [10/05/12].

GERMAIN C. 1993, *Evolution de l'enseignement des langues 5000 ans d'histoire*. Paris, CLE International.

GERMAIN C. non daté, *Stratégies d'enseignement de la communication orale en L2*. Université de Québec à Montréal.

GUICHENEY G. 2001, *Elèves actifs, Elèves acteurs, boîte à outils*. Paris, CRDP.

HALTE J.F 2002, Pourquoi faut-il oser l'oral? Pour oser l'oral. Callimaque. *Cahiers pédagogiques* 400. Disponible en ligne, site Internet : callimaque.cndp.fr/.../callimaquecomplet? [06/06/12].

HOLEC H. 1990, Qu'est-ce qu'apprendre? *Mélanges pédagogiques*. Disponible en ligne, site Internet : <http://revues.univ.nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/6holec-3.pdf> [12/06/12]

ITMA M. 2009, Quelles difficultés d'apprentissage chez les étudiants de français à l'université d'An-Najah de Naplouse, Université de Franc comté, non publié. <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/33/> [03/02/2013]

KERRIEN F. non daté. Coup de main : *Je suis plombier*. info@bonjourfrance.com [12/12/2012]

LAFONTAINE L. 2002, L'enseignement de l'oral en classe de français, une passion à vivre et à découvrir. *Québec français* n°118.

LECHENNE CH. 2006, *La communication dans la salle de classe, parole gaspillée, parole confisquée, parole libérée*. Formation professionnelle suisse. Dossier, Université de Genève et ISPPF Lausanne.

LEMEUNIER V. 2006, Elaborer une unité didactique à partir d'un document authentique. Disponible en ligne, site Internet : Franc-parler, www.francparler.org [23/07/12].

LE PETIT ROBERT 2000, *Le nouveau Petit Robert de la langue française*, Paris, le Robert.

LE ROUX S. et SCHMID K. 2011, Fascicule du cours de didactique du FLE 2ème partie, Université du Cap, Ecole de Langues et de Littératures, section de français, Téchiné French as Foreign Language.

MANT A. 2003/2004, La prise de parole d'un apprentissage de découverte en itinéraire à une exploitation en EPS, Mémoire professionnel, œuvre scolaire.

MAURY Y. 2007, Unité didactique : Démarches et procédés, April 24. Disponible en ligne, site Internet : <http://www.slideshare.net/maury/unie-didactique-dmarc...> [07/08/12].

PERRENOUD P. 1994, *La communication en classe : onze dilemmes*, Faculté de psychologie des Sciences de l'éducation, Université de Genève.

PERRICHON E. 2009, La perspective actionnelle. *Le français : enjeu social, trésor culturel-* TICEMED 2009. HM –Lien permanent d'Emilie Perrichon.

ROBERT J-P. 2008, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Editions Orphys.

SEARA.R.A. 2008, Evolution des méthodologies d'enseignement du FLE depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. Disponible en ligne, site Internet : <http://www.uned.es/ca.tudela/revista/no001-8.htm> [04/05/12]

SHEILS J.1991, Quelques principes d'enseignement des langues *.La communication dans la salle de classe*. Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.

TAGLIANTE C.2006, *La classe de langue*, Nouvelle Edition. Paris, CLE international.

VERDELHAN M. 2001., *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*. Paris, PUF.

ZOUBEIDA K. et al. non daté, Cours d'initiation à la didactique en contexte syrien : de la « préhistoire » de la didactique à l'approche actionnelle, Université d'Alep. Disponible en ligne, site Internet : http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd04.htm [29/08/2012].

ANNEXE 1

Questionnaire adresse aux etudiants

Dear student,

My name is Pierre Ngaliema. I am currently studying for a Masters in French (Teaching French as a Foreign Language). I would like to ask you to help me with my research by filling in this questionnaire. The questionnaire is anonymous.

I thank you in advance for your collaboration.

Indicate please:

Your sex: male or female

Your age

Your nationality.....

Question 1

Why are you learning French?

- To work in a French-speaking international company
- To travel or to settle in French-speaking country
- To communicate with a French-speaking relative or French-speaking friend
- For historic reasons : French-speaking parents or grandparents
- For other reasons. Please specify

Question 2

Do you speak French in class?

Yes

No

If **yes**, on what occasions?

- In a big group
- In a small group
- In "binôme"(between two persons)

If **no**, why? Because

Of grammar:

- Lack of confidence with the conjugation of verbs? []
- Lack of confidence with the use of articles (le, la, un, une)? []
- Lack of confidence using the plural/singular forms? []
- Other difficulties? Please specify

Of syntax:

- Lack of confidence with the formation of sentences? []

Of vocabulary:

- Insufficiency of vocabulary? []

Of pronunciation:

- Difficulty pronouncing some words (give 3 examples):.....
- Difficulty pronouncing some letters (give 3 examples):.....

Of your character:

- Are you shy? []
- Aren't you a chatterbox ("bavard")? []

Of fear to be judged by

- The teacher? []
- Your classmates? []

Of the teacher's attitude? Explain your answer

.....
.....

Of other reasons? Please specify

.....
.....

Question 3

A) Does the nature of activities realised in class motivate you to speak? Yes [], No []. Please explain

.....
.....

B) Does the manner in which activities are carried out in class encourage you to speak? Please specify :

.....
.....

Question 4

Do you think the atmosphere in class is sufficiently relaxed and pleasant to favour speaking? Yes [], No []. Please specify:

.....
.....

Question 5

Are there the factors in your mother tongue or in your culture which prevent you from speaking in class? Please specify:.....

.....
.....

Question 6

What could your teacher do to encourage you to speak more in class?

.....
.....

ANNEXE 2

Questionnaire destiné aux enseignants

Dans le cadre de mon travail de mémoire, je viens à vous pour solliciter votre bienveillance.

Veillez accepter de remplir ce questionnaire de recherche.

Veillez indiquer :

La classe où vous enseignez.....

Depuis combien de temps vous enseignez le FLE.....

Question 1 : Etes-vous satisfait (e) de la façon (fréquence et régularité) dont vos étudiants prennent la parole en classe, soit pour poser des questions soit pour répondre à vos questions ?

.....
.....

Question 2 : Dans les travaux en binôme et en petit groupe, interagissent-ils en français ou en anglais ?

.....
.....

Question 3 : A quel niveau, croyez-vous, éprouvent-ils plus d'obstacles pour prendre la parole en classe ?

- Au niveau de la grammaire ?.....
- Au niveau de la syntaxe ?.....
- Au niveau du vocabulaire ?.....
- Au niveau de la prononciation ?.....
- Au niveau psychologique (timidité).....
- Au niveau socioculturel (obstacles liés à la langue maternelle ou à la coutume) ?.....
- Au niveau d'autres difficultés : lesquelles ?

.....
.....

Questions 4 : Croyez-vous que les activités que vous initiez sont de nature à favoriser la prise de parole (quant à leur nature, leur nombre, leur fréquence/semaine p.ex.) ? Veuillez commenter votre réponse.....
.....

Question 5 : Que faites-vous pour aider les étudiants en difficulté à libérer la parole ?.....

Question 6 : Que pouvez-vous nous dire, en vous basant sur propre expérience, à propos des obstacles qui bloquent la prise de parole et des mesures de remédiation à apporter pour libérer la parole en classe de FLE?
.....
.....

Question 7 : Pensez-vous que les activités proposées dans le manuel *Alter Ego* (Annie Berthet et al, 2007), sont de nature à favoriser la prise de parole en classe ? Veuillez commenter votre réponse.
.....
.....

Merci de votre collaboration et de la diligence avec laquelle vous me retournerez ce questionnaire.

University of Cape Town

ANNEXE 3

FICHE PEDAGOGIQUE : UNE SEQUENCE PEDAGOGIQUE AUTOUR D'UN JEU

DE ROLE

J'ai perdu mon portefeuille !

Niveau : A2

Durée : 1 heure

Objectif : Pouvoir déclarer la perte d'un objet

Objectif linguistique : L'emploi du présent, de l'imparfait et du passé composé, des adjectifs possessifs

Compétence langagière : Communiquer à l'oral

Matériel : Un lecteur de CD/cassette, l'enregistrement du dialogue.

Chaises et tables : Mobiles pour regroupement

DEROULEMENT DE L'ACTIVITE

1. Phase de sensibilisation

Avant l'écoute du document, on facilite l'accès à la compréhension en posant des questions

qui font appel au vécu des apprenants :

Avez-vous déjà perdu un objet ?

Dans ce cas, que faut-il faire ?

Est-ce que vous retournez à l'endroit où vous avez perdu cet objet ?

Si vous perdez votre sac, comment le décrivez-vous ?

2. Phase de compréhension globale (première écoute)

La première écoute a pour objectif de découvrir le sens général du dialogue. L'enseignant passe l'enregistrement et pose des questions :

Quelles sont les deux personnes qui parlent (Un monsieur qui a perdu son portefeuille et un policier.)

Quelle est la situation ? (Le monsieur fait une déclaration de perte au commissariat de police.

L'agent lui demande si c'est une perte ou un vol.)

3. Compréhension orale (deuxième écoute)

On distribue les questions suivantes (écrites) avant de faire écouter le dialogue une deuxième fois (et une troisième fois si nécessaire).

En écoutant, les étudiants vont repérer ce qui va leur permettre de répondre aux questions.

Avant la correction, demander aux étudiants de comparer, deux par deux leurs réponses, de

voir s'ils sont d'accord. La correction se fera en interaction entre les apprenants et

l'enseignant.

Où est ce monsieur ? (Il est au commissariat de police.)

Est-ce qu'il a perdu son portefeuille ou est-ce qu'on lui volé son portefeuille ? (Il l'a perdu.)

Comment est son portefeuille ? (Il est en cuir noir.)

4. Jeu de rôles : préparation et écoute

Expliquez aux étudiants qu'ils vont travailler deux par deux et qu'ils vont préparer un dialogue sur le modèle de celui qu'ils ont entendu. Ils ont 10 minutes pour préparer.

Canevas

Vous êtes deux par deux. L'un de vous joue le rôle de policier, l'autre de celui qui a perdu un objet. Vous avez perdu votre cartable. Vous allez au commissariat de police pour faire une déclaration de perte. Suivez le modèle de l'enregistrement et jouez le jeu.

Contraintes

Utilisez les adjectifs possessifs, employez le temps présent, l'imparfait et le passé composé.

Expliquez pourquoi vous venez au commissariat. Expliquez ce que vous avez fait la journée avant la perte de votre cartable; les différents lieux où vous êtes allé. Puis décrivez votre cartable (la couleur, la forme.) et dire ce qu'il y a dedans.

5. Correction de la production orale

Il faut veiller au respect des consignes et des contraintes, à la correction de la syntaxe et de la morphologie (l'emploi des temps, les adjectifs possessifs...). Il faut veiller aussi à la fluidité, aux marques du discours.

Adaptation de fiche pratique de Desmons et *al.* 2005 : 142-145

ANNEXE 4

QUELQUES EXEMPLES DE SUJETS DE JEU DE ROLE

Niveau : A1/A2

Voici quelques exemples de sujets de jeu de rôle :

- 1) Jouez le rôle d'une personne qui ne connaît pas votre université, vous demandez des informations sur l'endroit où se trouvent le bureau du directeur, les toilettes, le secrétariat.
- 2) Vous allez au restaurant. Engagez un dialogue avec le garçon : Demandez au garçon une table un peu à l'écart, posez-lui des questions sur les spécialités, sur les prix.
- 3) Vous cherchez un appartement. Vous avez lu une annonce. Vous téléphonez au propriétaire pour lui demander des précisions. A est le demandeur d'appartement et B le propriétaire.
- 4) Votre ami(e) mauricien(ne) vient vous rendre visite en Afrique du Sud. Il ou elle vous téléphone avant de partir. Dialoguez avec lui (ou elle).

ANNEXE 5

FICHE PEDAGOGIQUE : ACTIVITE DE SIMULATION GLOBALE

Recherche d'un immeuble à louer pour les vacances

Niveau :	A1/A2
Durée :	1 heure
Objectif :	Organiser un voyage avec location d'un immeuble
Matériel :	Poste informatique relié à Internet

Remarques sur l'activité : La simulation favorise l'activité linguistique de l'apprenant par la discussion virtuelle et pourtant réelle du travail accompli.

DEROULEMENT DE L'ACTIVITE

1. Faire des groupes

L'enseignant fait faire des groupes en fonction du centre d'intérêt retenu pour les apprenants.

Par exemple, les peintres ceux qui aiment la décoration, les gastronomes ceux qui aiment la cuisine, les sportifs ceux qui aiment pratiquer le sport et faire des randonnées. En fonction de leur profil, les guider en leur proposant les sites répertoriés sur le tourisme, par exemple.

2. Travail sur site

Chaque groupe choisit une région et une maison à louer pour un mois. En procédant à ces choix, leurs échanges favorisent une simulation en français et obligent les apprenants à

s'organiser entre eux. L'objectif de la simulation est de les mettre dans une situation qui les aide à formuler leur choix en langue cible.

3. Discussion en commun

Prise de note pour les renseignements recueillis du site. Acceptation par les participants de chaque groupe du lieu, de la maison, du prix, etc.

4. Exposés oraux

Chaque groupe présente son travail. « Nous les sportifs, nous avons décidé d'aller dans telle région, nous avons retenu telle maison qui est louée à tel prix, etc. » par exemple. Ce travail d'oral est très ludique, favorise les rires et crée dans le groupe un souvenir un peu comme si les apprenants avaient vraiment et non virtuellement voyagé ensemble.

Inspiré de la fiche pratique de Desmons et *al* (2005 :151-152).

ANNEXE 6

FICHE PEDAGOGIQUE : ACTIVITE LIBRE DE PRODUCTION ORALE

Niveau: A1/A2

Durée: 30 minutes

Support: Aucun

- Objectifs : Faire connaissance : mémoriser les prénoms dans un groupe de taille moyenne.
- Détendre l'atmosphère.
- Pratiquer le vocabulaire des métiers, des occupations, de la nationalité...
- S'entraîner à l'utilisation de structures de base.

Matériel :

Une balle souple (à défaut, des feuilles de papier froissées en boule)

Déroulement :

Pour ménager un effet de surprise qui peut détendre l'atmosphère, commencez l'exercice sans annoncer la règle du jeu. Présentez-vous vous-même comme s'il s'agissait d'une simple révision des structures de base utilisées dans les présentations. Utilisez vos véritables prénoms et nationalité, mais le nom d'une profession manifestement autre que la vôtre. Par exemple :

"Je me présente : je m'appelle Marie, je suis française et je suis plombier. "

Laissez à chacun le temps de comprendre le terme employé, et de réaliser quelle doit être la

règle du jeu. Lancez alors la balle à un membre du groupe :

" A toi (à vous) ! ".

L'apprenant se présente à son tour de la même manière (choisissant donc une

profession ou une occupation autre que la sienne), puis, à votre demande, vous présente en

reprenant les éléments que vous avez fournis :

"Je vous présente Marie, elle est ..."

Il lance ensuite la balle au hasard à un autre participant (pour l'intérêt du jeu, évitez les

passages de balle entre voisins immédiats), qui se présente et présente son prédécesseur puis

vous. Et ainsi de suite jusqu'au dernier, qui remontera la liste jusqu'à vous, dans l'ordre

inverse des tours de présentation.

Adaptation de la fiche pédagogique « Coup de Main : *et je suis plombier* » de Françoise

Kerrien (non daté), info@bonjourfrance

ANNEXE 7

QUELQUES EXEMPLES DE SUJETS DE DEBATS

Niveau : A1/A2

- 1) Il ne faut pas avoir plus de deux amis. Qu'en pensez-vous ?
- 2) Les filles sont plus raisonnables que les garçons. Etes-vous d'accord ?
- 3) Le travail est essentiel pour être heureux. Argumentez.
- 4) A votre avis, quel est l'âge idéal pour se marier ? Pourquoi ?
- 5) Combien d'enfants voulez-vous avoir ? Pourquoi ?
- 6) Quels sont les avantages et quels sont les inconvénients de Facebook ?
- 7) Interdire aux parents de punir leurs enfants. Qu'en pensez-vous ?
- 8) Les enfants doivent avoir de l'argent de poche quand ils vont à l'école. Quel est votre avis ?
- 9) L'usage de la drogue doit être permis, car c'est de la démocratie.
- 10) L'argent fait le bonheur. Est-ce votre avis ?

ANNEXE 8

EXEMPLES DES ACTIVITES DE CONTEXTUALISATION

Rappelons que les contextes les plus favorables sont les contextes authentiques, fictifs et fantastiques.

Contexte authentique :

Demander à un étudiant de s'imaginer à Montréal au Québec, dans un restaurant et il doit commander un repas en français.

Contexte fictif :

Demander à un apprenant de s'imaginer face à face avec le Président Mandela le jour de son anniversaire pour lui présenter des vœux d'anniversaire.

Contexte fantastique :

Demander à un apprenant de projeter un voyage dans l'espace, disons à la lune. On lui demande de raconter comment il va voyager, ses contacts avec des êtres extraterrestres, ce qu'il va manger là, etc.

ANNEXE 9

FICHE PEDAGOGIQUE : ACTIVITE BRISE-GLACE

Niveau : A1/A2

Durée : 15 minutes

Support : aucun

Objectif : Livrer ses noms (se faire connaitre)

DEROULEMENT DE L'ACTIVITE

L'enseignant organise au début du cours, une séance de présentation « avec rime ».

La première personne se présente en ajoutant un qualificatif qui rime avec son nom.

Par exemple : « Je suis Monique, l'unique » La deuxième doit nommer la précédente et

également se présenter elle-même avec une rime. « Voici Monique, l'unique et moi, je

m'appelle Mireille, la merveille ».

Les suivants doivent donc nommer tous les précédents avant de se présenter soi-même.

Ainsi, la dernière personne aura à citer tous les noms.

ANNEXE 10

FICHE PEDAGOGIQUE : ACTIVITE LUDIQUE

DECRIRE ET SITUER DANS L'ESPACE

Niveau : A1/A2

Durée : 20 minutes

Support : 4 photos assez grandes, présentant suffisamment de personnes ou d'objets pour permettre une description intéressante.

Objectif : La description et la localisation (contenus grammaticaux : prépositions et adverbes de lieu)

Matériel : Un tableau, des copies des photos

Remarques sur l'objectif :

L'activité a certes un objectif linguistique, mais elle est présentée de façon ludique pour motiver et faciliter la prise de parole. C'est un jeu dans lequel l'enseignant est avant tout animateur et éventuellement arbitre. En outre, le jeu implique la participation de tous les apprenants

DEROULEMENT DE L'ACTIVITE

Présentation et jeu en groupe

Diviser la classe en deux groupes, A et B. Présenter les 4 photos retournées au groupe A qui en vire une au sort. Les membres du groupe ont 3 minutes pour observer la photo et en mémoriser les éléments. Remettre ensuite la photo au groupe B. Les étudiants du groupe A

vont, à tour de rôle, mentionner un élément de la photo. Par exemple, un étudiant peut indiquer le nombre de personnes sur la photo; un autre précisera si les personnes sont assises ou debout, puis ce qu'elles font. La description deviendra de plus en plus détaillée. Les membres du groupe B jugent si les propositions sont correctes et sont en droit d'exiger des précisions.

Chaque bonne réponse rapporte 1 point au groupe A ; chaque mauvaise réponse lui fait perdre 1 point. Une proposition répétée à deux reprises fait également perdre 1 point, ce qui oblige les étudiants à écouter attentivement leurs camarades. Lorsque le groupe A n'a plus d'idées, les rôles sont inversés et c'est au tour du groupe B de tirer une photo puis de la décrire.

A la fin de l'activité, on totalise les points des deux équipes pour déterminer le groupe gagnant.

Adaptation de la fiche pratique de Desmons et *al.* (2005 : 108).

ANNEXE 11

FICHE PEDAGOGIQUE : FAIRE CONNAISSANCE

Niveau :	Tous niveaux
Durée :	20 minutes
Support:	Aucun
Objectif :	Faire connaissance
Matériel :	Aucun
Salle :	Chaises et tables mobiles, espace suffisant pour permettre à l'enseignant de circuler.

Remarques sur l'objectif :

Le premier cours est primordial, car les premières impressions sont tenaces. Il faut donc d'emblée créer une atmosphère détendue, instaurer un climat de confiance et de bonne entente. Il est important de donner tout de suite aux étudiants l'habitude de communiquer entre eux.

SEQUENCE PEDAGOGIQUE

1. Présentation et travail en groupe (10 minutes)

Présenter l'objectif de l'activité qui est de permettre aux étudiants de faire connaissance. Les apprenants se mettent librement par groupes de quatre. Ils ont 10 minutes pour se trouver un maximum de points communs. Tous sont ainsi obligés de participer, pour les timides la petite taille de groupes est un facteur sécurisant. Les étudiants doivent s'interroger mutuellement

pour découvrir ce qu'ils ont en commun. Dans chaque groupe un secrétaire note les points communs ainsi détectés.

2. Mise en commun

Chaque groupe présente chacun de ses membres et les points communs. C'est l'occasion d'élargir les échanges entre les groupes. Par exemple, si deux groupes ont le même point commun (par exemple, ils aiment le football), on peut les amener à justifier leur choix. La situation inverse permettra la même chose (par exemple, un groupe aime la natation, un autre la déteste. Pourquoi ?

Remarques :

L'enseignant circule entre les groupes en se faisant aussi discret que possible. Il n'intervient pas sauf s'il est sollicité pour donner un mot ou aider à la formulation d'une idée. La correction linguistique n'est pas ici une priorité. Il est essentiel que tous les échanges se fassent en français. Dans ce type d'activité, l'enseignant est avant tout un animateur. Il doit favoriser la prise de parole et veiller à ce que tous les apprenants participent. Il faut éviter les corrections intempestives et systématiques qui nuiraient à l'objectif de l'activité : donner l'habitude, l'envie et le plaisir de parler.

Adaptation de la fiche pratique de Desmons et *al.* (2005 : 103)