

Les Interactions Verbales en Classe de FLE: De l'exposé au Débat

Narjes Ennasser*

Résumé

La présente étude est une description du cours intitulé *Exposés et Débats*, un cours d'oral optionnel dispensé par le département de français de l'Université de Jordanie en quatrième année du B.A en langue et littérature françaises. Après un rapide rappel des notions théoriques concernant les interactions verbales en langue étrangère, la méthodologie et les différentes stratégies adoptées par l'enseignant pour favoriser le débat et encourager les étudiants à parler sont exposées avec des exemples authentiques des interventions des étudiants.

L'étude fait également état de l'évaluation de la méthodologie du cours à travers un questionnaire portant sur les différentes étapes du cours et auquel cent vingt étudiants représentant quatre promotions d'étudiants du département ont répondu. L'analyse des résultats de l'évaluation montre que ce cours est très apprécié par les étudiants qui y voient une libération des contraintes des cours traditionnels. En effet, ce cours se déroule dans une ambiance de liberté où les étudiants apprennent peu à peu à se défaire de la peur de s'exprimer oralement tout en s'ouvrant à de nouveaux horizons de la culture générale.

Mots clés : FLE, exposé, débat, stratégies d'interaction, expression orale.

Abstract

This study is a description of an optional course *Presentations and debates* which is offered by the department of French language and literature at the University of Jordan in the fourth year. Following a short introduction on the theoretical notions concerning *strategic interaction* in foreign language, the methodology of the course and the strategies of the teacher to promote debate and incite learners to talk are presented along with authentic examples from the students' interventions during the classes.

The study reports also on an evaluation of this methodology through a questionnaire covering the different stages of the course. In fact, one hundred and twenty students representing four classes of the department took part in this questionnaire. The analysis of the results shows that the course is highly appreciated by our students who consider it as a sort of liberation from the constraints of classical courses since it takes place within a free atmosphere where they learn to get rid of their shyness in order to express themselves orally in French while opening out new horizons for them.

Keywords: French as a foreign language, presentation, debate, strategic interaction, oral production.

Introduction

La compétence en expression orale qui représente l'un des aspects les plus importants de l'acquisition d'une langue étrangère ne s'acquiert que dans des situations d'interaction verbale et l'enseignement réussit mieux lorsqu'il est basé sur le discours communicatif. En effet, il ne s'agit pas de construire des phrases isolées mais d'utiliser ces phrases pour établir des contacts avec les autres. Selon Laditan (2004: 9): « *Cette tendance interactionnelle en didactique permet de renforcer la conception d'un enseignement fonctionnel, voire ciblé, tel qu'il est organisé pour certaines catégories de gens* ». La classe n'est pas un lieu où l'enseignant vient étaler ses connaissances mais le lieu de deux sortes de discours: le discours qui forme le contenu de l'apprentissage qui est co-construit par l'enseignant et les apprenants et le discours qui a pour rôle de ménager cet apprentissage: les apprenants sont en apprentissage permanent, non seulement avec le français / qu'ils apprennent, mais aussi avec les autres interlocuteurs qui sont leurs professeurs et les autres apprenants. C'est donc à travers le discours que l'apprenant acquiert des connaissances sur le phénomène du langage.

Le rapport entre l'apprenant et l'enseignant est très important; si l'enseignant met l'étudiant à l'aise pendant l'interaction, il l'encourage à participer à la discussion, selon Kramsch (1991: 40), l'interaction authentique tient une place assez grande dans l'enseignement de la langue étrangère, des éléments fonctionnels et interactifs s'acquièrent automatiquement à travers des échanges en langue étrangère: « *La communication interpersonnelle dans un cours de langue étrangère est considérée comme un travail conscient et systématique sur l'emploi de la langue, qui développe chez l'apprenant le fonctionnement de la communication pour en tenir compte dans ses échanges quotidiens aussi bien qu'il pratique ses acquis théoriques linguistiques et progresse ainsi ses facultés d'interprétation, d'expression et de négociation* ».

Louise Dabène (1984:131 -132) attribue à l'enseignant trois fonctions principales:

- a) La fonction de vecteur d'informations: c'est lui qui est censé posséder un certain savoir qu'il doit transmettre aux apprenants.
- b) la fonction de meneur de jeu: c'est lui qui gère les prises de parole, qui suggère les thèmes à discuter, qui propose les activités, qui gère les échanges. Ce rôle lui donne largement la parole.
- c) la fonction d'évaluateur: c'est lui qui fait les corrections, qui évalue positivement ou non les productions des apprenants. Il initie la plupart des échanges en passant d'une fonction à l'autre.

De l'exposé au débat

Exposés et débats est l'intitulé d'un cours d'expression orale que l'université de Jordanie offre en quatrième année de la licence en langue et littérature françaises. Comme l'indique son intitulé, ce cours est composé de deux volets: des exposés et des débats. L'objectif est d'apprendre aux étudiants à présenter des sujets polémiques à l'oral, à défendre leurs idées et à discuter avec leurs collègues.

La méthodologie du cours consiste à répartir les étudiants en petits groupes de deux ou de trois étudiants à qui l'enseignant demande de préparer un exposé sur un sujet polémique. Les étudiants choisissent un sujet qui les intéresse mais ils doivent d'abord consulter l'enseignant qui les guide et leur montre en quoi un sujet est polémique et donc pourrait être débattu en classe. Parmi les sujets choisis et traités, nous mentionnons à titre d'exemples: L'euthanasie, l'avortement, l'école laïque, le mariage mixte, la chirurgie esthétique, le clonage, etc.

Pour préparer leurs exposés, les étudiants ont le droit de recourir à différentes ressources: livres, revues, internet, expérience personnelle, interviews, questionnaires, etc. Une fois la documentation est prête, ils doivent consulter l'enseignant pour discuter le plan, l'organisation et la durée de l'exposé. Il leur est conseillé d'utiliser des phrases simples, faciles à comprendre par leurs collègues. Lorsque le vocabulaire du sujet est technique, comme dans le cas de l'euthanasie par exemple, ils doivent préparer une liste des mots spécialisés ou nouveaux pour eux avec leur sens pour la distribuer au début de la séance avec le plan de l'exposé; il s'agit bien entendu de familiariser leurs collègues avec le sujet avant de commencer l'exposé. Les autres étudiants (l'audience) prennent des notes afin de pouvoir poser des questions et participer au débat qui suivra l'exposé et qui, en effet, constitue la majeure partie du cours, soit 40 à 50 minutes, sur un cours d'une heure et quart. On peut dire que l'exposé est une sorte d'introduction qui fournit aux étudiants le vocabulaire et les expressions ainsi que les idées principales du sujet.

Le débat est authentique et spontané, un vrai espace de liberté où les étudiants peuvent exprimer et confronter leurs idées; il est de nature polylogale, c'est-à-dire que tous les étudiants peuvent y participer mais il est mené sur le mode dilogale (enseignant- apprenant), ce qui permet de voir la manière dont l'enseignant organise et gère la discussion. Parfois, les étudiants sont tellement enthousiastes qu'ils finissent leur intervention en arabe (leur langue maternelle). L'enseignant est alors obligé de répéter leurs phrases en français et de les écrire au tableau; c'est alors l'occasion de leur apprendre de nouvelles expressions sans les interrompre.

L'interaction pendant le cours

Isabelle Barrière (2003: 2) reproche aux dialogues des manuels de FLE leur appartenance à un monde fictif: celui de l'apprentissage. Que ce soit pour la compréhension, ou pour l'expression, ils doivent répondre à des critères particuliers. Or dans la vie quotidienne, nos dialogues ne correspondent qu'aux critères de la communication et les exigences grammaticales ou lexicales n'interviennent qu'en second plan, en tant que support de la communication.

K. Orecchioni précise (1990: 17): « [...] *tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des interactants, exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles- parler, c'est échanger et c'est changer en échangeant* ». Elle souligne que le principe essentiel de la réalisation de l'interaction verbale réside dans le mécanisme d'alternance des tours de parole selon lequel chacun des interlocuteurs parle à son tour et devient alternativement émetteur et récepteur. Elle définit quatre critères pertinents pour l'évaluation de l'interaction verbale: choix des thèmes, questions posées, tours de parole et les interruptions. Ces critères permettent de vérifier les rapports entre l'apprenant et l'enseignant du point de vue de leurs effets éventuels sur l'interaction verbale en classe.

Nous essayons de respecter ces critères mais dans notre cours, le débat est tout à fait authentique et toute la classe y participe; l'enseignant est parfois obligé d'interrompre un étudiant ou de décider les tours de parole pour donner la chance à tout le monde de participer au débat et pour garder le calme dans la classe. Il peut paraître dominant en tant qu'initiateur d'un nouveau thème mais ceci est dû à son rôle et à son intention d'entraîner les apprenants à l'interaction; bien sûr, il a une supériorité langagière parce qu'il est locuteur natif ou quasi-natif. Dans ce cours, contrairement aux autres classes de FLE qui essaient d'imiter la réalité, nous nous trouvons souvent obligé de retourner à la situation pédagogique car le débat réel et spontané peut virer vers des discussions secondaires en arabe entre deux ou trois étudiants. Or l'objectif du débat est de confronter les idées, ce qui n'est pas aisée étant donné le grand nombre d'étudiants dans la classe (au moins trente) et la logistique: il s'agit d'une classe traditionnelle qui ne permet, par exemple, pas de disposer les sièges en hémicycle.

Stratégies d'aide aux apprenants adoptées par l'enseignant

Dans la classe de langue étrangère, il y a toujours une interaction qui se déroule sous la forme d'échanges langagiers entre d'une part l'enseignant et les apprenants; cette interaction est nécessairement asymétrique, c'est-à-dire qu'un locuteur est compétent face à un ou des locuteurs qui sont là pour apprendre e, et d'autre part entre les apprenants eux-mêmes où il y a une relative symétrie car

ils n'ont pas toujours le même niveau (Cicurel, 1994: 104). Les interactions en classe de langue sont spécifiques par leur caractère institutionnel mais aussi par leur caractère asymétrique et les échanges verbaux s'organisent autour de cette asymétrie (Benamar, 2009: 65). Cette relation permet à l'enseignant de venir en aide à l'apprenant en difficulté. Selon Cicurel (2002: 148), la place qu'occupe l'enseignant « [...] exige qu'il fasse appel à diverses stratégies pour se faire comprendre, pour favoriser l'apprentissage, pour attirer l'attention sur les problèmes langagiers, etc. ».

L'asymétrie peut entraîner des blocages chez l'apprenant et elle conduit à une bifocalisation (Bange, 1992: 56) qui est une particularité de la communication exolingue (entre un natif et un non natif): les apprenants doivent focaliser en même temps sur l'usage de la langue et sur le sujet de l'interaction. Bange souligne aussi (1992: 69-70) que l'enseignant doit développer des stratégies de soutien aux processus d'acquisition des apprenants pour prévenir les problèmes dus à leur asymétrie. Plusieurs stratégies de collaboration sont mises en place afin de faciliter l'intercompréhension. Marie Causa (2002:56-57) distingue les stratégies communicatives d'apprentissage des stratégies communicatives d'enseignement car chez l'apprenant, il s'agit d'atteindre des objectifs de production, de réception et d'appropriation de la langue étrangère et chez l'enseignant, les objectifs sont avant tout des objectifs de transmission de connaissances et de savoir-faire en langue étrangère.

L'enseignant peut prendre la parole pendant l'activité du débat pour améliorer la compétence langagière des apprenants, il est conscient (Benamar, 2009: 68) que l'élève possède une interlangue limitée. Selon Cicurel (2002:149), l'enseignant peut apporter son aide par le recours à des stratégies comme le guidage, l'étayage, les instructions, les réparations, les explications. Il a le rôle de facilitateur et l'interaction devient donc une dynamique entre les interactants qui vont mettre en œuvre aussi bien des procédés verbaux que des procédés non verbaux (Benamar, 2009: 68). Nous en mentionnons les exemples suivants:

1-Poser des questions

Le questionnement est une stratégie de sollicitation, l'enseignant pose des questions pour pousser les apprenants à prendre la parole et par la suite il multiplie les questions pour maintenir la discussion, ce qui permet de corriger les apprenants et de leur apprendre de nouvelles expressions. En effet, dans nos cours, nous encourageons les étudiants qui présentent un exposé à prévoir des questions à poser à leurs collègues après l'exposé afin de déclencher le débat. Dans un premier temps, nous laissons les étudiants gérer ce débat, par exemple, l'un d'eux avance une idée comme:

Dana: *Je suis contre la chirurgie esthétique.*

L'enseignant: *Et si quelqu'un fait un accident?*

L'enseignant s'adressant à la classe: *Qui est d'accord avec Dana? Qui est contre? pourquoi?*

2-La répétition en vue de la reformulation

Si l'étudiant fait une erreur, l'enseignant peut lui demander de répéter:

Diala: *Je préfère la chirurgie repair que la chirurgie esthétique.*

L'enseignant: *Répétez, vos collègues n'ont pas compris.*

Diala: *Je veux dire quand il y a un accident, ok pour la chirurgie.*

L'enseignant s'adressant à la classe: *Diala dit qu'elle préfère la chirurgie réparatrice à la chirurgie purement esthétique.*

Il écrit l'expression *Chirurgie réparatrice* au tableau.

3-L'achèvement

L'étudiant hésite et cherche son mot, il a une idée mais il ne sait pas vraiment comment s'exprimer. L'enseignant devine souvent ce que l'apprenant veut dire, surtout lorsqu'il connaît sa langue maternelle:

Nadine: *Une actrice égyptienne a fait une opération pour maigrir et elle est morte et une autre a fait l'opération de son nez et maintenant, il est pas beau donc je pense si on fait une opération peut-être on.....*

L'enseignant: *Vous voulez dire qu'on court des risques qu'on peut éviter si l'opération n'est pas nécessaire?*

Nadine: *Oui, oui, on court des risques et ce n'est pas nécessaire mais dans la chirurgie réparatrice, c'est nécessaire.*

Stratégies de compensation adoptées par les apprenants pendant le cours

Laditan (2004:9) considère que la difficulté majeure que rencontre l'apprenant d'une langue étrangère est liée au lexique, il a du mal à développer ses idées surtout lorsqu'il est adulte car les sujets de conversation sont plus nombreux et plus abstraits chez l'adulte. C'est vrai que l'emploi abusif de la langue maternelle ou de la première langue étrangère, en l'occurrence l'anglais, n'est pas appréciable mais il y a des cas où le recours à ces langues est positif: « *Le rôle positif de l'anglais ou de toute langue du terroir se manifeste quand l'interaction est perçue comme une négociation de sens entre les membres de la classe ou entre le professeur et l'apprenant [.....] Les déficiences lexicales sont compensées par l'utilisation des mots de même valeur sémantique de la langue maternelle. Ce sont des transferts ou des emprunts qui trouvent leur place parmi les nombreuses stratégies dans la communication interactive. Ceci permet aux*

interlocuteurs, professeurs et apprenants de ne pas interrompre le flot de leurs idées ».

Pour Brouté (2008:179): « *Tout participant à des activités cadrées socialement* telles que les interactions orales de face à face en langue étrangère (*débats, jeux de rôles, conversations à bâtons rompus, échanges d'information, activités interactionnelles de tous types*) *ne part jamais de rien* ». Il précise que ce participant a à sa disposition ce que E. Goffman (1991: 280-285) appelle «*une continuité des ressources*»

Il y a deux grands types de ressources:

- 1-Celles permettant de maintenir le discours oral dans l'interaction malgré un déficit cognitif ou les ressources compensatoires de la production orale.
- 2-Celles permettant de développer et de préciser le discours oral dans l'interaction malgré l'absence de maîtrise du langage utilisé, ou les ressources du traitement de la production orale. Pour Brouté (2008: 180): « *Remplacer l'absence de maîtrise quant à la langue étrangère cible par une maîtrise à la fois ancienne et nouvelle, a le don de nuancer le sentiment de danger ou la peur du ridicule* »

Parmi les ressources compensatoires, nous mentionnons:

- 1-Les hypothèses: l'apprenant en interaction fait appel à des hypothèses en se basant sur sa langue de référence qui peut être la langue maternelle ou la première langue étrangère; dans le cas de nos étudiants, c'est l'anglais, qu'ils commencent à apprendre à l'âge de cinq ou de huit ans; sa proximité avec le français les encourage à faire des hypothèses comme dans les deux exemples suivants:

Saja: *Les étudiants qui travaillent et étudient en même temps font beaucoup de problèmes.*

L'enseignant: *Ils rencontrent beaucoup de problèmes?*

Saja: *Oui, oui, ils rencontrent beaucoup de problèmes.*

L'étudiante calque sur le verbe anglais *to face*.

Rima: *Je suis surprisee par le grand nombre des personnes qui font la chirurgie esthétique.*

L'enseignant: *Ça vous étonne le grand nombre?*

Rima: *Oui, vraiment, ça m'étonne beaucoup.*

L'étudiante calque ici sur le mot anglais *surprised*, elle connaît le mot français *surprise* et fait donc une hypothèse selon laquelle il existerait un verbe en français et qu'il ressemblerait à l'anglais *to surprise*.

2- Les ressources compensatoires déjà utilisées dans la langue maternelle.

Ce sont des ressources quasi-linguistiques opératoires permettant au locuteur de transmettre des informations à l'interlocuteur, par exemple le geste de l'index levé vers l'œil exprimant l'idée: « Je vois » ou le geste de la main devant soi, paume tournée vers l'extérieur, montrant à l'interlocuteur du récit qu'il doit arrêter (cf. Brouté, 2008:182).

3- Les ressources de traitement langagier dans l'interaction orale comme la répétition complète ou partielle, la spécification, le résumé, la récapitulation, l'exemplification, etc. comme dans l'exemple suivant:

Lina: *La chirurgie esthétique peut être mauvaise, ça fait beaucoup de problèmes et dangers et défauts. C'est-à-dire ça peut être dangereux si ça ne réussit pas.*

Evaluation de la méthodologie du cours

Nous sommes tout à fait conscient de la difficulté d'évaluer l'expression orale et à plus forte raison lorsqu'il s'agit d'un débat. Comment évaluer un étudiant timide de nature? Peut-on choisir des sujets qui intéressent et font parler tous les étudiants? En effet, nous avons remarqué qu'un sujet politique intéresse davantage les garçons et qu'un sujet traitant des régimes alimentaires a plus de chances d'attirer les jeunes filles qui constituent, en général, la majeure partie ou la totalité de nos étudiants.

Il est à noter également que nos étudiants n'ont pas tous le même niveau au départ, certains ayant fait dix ans de français à l'école mais la majorité l'ayant commencé à l'université; en quatrième année, ils sont censés arriver à peu près au niveau B2 du CECRL. Il faut tout de même noter! Alors, nous nous sommes fixé un objectif: chaque étudiant doit progresser et faire preuve de travail assidu. Nous avons choisi de ne pas noter le débat parce qu'il est authentique et spontané et que nous voudrions aider les apprenants à surmonter la peur de s'exprimer en français et de faire des erreurs devant leurs collègues. En revanche, ils seront jugés et notés sur leurs exposés car ils les préparent en concertation avec l'enseignant et ils ont la possibilité de s'entraîner à la prononciation ou à la présentation avant la séance.

A la fin du semestre, nous avons distribué auprès de nos étudiants, le questionnaire ci-après, pour évaluer la méthodologie du cours en vue de l'améliorer. Cent vingt étudiants qui représentent quatre promotions ayant pris ce cours dans les quatre dernières années (2007, 2008, 2009, 2010) ont répondu aux quinze questions destinées à évaluer les différentes étapes du cours. La liste des questions n'est pas exhaustive, il s'agit de voir si le mode d'enseignement a permis d'une part de lever les blocages et si d'autre part, il a permis de

développer la compétence des étudiants en interaction. Nous nous sommes donc limité aux différentes phases du cours qui favorisent le débat, c'est-à-dire l'expression orale sans négliger les autres compétences que nous avons intégrées à ce cours, à savoir la compréhension orale avec les séquences vidéos que nous avons exigées pour chaque exposé, la compréhension écrite à travers les différentes ressources utilisées lors de la préparation de l'exposé et enfin une petite place accordée à l'expression écrite en demandant aux étudiants d'écrire une page montrant leur opinion sur un sujet qui a déjà été discuté dans la classe. Nous avons également demandé aux étudiants de justifier leur réponse et de donner des commentaires et des propositions en vue d'améliorer le cours. Il va de soi que le questionnaire doit être bien ciblé pour éviter de lasser les étudiants.

Questionnaire d'évaluation

- 1-Si je ne sais pas exprimer ma pensée en français,
 - a-Je n'interviens pas dans la discussion.
 - b-Je réfléchis pour trouver le mot français.
 - c-Je dis un mot en anglais, peut-être le français y ressemble.
- 2-Quand la discussion est intéressante, j'y participe.
 - a-Ce n'est pas important si je fais des fautes, l'essentiel est de faire passer mes idées.
 - b-Ça m'inquiète de faire des fautes devant le prof et les collègues.
- 3-Si le professeur m'interrompt pour me corriger, cela
 - a-me dérange parce que.....
 - b-ne me dérange pas parce que.....
- 4-La présentation de l'exposé avec le plan et la liste de vocabulaire m'aide à comprendre le sujet et à en discuter après.
 - a-Oui, parce que
 - b-Non, parce que.....
- 5-Pour pouvoir discuter après l'exposé, j'ai besoin de prendre des notes pendant l'exposé
 - a-Oui, parce que
 - b-Non, parce que.....
- 6-Le fait de présenter mon opinion après la séance par écrit m'aide à retenir le nouveau vocabulaire et à organiser mes idées
 - a-Oui, parce que
 - b-Non, parce que.....

- 7-Les sujets étaient intéressants et me donnaient envie de parler et de discuter
a-Toujours,.....
b-La plupart du temps,.....
c-Rarement,.....
- 8-J'ai appris de nouvelles expressions françaises et j'ai découvert de nouvelles idées
a-Dans tous les cours.....
b-Dans la plupart des cours.....
- 9-Le fait de consulter le professeur avant de faire l'exposé m'aide à faire un bon plan
a-Oui, parce que
b-Non, parce que.....
- 10-Le fait de choisir les sujets au début du semestre avec le professeur nous donne des idées sur les sujets polémiques.
a-Oui, parce que...
b-Non, parce que.....
- 11-J'ai bénéficié de ce cours parce que maintenant, je comprends mieux le français oral et j'ai moins peur de parler.
a-Oui, parce que.....
b-Non, parce que.....
- 12- Je préfère que le débat soit noté.
a-Oui, parce que.....
b-Non, parce que.....
- 13- Ce cours m'a donné envie de prendre d'autres cours d'oral.
a-Oui, parce que.....
b- Non, parce que.....
- 14-Les vidéos présentées dans les exposés étaient
a-Intéressants, parce que.....
b-Inintéressants, parce que.....
- 15-Quelles sont vos propositions pour améliorer le cours?
a-.....
b-.....
c-.....

Dépouillement du questionnaire

Les deux premières questions visent à mesurer le degré de dissipation de la peur: 94,7% ont choisi la réponse (b) de la première question, c'est-à-dire qu'ils interviennent dans la discussion; les justifications qu'ils donnent sont du type: *Pour participer au cours; pour mieux apprendre la langue; parce que cela m'aide à communiquer avec le prof et les collègues; je réfléchis au mot français mais aussi au mot anglais car j'ai trouvé beaucoup de ressemblances entre les deux langues; il faut réfléchir avant de parler, alors il faut faire un effort pour trouver le mot convenable.*

Pour la troisième question, 23% seulement ont répondu qu'il est inquiétant de faire des erreurs devant leurs collègues contre 77% qui ont répondu que l'essentiel est de faire passer leurs idées. Parmi les arguments avancés par les étudiants, nous trouvons: *Le prof m'aide pendant que je parle et que je fais des fautes; il faut essayer pour bien apprendre et éviter les erreurs à l'avenir; quelques fois j'ai un point de vue que je voudrais exprimer, ce n'est pas grave si je fais des fautes; j'aime qu'on note mes fautes pour faire attention la prochaine fois; ça ne me dérange pas d'être corrigé parce que je suis là pour apprendre.*

94% considèrent utile de consulter la liste de vocabulaire avant l'exposé; nous trouvons à peu près le même pourcentage en ce qui concerne les questions 9 et 10, le fait de consulter l'enseignant pour le choix du sujet et la révision de l'exposé avant de le présenter dans la classe. Les arguments sont: *ça nous prépare à comprendre le sujet; ça m'aide beaucoup parce qu'il y a des mots difficiles; il y a des mots nouveaux, ils seront gravés dans la mémoire; la liste de vocabulaire m'aide à participer à la discussion; ça enrichit notre connaissance du français et nous aide à exprimer nos idées.*

Les arguments en faveur des questions 9 et 10 sont: *Oui parce que le prof attire mon attention sur les fautes; le prof a beaucoup d'expérience, j'ai besoin de ses idées pour bien présenter mon sujet; consulter le prof me rend tranquille et sûr de ce que je présente; le prof m'encourage; le prof nous oriente vers le vrai but du sujet et le vocabulaire nécessaire; les propositions du prof m'aident beaucoup.*

Pour la cinquième question concernant la prise de notes pendant l'exposé, nous pensons que nos étudiants n'ont pas l'habitude de prendre des notes et en général, ils ont du mal à se concentrer sur deux choses à la fois: soit ils prennent des notes soit ils écoutent et suivent l'exposé. En effet, la prise de notes est une technique et une compétence à laquelle il conviendrait de les initier et de les entraîner. 55% des étudiants sont d'accord pour la prise de notes et 45% sont contre. Ceux qui sont pour ont avancé les arguments suivants:

Oui, parce que ça aide à faire des phrases correctes; ça aide à discuter; oui parce que les notes que je prends pendant le cours m'aident pour la discussion à l'examen.

Ceux qui sont contre la prise de notes ont présenté les arguments suivants:

Non parce que c'est un cours d'oral; je ne peux pas me concentrer sur deux choses à la fois; bien que ce soit très important mais je ne prends pas de notes; ce n'est pas nécessaire car je peux garder les idées dans ma tête.

En réponse à la question (6), 60% des étudiants sont pour l'expression écrite et 40% contre. Les arguments en faveur sont: *ça aide les étudiants qui n'aiment pas parler; je suis trop timide pour parler; je suis pour l'expression écrite pour ne pas oublier les idées et le vocabulaire; ça montre que je comprends le sujet; c'est comme un quiz.*

Les étudiants opposés avancent des arguments comme: *je suis contre parce que c'est un cours d'oral; l'oral est plus important que l'écrit; je préfère l'oral pour ce cours parce que les cours d'oral au département sont limités.*

Les réponses positives aux questions (7) et(8) concernant la pertinence des thèmes choisis et l'enrichissement de leur vocabulaire, sont de l'ordre de 80% avec le choix (b) indiquant que la plupart du temps, les thèmes étaient intéressants et enrichissants. Il va de soi que tous les sujets ne peuvent pas intéresser tous les étudiants à 100%; quant à l'enrichissement du vocabulaire, nous rappelons que nos étudiants n'ont pas tous le même niveau au départ et ce qui est nouveau pour l'un ne l'est pas forcément pour l'autre.

Les arguments sont: *Dans tous les cours, j'apprends de nouvelles idées; dans ce cours j'apprends beaucoup d'expressions; j'ai découvert de nouveaux sujets; je n'aime pas parler mais la plupart des sujets étaient intéressants; certains sujets étaient difficiles; certains sujets étaient ennuyeux.*

Pour les questions 11 et 12 concernant la dissipation de la peur de parler et l'envie de prendre d'autres cours d'oral, les réponses positives représentent 100% pour la question 11 et 98% pour la question 12.

Les arguments sont: *Oui, je pense que maintenant j'ai plus de courage pour parler devant les gens en français; dans ce cours, il y a beaucoup de temps pour parler; Ce cours me donne la possibilité de parler et d'être courageuse; je trouve que ce cours est plus pratique que les autres cours; les cours d'oral sont plus faciles; l'oral est plus intéressant; plus on parle, plus on a confiance en soi; j'aime beaucoup l'oral et j'ai envie de me perfectionner; ce cours me permet de dire mon opinions sans avoir peur de faire des fautes; l'oral est très important,*

quand on finit les études, dans n'importe quel métier, on nous demandera de faire un exposé.

Les réponses à la question 13 concernant l'intérêt des vidéos présentées dans le cadre des exposés sont positives à 100%. Les arguments sont:

Certains français parlent trop vite mais j'en ai bénéficié; la vidéo est indispensable, j'ai appris à comprendre les natifs français; la vidéo ça aide à animer la classe et à commencer le débat; les vidéos présentent bien le sujet et nous donnent les opinions des spécialistes; les vidéos sont à la fois instructives et drôles; la vidéo stimule les idées; la vidéo, ça permet de voir comment les français parlent dans la vie de tous les jours, loin des cours de grammaire.

Faut-il ou non noter le débat? 97% des étudiants sont contre, leurs arguments sont:

Non, c'est inquiétant pour les étudiants; non, comment peut-on apprendre si on ne fait pas de fautes? et si en plus vous comptez les fautes, tous les étudiants échoueront; non pour pouvoir discuter librement.

Les étudiants qui sont pour la notation avancent des arguments comme:

Oui, cela encourage les étudiants à travailler; il faut récompenser les étudiants qui font un effort; on doit être toujours prêt à parler.

Parmi les propositions des étudiants, nous trouvons:

- Limiter le nombre d'étudiants de façon à ne pas dépasser 25 dans une section et consacrer une salle de multimédia à ce cours pour visionner plus de vidéos.
- Consacrer une séance entière pour le débat
- Consacrer une page sur Facebook pour discuter les différents sujets du cours.
- Jouer des scènes.
- Répartir les étudiants en groupes pour préparer des sujets de discussion dans la classe.

Le dépouillement du questionnaire a montré que, dans l'ensemble, nos étudiants ont le courage et même de l'enthousiasme pour s'exprimer en français oral et que les erreurs de formulation ne semblent pas les en décourager. Ils sont conscients de l'importance de l'oral; c'est pourquoi ils insistent sur la nécessité d'augmenter le nombre des cours d'expression orale et de les rendre obligatoires.

L'intérêt de ce cours réside non seulement dans les progrès linguistiques mais aussi et surtout dans le *savoir-faire*: nos étudiants apprennent à présenter et à préciser leurs idées, à écouter celles de leurs collègues et à les respecter et ceci

se passe dans une ambiance amicale. Ils découvrent également de nouveaux sujets et /ou de nouvelles perspectives sur des sujets qu'ils connaissent déjà.

Comme ils l'ont exprimé dans le questionnaire, ce cours leur donne confiance en eux-mêmes mais certains semblent rebutés par la difficulté du vocabulaire de quelques sujets, notamment les sujets scientifiques, et par les statistiques. Pour notre part, nous pensons que ces difficultés font partie de la complexité des situations authentiques et par conséquent, nous considérons nécessaire d'y exposer les apprenants. Il ne s'agit, bien sûr, pas de mémoriser des listes de vocabulaire mais de pouvoir suivre une discussion sur un éventail de sujets que ce soit à la télévision, sur l'internet ou en entrant en contact avec des natifs français.

En utilisant la langue pour faire passer leurs idées et en faisant des efforts pour expliquer et raffiner ces idées, les apprenants font appel à des règles de grammaire sans s'en rendre compte et sans avoir peur d'un examen ou d'une note quelconque; ils se rendent donc compte de l'intérêt du cours de grammaire. Et quand l'enseignant reformule leurs phrases qui sont souvent calquées sur les structures arabes ou anglaises, il leur montre indirectement et sans les offusquer que leurs idées ne sont pas claires et qu'ils courent le risque d'être incompris en raison de leurs lacunes linguistiques. Dans ces derniers cas, ils sont amenés à revoir leurs acquis en traduction ou en expression; en effet, ce cours regroupe toutes les compétences langagières mais il favorise l'expression et la compréhension orales.

Certains étudiants ont proposé qu'il y ait un quiz après chaque exposé et de noter le débat pour, selon eux, *obliger* les étudiants à travailler. Malheureusement, nos étudiants ont l'habitude de ne travailler qu'à la veille de l'examen; donc tant qu'ils ne se sentent pas menacés par *une mauvaise note*, ils ne font pas d'efforts! Nous avons tout de même parié sur une méthodologie *assez libérale*. Nous considérons en effet que l'apprenant doit pouvoir oublier qu'il est dans une classe pour ne s'intéresser qu'aux idées; nous précisons à ce sujet que depuis la rentrée 2010/2011, ce cours a lieu dans une salle de multimédias, ce qui nous a permis de passer des vidéos sur tous les sujets d'exposés; celles-ci sont comme beaucoup d'étudiants l'ont exprimé: *A la fois instructives et drôles*. Nous pensons que ce sont des éléments *accrocheurs* qui ont permis de détendre l'ambiance de la classe. L'étudiant est intéressé de suivre ces vidéos et il est curieux de voir comment les français voient les choses; d'ailleurs, nous avons été amenés à plusieurs reprises à comparer des éléments culturels français et arabes ou jordaniens.

Conclusion

Le dépouillement du questionnaire montre que dans l'ensemble nos étudiants, qui ont commencé à apprendre le français il y a à peine quatre ans, sont encouragés à s'exprimer oralement tout en étant conscients de leurs lacunes linguistiques. Quand le sujet les intéresse, ils *se débrouillent* avec leur bagage linguistique, communicatif et culturel aussi bien en français, en arabe, ou même en anglais. Nous constatons que le fait de ne pas noter le débat est un facteur positif qui transforme ce cours en un espace de liberté pour apprendre non seulement à parler français mais aussi et surtout à découvrir et à apprécier de nouveaux sujets, à respecter l'autre et à accepter ses idées même si elles sont très différentes.

Le rôle de l'enseignant est crucial dans la mesure où il encourage les étudiants tout en les corrigeant, guidant et conseillant. Nous constatons également que la composante *écrite* du cours représentée par un court commentaire que nous demandons aux étudiants après le débat, est très bénéfique car elle permet de retenir le vocabulaire et les expressions étudiés pendant l'exposé et le débat, qui sans cette composante resteraient approximatifs et aléatoires.

Nous préconisons la réduction des effectifs de ce cours, qui ne doivent pas dépasser 20 étudiants par section et de remplacer la salle traditionnelle de cours par une salle de multimédias afin de pouvoir montrer à nos étudiants des vidéos de débats authentiques en français. Il va de soi que le petit nombre permettrait de garder le calme pendant le débat et de donner plus de tours de parole à chaque apprenant.

Nous citons enfin le commentaire de l'un de nos étudiant: « *Ce cours était le plus intéressant de nos cours de français parce qu'on a discuté de sujets de notre choix et on a appris quelque chose qu'on voulait vraiment apprendre; ce cours nous a aidés à comprendre TV5 et les autres chaînes francophones* ».

التواصل اللغوي في صفوف تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية: من التقديم إلى الحوار

نرجس الناصر، قسم اللغة الفرنسية وآدابها، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ملخص

هذه الدراسة عبارة عن وصف لمادة دراسية تحمل اسم "المناظرة والحوار" وهي مادة شفوية اختيارية يطرحها قسم اللغة الفرنسية وآدابها في الجامعة الأردنية في السنة الدراسية الرابعة.

بعد تذكير سريع بالمفاهيم النظرية الأساسية المتعلقة بالتواصل باللغة الأجنبية، نقدم المنهج المتبع في تدريس هذه المادة والإستراتيجيات التي يتبناها المدرس لاستثارة الحوار وتحفيز الطلبة على الكلام مع إعطاء أمثلة حقيقية من مداخلات الطلبة خلال المحاضرات.

وتعرض الدراسة تقريراً حول تقييم منهجية المادة وذلك من خلال استبيان يغطي مختلف مراحل التعليم وقد شارك في هذا التقييم حوالي مائة وعشرين طالبا يمثلون أربع دفعات من طلاب القسم. ويبين تحليل نتائج التقييم أن طلاب القسم يرغبون في دراسة هذه المادة التي يعتبرون أنها تحررهم من قيود المحاضرات التقليدية حيث يدرسون في جو من الحرية يتعلمون فيه كيف يتخلصون من الخوف من التحدث بالفرنسية وفي الوقت نفسه تتوسع مداركهم في الثقافة العامة.

المفردات الأساسية: اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، التقديم، الحوار، التواصل اللغوي، التعبير الشفوي.

* The paper was received on June 27, 2010 and accepted for publication on Jan. 6, 2011.

Bibliographie

- Bange, P. (1992). «A propos de la communication et de l'apprentissage en L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)», in *Aile* n° 1, pp.53-85.
- Barrière, I. (2003). «Dialogues impromptus en classe de FLE», Le site EduFLE.net consulté en octobre 2009.
- Benamar, R. (2009). «Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE», in *Synergies Algérie*, n 8, pp 63-75.
- Brouté, A. (2008). «Evaluer les interactions verbales en FLE: Une proposition de nouveaux descripteurs», in *Synergies Pologne*, n° 5, pp 177-185.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Causa, M. (2002). *L'alternance dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère*. Berne: Peter lang
- Cicurel, F. (1994). «Discours d'enseignement et discours médiatiques: Pour une recherche de la didacticité», in *Les Carnets du Cediscor*, vol. 2, pp. 93-108.
- Cicurel, F. (2002). «La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe», in *Aile* n° 16, pp. 145- 163.
- Dabène, L. (1984). «Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère», in R. Bouchard. *Les échanges langagiers en cours de langue*. Grenoble: ELLUG. pp. 129-138.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*, Paris: Les Editions de Minuit.
- Traduction de *Frame Analysis*. (1974). New York: Harper et Row.
- K-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*, tome 1, Paris: Armand Colin
- Kramsch, C. (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*, LAL, Hatier /Didier, Saint Cloud.
- Laditan, O.A, (2004). «Enseignement du français: l'apport des interactions verbales», in *Le Français dans le Monde/ Francophonies du Sud*, n° 8, pp 8-9.