

Interactions orales en classe de français: quand des facteurs affectifs entrent en jeu**Dalal ZIANI⁽¹⁾ Pr. Latifa KADI-KSOURI⁽²⁾**

1- Université Badji Mokhtar Annaba, dalel.ziani@gmail.com/ dalelzen@yahoo.fr

2- Laboratoire Interdisciplinaire de Pédagogie et de Didactique LIPED, université Badji Mokhtar Annaba, kadilatifa2@gmail.com

Soumis le: 26/02/2018**révisé le:** 30/05/2019**accepté le:** 15/07/2019**Résumé**

L'objet de cet article est de présenter les résultats d'une enquête à caractère exploratoire entrant dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur les difficultés à prendre la parole lors d'interactions orales en classe de français langue étrangère. A l'issue d'une expérimentation et après analyse de données recueillies à travers des observations de classe, nous montrons comment la possibilité offerte aux apprenants de choisir des thèmes de discussion, a permis d'accroître leur motivation et d'instaurer un climat de classe propice à l'expression orale.

Mots-clés: Interactions orales, manque de participation, prise de parole, facteurs affectifs, motivation, anxiété.

التفاعلات الشفوية في قسم الفرنسية: عندما تتدخل العوامل العاطفية

ملخص

الغرض من هذه المقالة هو تقديم نتائج دراسة استكشافية في إطار بحث في الدكتوراه حول صعوبات التحدث أثناء التفاعلات الشفوية بقسم الفرنسية كلغة أجنبية. بعد تجربة وبعد تحليل البيانات التي تم جمعها من خلال ملاحظات تمت في القسم، كان بإمكاننا أن نوضح كيف أن إتاحة الإمكانية للمتعلمين باختيار موضوعات النقاش سمح بزيادة دوافعهم وتهيئة مناخ مواتي للتعبير الشفهي.

الكلمات المفتاحية: تفاعلات شفوية، نقص المشاركة، أخذ الكلمة، عوامل عاطفية، حافز، قلق.

Oral interactions in French class: When emotional factors intervene**Abstract**

The purpose of this article is to present the results of an exploratory survey within the framework of a doctoral research on the difficulties of speaking during oral interactions in French as a foreign language. At the end of an experiment and after analysis of data collected through class observations, we show how the possibility offered to learners to choose topics for discussion, made it possible to increase their motivation and to create a class climate conducive to oral expression.

Keywords: Oral interactions, lack of participation, speaking out, emotional factors, motivation, anxiety.

Introduction

La classe est le lieu propice où se pratique oralement la langue à travers tout le panel d'activités que propose l'enseignant afin de susciter des échanges langagiers entre les apprenants. Le but est donc de les amener à apprendre, mais aussi à comprendre et à produire.

Pour l'enseignement des langues, il n'est plus seulement question de doter les apprenants d'un répertoire théorique sur les structures de la langue car «*la connaissance des formes lexicales et sémantiques d'une langue n'est pas une garantie de compréhension et d'entente mutuelles*»⁽¹⁾. Cela ne veut pas dire «*qu'on se désintéresse de la langue et de ses structures, simplement qu'on la replace dans le contexte humain dont elle est issue*», détaille Kramsh⁽²⁾. Le savoir sur la langue n'a d'intérêt que s'il vise à développer la capacité à communiquer, sinon, il risque d'être «*une pure accumulation de savoir stérile*»⁽³⁾.

Avec les approches communicatives des années 80 et les approches actionnelles depuis le milieu des années 90, avec l'interactionnisme, on commence à comprendre que la pratique verbale de la langue dépend aussi fortement de l'appui des personnes avec lesquelles on interagit. Cette importance donnée récemment à l'aspect interactif de l'apprentissage des langues nous permet de revoir la réalité de la classe en reconsidérant l'interaction dans sa dimension collective.

C'est dans ce cadre que s'inscrit la recherche exploratoire que nous avons menée afin d'observer comment se réalisent les interactions verbales en cours de français dans le secondaire algérien. Il n'est pas inutile de rappeler à ce propos qu'après 10 années d'apprentissage de la langue française, l'apprenant algérien cumule environ 1248 heures du cycle primaire au cycle secondaire (l'équivalent - selon le Cadre Européen Commun de Références en Langues-au niveau C2). Pourtant, cet apprenant accède à l'université avec des difficultés tant à l'oral qu'à l'écrit (Kadi.L⁽⁴⁾, Boudechiche.N⁽⁵⁾). D'après les objectifs fixés par les institutions officielles du système scolaire algérien, l'apprenant du secondaire est censé être capable, en ce qui concerne la compétence orale, de produire des discours oraux en utilisant la langue dans des situations d'interlocution diverses (raconter, exposer, rapporter des dires, exprimer une prise de position, participer à un débat d'idées pour faire agir son interlocuteur en manifestant sa subjectivité, etc). Or, la réalité du terrain est toute autre. C'est ce que des observations de classe conduites dans le cadre d'une recherche doctorale montrent puisque de nombreux apprenants observés peinent à s'engager dans l'interaction et restent plutôt passifs. Pour beaucoup d'entre eux, la participation est faible: ils hésitent à prendre la parole et à s'exprimer en français.

Cette attitude muette, vécue et partagée par un grand nombre d'apprenants, est sans nul doute la conséquence de plusieurs facteurs. Parmi ces derniers, nous retiendrons les aspects affectifs dans la classe de langue qui nous semblent être une piste porteuse pour comprendre l'impact qu'ils peuvent avoir sur la performance des apprenants à l'oral. Nous avançons l'hypothèse selon laquelle la réticence à prendre la parole et à s'exprimer serait le résultat d'un manque de motivation et d'une anxiété langagière. Nous posons que, pour travailler l'oral, si l'on donne la possibilité aux apprenants de choisir eux-mêmes des thèmes de discussion qu'ils jugent intéressants et motivants, cela les engagerait à s'impliquer davantage et à pratiquer la langue avec moins d'anxiété.

1- Cadrage

Cette étude qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'oral convoque les principes théoriques des sciences de la communication, des théories de l'apprentissage (socio-constructivisme) et de la psychologie. Dans cette partie, nous proposons de rappeler d'abord en quoi consiste l'interaction, comment elle est définie, et ensuite, de présenter la dimension affective dans l'apprentissage en pointant deux facteurs: la motivation et l'anxiété.

1-1- L'interaction en classe

Le terme d'interaction signifie, dans son étymologie même, l'idée d'une action mutuelle ou une influence réciproque entre deux objets ou plus ou entre deux personnes ou plus. Appliquée aux relations sociales, cette notion oblige à considérer la communication comme

un processus circulaire où chaque message, chaque comportement d'un individu agit comme un stimulus sur son destinataire et appelle une réaction, qui, à son tour devient un stimulus pour le premier. E.Morin⁽⁶⁾ considère l'interaction comme une action réciproque capable de modifier le comportement ou la nature des sujets en présence. Cela implique donc une co-présence et renvoie aux situations de face à face où le récepteur doit, au même titre que l'émetteur, être actif dans la construction et l'interprétation du message.

Dans une classe, le groupe apporte travail et affectivité et repose principalement sur l'interaction réciproque (St-Yves)⁽⁷⁾. Pour St-Arnaud⁽⁸⁾, une interaction en classe se réalise par la participation et la communication qui sont des formes d'interaction puisque une personne interagit en vue de s'engager, d'échanger de l'information, de communiquer avec quelqu'un. Des relations se créent alors entre les différents participants du groupe-classe.

Kerbrat-Orecchioni.C⁽⁹⁾ explique également que tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles car parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant. Etre en interaction avec autrui suppose le respect de certaines règles qui rendent possible la communication. Cependant, si ce respect est une tâche que les interactants doivent partager, il ne faut pas oublier que leurs responsabilités au sein de l'interaction sont différentes. Ainsi, l'apprenant est là pour apprendre et l'enseignant pour soutenir et guider l'apprentissage. On se rend compte par exemple que les actes communicatifs de l'enseignant ne changent pas pour autant, ils sont toujours les mêmes: poser des questions, donner des consignes, corriger et évaluer.

Il est à rappeler que l'interaction ne se limite pas à la communication verbale: tout comportement (attitudes, gestes, mimiques) ayant lieu en présence d'autrui déclenche chez cette personne un comportement qui influencera à son tour celui de l'émetteur. La notion d'interaction rassemblerait donc toutes les influences qu'un individu peut induire ou subir par rapport à un comportement langagier ou non langagier.

1-2- L'affectivité en classe

Les préoccupations actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage tentent justement de tenir compte des différentes dimensions cognitives, sociales, mais également affective qui interviennent en classe de langue. A partir des années soixante-dix, les théoriciens de l'apprentissage commencent à reconnaître l'importance de l'émotion dans les processus d'apprentissage (travaux de Bloom et ses collègues)⁽¹⁰⁾.

Cuisinier.F et Pons.F⁽¹¹⁾ soulignent dans leurs travaux l'importance de prendre en compte l'aspect affectif dans le processus didactique. Pour ces chercheurs, ce qui relève des phénomènes émotionnels *«constitue[nt] la face cachée du triangle didactique liant enseignant, élève et savoir»*. Ils expliquent en outre que le fait de *«connaître le rôle fonctionnel des émotions dans les activités scolaires contribue à préciser la compréhension des processus d'apprentissage et peut permettre le développement de dispositifs d'accompagnements scolaires»*. On ne peut nier alors, que dans une classe de langue, la dimension affective touche tous les aspects du contrat didactique.

Dans le présent article, nous retenons deux éléments affectifs: la motivation et l'anxiété:

1-2-1- De la motivation

Depuis les années soixante, ce concept a été théorisé par plusieurs chercheurs. Selon la théorie de l'intégrativité, la motivation est considérée comme une orientation affective et interpersonnelle (Gardner)⁽¹²⁾. Un individu intégratif aura envie de découvrir une langue étrangère dans sa dimension interne (grammaire, lexique, phonétique, etc) et externe (contexte et culture de la langue). Cela présuppose l'existence d'une relation de causalité entre la motivation et les compétences. Par exemple, une motivation soutenue s'accompagne de progrès linguistiques alors qu'une motivation plus limitée entraînerait des résultats moindres. Mais avec le développement des recherches dans le domaine des langues étrangères, de nouvelles théories ont vu le jour, notamment celle d'Atkinson⁽¹³⁾ qui postule que la motivation dépend de deux éléments: le motif qu'a un individu pour réussir et le motif pour éviter

l'échec. C'est une théorie basée sur l'approche et l'évitement vis-à-vis de l'activité ou de la langue. La tendance à adopter un comportement est le résultat d'un conflit entre les tendances d'approche et d'évitement ayant à chaque fois des implications d'ordre émotionnel: fierté et confiance en soi en cas de réussite et honte et peur en cas d'échec. L'anticipation de ces émotions va déterminer si au final l'individu va avoir un comportement d'approche ou d'évitement.

Quelques années plus tard, une autre théorie de la motivation appelée Théorie de l'attribution est proposée. Elle s'intéresse à la manière dont les individus tentent d'expliquer leurs succès ou échecs en élaborant des déterminants causaux et leurs différentes influences sur les comportements (Weiner)^{(14), (15)}. Cela signifie que la manière dont un individu interprète les raisons de son échec ou son succès influe sur son orientation et la force de ses désirs et de ses efforts à venir.

Comme pour compléter ces travaux antérieurs sur les théories de la motivation, Eccles et ses collaborateurs⁽¹⁶⁾ ont élaboré un nouveau modèle d'expectation-valence construit autour de deux variables qui président et influencent directement la motivation. Il s'agit des attentes (expectation) et des valeurs. La première variable est liée à la perception qu'a un apprenant de ses capacités à exécuter la tâche et qui influence directement son investissement cognitif. Dans ce sens, nous considérons donc qu'il y a motivation quand il y a implication de la part de l'apprenant: plus il se sentira compétent dans une activité, plus il se donnera les moyens pour la réaliser. La deuxième variable concerne la valeur que l'apprenant attache à la tâche prescrite par l'enseignant. Eccles et ses collaborateurs distinguent quatre composantes de la valeur: la valeur du succès (importance à maîtriser un savoir-faire et réussir dans sa tâche), la valeur intrinsèque (plaisir qu'il y a à réaliser la tâche), la valeur extrinsèque (utilité de la tâche, intérêt à atteindre le but), la valeur du coût associé à la tâche (lié à l'effort nécessaire pour réaliser la tâche). Ce que nous pouvons retenir, c'est que la motivation est variable et est sujette à des changements associés au contexte et à la tâche que l'apprenant a à accomplir.

1-2-2- De l'anxiété

La plupart des méthodes d'apprentissage des langues utilisées actuellement dans les salles de classe sont communicatives: elles partent du principe que l'apprenant va participer aisément à l'oral, et exécuter des tâches d'expression orale. Or, le simple fait d'engager ainsi l'apprenant pose problème, car pour la plupart d'entre eux, ce sont précisément ces consignes qui donnent lieu à des situations de malaise et d'anxiété par crainte de ne pas pouvoir s'exprimer ou se faire comprendre (Horwitz et al.)⁽¹⁷⁾. Les activités de production orale semblent être plus angoissantes que celles qui portent sur la compréhension. Dans le premier cas, l'apprenant se fait juger directement par le partenaire de la communication, ce qui fait de l'oral une activité anxiogène.

Cette anxiété qui se manifeste particulièrement dans les classes de langue, lors des situations où l'apprenant est amené à parler, est appelée *anxiété langagière*, et a fait l'objet de plusieurs travaux de recherches (Mc.Intyre⁽¹⁸⁾, Horwitz⁽¹⁹⁾, Rubio⁽²⁰⁾). Elle est définie comme un ensemble de perceptions de soi, de sentiments d'insuffisance, de croyances et de comportements de peur liés à l'apprentissage des langues (Horwitz et al.)⁽²¹⁾. Dans son article, Kalinska-Luszczynska⁽²²⁾ présente la vision de Mc.Intyre (1991) qui définit l'anxiété langagière comme une réaction négative, d'inquiétude relative à la pratique de la langue. L'apprenant appréhende alors de parler, d'écouter et d'apprendre une langue seconde. L'anxiété se manifeste par une réaction physiologique et émotionnelle pouvant perturber la concentration/attention de l'apprenant allant jusqu'à l'empêcher d'exécuter la tâche demandée (Williams, K)⁽²³⁾.

Pour résumer tout cela, nous dirons que toute interaction humaine requiert des savoir-faire cognitifs et engendre des savoir-être émotionnels.

2- Interactions verbales en contexte scolaire algérien: enquête

L'observation de classes de langue en contexte scolaire algérien laisse apparaître de réels dysfonctionnements liés à l'interaction. Cette dernière est loin de ressembler à ce que les

auteurs sus-cités décrivent dans leurs définitions. Outre l'enseignant qui s'efforce de faire parler ses apprenants par toutes sortes de procédés, les interactions se limitent le plus souvent à quelques échanges de quelques apprenants, souvent les mêmes, qui acceptent de prendre la parole.

2-1- Les participants

L'enquête a été menée en 2008 au Lycée Abd El Hafid Boussof situé dans la ville de Mila (Algérie) auprès d'apprenants de deuxième année secondaire. Il s'agit d'apprenants âgés entre 15 et 18 ans, scolarisés en Sciences Expérimentales (appellation selon la nouvelle réforme). Le groupe de 33 apprenants composé de 18 filles et 15 garçons est hétérogène du point de vue du niveau. Selon leurs résultats scolaires en français, nous avons pu les classer comme suit:

Moyenne	Très bon (plus de 15/20)	Bon (de 13 à 15/20)	Moyen (de 09 à 13/20)	Faible (moins de 09/20)
Nombre d'apprenants	04	05	13	11

2-2- Déroulement de l'enquête

L'expérimentation s'est déroulée sur quatre séances, d'une heure chacune. Les deux premières séances ont été consacrées à une observation écologique (situation 1) dans le but de voir comment se déroule le cours de français et d'observer les comportements verbaux et non verbaux des apprenants à l'aide d'une grille inspirée des travaux d'Arnaud⁽²⁴⁾. Les deux dernières séances ont été consacrées à une observation participante (situation 2). Les deux situations ont fait l'objet d'un enregistrement audio-visuel qui nous permet d'appréhender les nombreux comportements objets de l'étude.

Pour vérifier l'hypothèse selon laquelle les apprenants s'engageront davantage à participer à l'oral et seront plus impliqués et moins anxieux s'ils choisissent eux-mêmes les sujets de discussion, nous leur avons proposé une activité de parole libre en fonction de leurs propres intérêts et besoins. Nous les avons informés que, lors de la discussion, aucun jugement de valeur ne sera porté à leur prestation par nos soins car il s'agit d'une activité ayant pour objectif de les inciter à communiquer en posant des questions, en demandant des éclaircissements, en débattant, en échangeant leurs points de vue, etc. L'idée pour nous est de noter si des changements se produisent dans leurs comportements par rapport à la situation 1.

3- Analyse et discussion des résultats

Nous rappelons que cette analyse porte essentiellement sur les comportements des apprenants observés lors des interactions orales en classe et de conclure quant à l'impact de la motivation et de l'anxiété sur leur expression orale en langue française.

3-1- L'observation écologique (Situation 1)

Nous avons pu constater lors des deux premières séances d'observation que l'enseignante est le maître à bord lors de la communication en classe. C'est elle qui anime le cours: elle explique, pose des questions, désigne des élèves pour répondre, etc. Le tableau suivant représente les comportements verbaux des apprenants pendant ces séances d'observation. Nous analyserons les échanges en nous basant sur la grille d'Arnaud⁽²⁵⁾ inspirée du schéma comportemental verbal de Schefflen(1981)⁽²⁶⁾ qui présente l'intérêt de combiner comportements verbaux et non verbaux (vocaux paralinguistiques, kinésiques) du point de vue des paramètres affectifs.

Chaque comportement se rattache à un des facteurs affectifs susceptible de favoriser ou d'entraver la communication orale. Nous avons supposé qu'un apprenant ne participe pas et ne communique pas en classe de langue parce que d'une part, il n'est pas motivé et impliqué, et d'autre part parce qu'il ne se sent pas à l'aise (anxiété).

Lors de la situation 1, parmi les 33 apprenants du groupe observé, seuls 04 ont pris la parole (soit 12% du groupe seulement). Ces derniers ont constamment demandé la parole et participé spontanément.

Tableau 1: Apprenants ayant manifesté des comportements positifs (**Situation 1**).

Marqueurs on verbaux Apprenants	Intervient spontanément	Prend des initiatives	Manifeste ses idées	N'hésite pas à réagir	Nombre d'apprenants
A6	X	X	X	X	
A12	X	X	X	X	
A13	X	X	X	X	
A21	X	X	X	X	
Total					04
Pourcentage					12%

Le reste du groupe a adopté un comportement de retrait, d'évitement selon Atkinson⁽²⁷⁾: aucune initiative pour participer aux échanges langagiers. Malgré l'insistance de l'enseignante, les 29 apprenants ont choisi de ne pas répondre aux questions posées.

En outre, l'observation de cette classe a montré que le temps de parole de l'enseignante est très important par rapport à celui des apprenants. Cela s'explique à notre avis par l'absence de réactions d'une grande partie du groupe et par les longs moments de silence qui suivent ses questions et ses demandes de participation. Essayant de les combler, l'enseignante choisit de rallonger son discours à travers les reformulations des questions, les exemples et les mises en situation. Son but est d'inciter ceux qui ne participent pas à réfléchir et à s'inspirer de ses exemples pour prendre la parole et s'exprimer, mais, comme en témoigne l'extrait suivant, les sollicitations de l'enseignante n'ont pas eu de suite de la part de ces apprenants:

Extrait (Code de transcription en Annexe):

E: ... un fait divers est un récit. Bien, chaque récit a une structure et des étapes, pouvez-vous me rappeler la structure du récit?

++ Karim?

A16 (Karim): +++

E: de quoi se compose un récit? ++ Quelle est la structure de chaque récit?++ Quelles sont les étapes? ++ Oui Karim? +++ Vous avez dit que là il s'agit d'une bande dessinée, et c'est un récit, alors de quoi se compose un récit? +++ La bande dessinée de quoi se compos-t-elle? +++

Allez, toi Hichem, de quoi se compose un récit?

A27 (Hichem): +++

E: Alors Hichem de quoi se compose un récit? +++ Par exemple si toi et Yasser, vous avez décidé d'aller faire une balade en vélo, comment vous allez faire? Racontez-nous tout ce qui s'est passé? +++ bien +++ ok Alors chaque récit a une structure, oui Fatiha.

A12: une situation initiale.

L'idée de la modicité linguistique comme entrave à la participation est dans ce contexte écartée. Le silence n'est pas le résultat d'un manque lexical car le cours sur le récit et sa structure a été déjà fait durant le semestre en cours. Pour aborder le texte exhortatif, l'enseignante fait un rappel sur le récit.

Lors de nos observations, nous avons également été tout particulièrement attentives aux comportements kinésiques (expression faciale et regard) des apprenants liés à la motivation et à l'anxiété. Nous avons pu noter par exemple que sur les 33 participants, six apprenants ont laissé apparaître une «expression faciale ouverte et détendue» selon la terminologie même d'Arnaud. Cela concerne les apprenants qui prennent la parole et interagissent spontanément (cf. Tableau 1). Une expression faciale est ouverte quand l'apprenant semble être à l'écoute des autres et se montre prêt à réagir soit par un sourire, soit par une remarque personnelle, soit par un éclat de rire⁽²⁷⁾. Elle est détendue quand elle ressemble à celle que l'on a lorsqu'on est en situation de repos et se manifeste par la lenteur et l'harmonie des mouvements de la tête et du regard.

A l'opposé, les 27 apprenants restants (ou du moins pour la majorité d'entre eux), en aucun moment de la séance, n'ont pris la parole. Ils se sont montrés tendus et ont laissé apparaître une expression faciale relativement fermée. On la considère à la suite d'Arnaud comme fermée quand l'apprenant est impassible et semble ne pas être à l'écoute. Ces apprenants n'ont pas exprimé d'intérêt ou de volonté à intervenir, trahis en cela par certains gestes et mouvements nerveux. Ces résultats indiquent qu'ils ne se sentaient pas à l'aise ce qui explique pourquoi ils ne se sont pas impliqués dans les échanges.

L'anxiété ressentie par ces apprenants s'est également manifestée à travers leur regard: tantôt plongés dans la lecture de leurs notes, tantôt fixant leurs tables, tantôt un point indéterminé de la classe. Nous pensons que ceci peut être attribué à une volonté d'éviter de croiser le regard de l'enseignante pour ne pas être désigné ou interrogé. Contrairement aux 27 apprenants, au «regard morne et inexpressif» (Arnaud), décrits précédemment, les six autres (A6, A12, A13, A21 ayant participé tout au long des séances et A14, A23 ayant essayé de communiquer mais étant hésitants) se sont montrés à l'aise et motivés et avaient des regards mobiles pouvant se poser indifféremment tout autant sur les apprenants que sur l'enseignante.

S'agissant des marqueurs vocaux paralinguistiques liés à la motivation et au fait de se sentir à l'aise, Arnaud avance qu'un apprenant qui se sent à l'aise en classe, s'exprime à voix haute en maintenant une clarté et une fluidité remarquable dans son discours. C'est ce que nous avons pu constater chez les quatre apprenants ayant pris la parole spontanément lorsqu'ils se sont exprimés avec une intensité de voix ordinaire, et un ton monotone, enthousiaste ou enjoué selon les moments. Lorsqu'ils répondent correctement, ces apprenants rient, ce qu'Arnaud appelle «*le rire de satisfaction*». Il s'agit là d'une des composantes de la motivation, telle que décrite par Eccles et ses collaborateurs⁽²⁸⁾, celle de la valeur intrinsèque qui se résume au plaisir que peut ressentir l'apprenant lorsqu'il parvient à réaliser la tâche, ce qui ne semble pas concerner le reste du groupe.

Le rire, sans intention moqueuse, a pu être observé également chez eux lors des moments de plaisanterie.

Tableau 2: Marqueurs vocaux paralinguistiques liés à la motivation vs anxiété (**Situation 1**).

	Motivation (implication)/ se sentir à l'aise						Démotivation/ Anxiété	
	Ton et voix			Rire			Rire	
	Enjoué	Monotone	Voix haute	Sans moquerie	Avec satisfaction	Plaisanterie	Nerveux	Avec moquerie
Nombre d'apprenants	04						05	/
Pourcentage	12%						15%	/

En revanche, cinq autres apprenants, parmi ceux qui n'interagissent pas, ont manifesté des rires nerveux suite aux interrogations de l'enseignante qui les a sollicités pour répondre. C'est sans doute pour eux une manière d'extérioriser la tension due à la peur de se tromper ou de commettre des erreurs. C'est aussi probablement leur manière de dire à l'enseignante qu'ils n'ont pas de réponse et de dépasser ainsi cette situation gênante.

Ce que nous pouvons retenir de ceci, c'est que, dans cette classe, l'interaction se déroule quasi-exclusivement avec cinq participants: quatre apprenants et l'enseignante. Les autres

semblent s'exclure par eux-mêmes de l'interaction en évitant la prise de parole. Leurs comportements, qui ne sont en fait que des réactions à la situation de communication perçue comme situation anxiogène et menaçante, reflètent à notre sens, une anxiété langagière et trahissent une image négative qu'ils ont de leur compétence orale en français. Ces sentiments peuvent influencer négativement leur investissement cognitif.

3-2- L'observation participante (Situation 2)

A l'issue de l'observation écologique (situation 1), nous avons demandé aux apprenants de réfléchir aux thèmes qu'ils souhaiteraient discuter dans le cadre de l'activité d'expression orale. Lors de cette dernière, le rôle de l'enseignant se limiterait à orienter et réguler les échanges à travers les corrections et les mises au point didactiques qui répondent aux objectifs déterminés par le programme.

La majorité des apprenants a préparé des fiches sur les thèmes qu'ils voulaient aborder en classe. Les garçons ont choisi essentiellement d'échanger autour du sport. Les filles ont proposé des thèmes en phase avec leurs préoccupations et leurs intérêts tels l'adolescence, la délinquance, la mode et la musique.

La nouvelle activité a suscité chez les apprenants un intérêt remarquable: dès les premières minutes de la séance, nous avons pu constater que la participation et/ou les demandes de prise de parole ont été spectaculaires par rapport à celles observées lors de la situation 1.

Tableau 3: Apprenants ayant manifesté des comportements positifs (situation 2).

Marqueurs non verbaux	Nombre d'apprenants
Intervient spontanément	22
Prend des initiatives	25
Manifeste ses idées	25
N'hésite pas à réagir	25
Pourcentage approximatif	76%

Il ressort de nos analyses que 25 apprenants sur les 33 du groupe observé (soit 76% de l'ensemble du groupe) ont adopté des comportements d'approche (Atkinson)⁽²⁹⁾. Ils ont pris l'initiative d'exprimer leurs positions, n'ont pas hésité à intervenir pour répondre aux questions posées par l'enseignante ou les pairs, et ont partagé leurs idées avec aisance et quiétude. Nous pensons que ce qui a suscité la motivation de ces adolescents à s'engager dans l'interaction est bien le fait de choisir eux-mêmes des sujets d'interlocution s'alignant sur l'aspect psychologique de cette étape de leur vie qu'est l'adolescence.

Une véritable dynamique du cours a été créée par les apprenants, chacun cherchant à exprimer son idée et à la défendre pour convaincre les autres notamment dans le domaine du sport lorsque chaque apprenant a cherché à défendre le club de son choix. L'implication manifestée par la majorité d'entre eux peut être un gage pour un climat d'apprentissage actif et engageant. La possibilité de choisir des thèmes a pu être un facteur déclenchant le désir de prendre la parole, de pratiquer oralement la langue et de devenir ainsi un membre actif dans le groupe-classe.

Nous rejoignons, dans ce sens, Dufeu⁽³⁰⁾ pour qui, il faut chercher à faire vivre et sentir la langue étrangère aux apprenants en faisant appel à leur intellect et à leur intuition. Là encore, l'importance du rôle de l'enseignant est indiscutable. Il appartient à ce dernier de gérer un public dans toute son hétérogénéité (niveau, besoins, intérêts...) et de rendre le cours de langue attrayant et utile en même temps. Ainsi, par exemple, lorsque le thème sur la musique a été abordé, en voyant les apprenants intéressés et désireux de donner leur avis et de parler de leurs genres musicaux préférés, l'enseignante les a exhortés à aller jusqu'au bout de leur ressenti et à chanter avec elle des morceaux de leur choix, ce qui a créé une atmosphère agréable en classe. Les huit autres apprenants, soit 24% sont restés silencieux mais attentifs à ce qui se disait et se faisait.

Certains marqueurs kinésiques viennent appuyer ces résultats: les 25 apprenants ayant pris la parole tout au long de la séance avaient un air détendu. C'est ce qu'Arnaud explique quand

elle avance qu'une expression faciale ouverte et bienveillante est un indicateur de l'extraversion, de la spontanéité et de l'aise en classe. De plus, la mobilité de leur regard alerte, ne cherchant pas à fuir celui de l'enseignante témoigne d'une plus grande aise et d'un état affectif détendu. Enfin, ils se sont exprimés à voix haute, certains avec un ton enjoué, d'autres, un ton plus monotone. Beaucoup de moments de rire ont ponctué l'activité: ils ont accompagné des plaisanteries ou une satisfaction après une bonne réponse ou après un maintien durable du discours.

A l'inverse, les apprenants n'ayant pas pris part à l'interaction sont restés plutôt «amorphes» avec une expression faciale relativement fermée.

4- Discussion

Cette étude à caractère exploratoire a conduit à mettre en évidence d'une part l'importance de la motivation et de l'anxiété comme facteurs affectifs capables de conditionner l'interaction orale en classe de langue en ce qu'ils freinent ou au contraire incitent davantage les apprenants à s'exprimer oralement, d'autre part, l'intérêt d'adapter les contenus de l'enseignement aux besoins des apprenants.

Au cours de l'observation écologique, la participation en classe s'est avérée insuffisante, très faible témoignant ainsi des difficultés qu'ont les apprenants à prendre la parole. Le taux de participation orale s'est considérablement élevé lorsque des thèmes correspondant à leurs intérêts ont été discutés. Nous dirons que la prise en compte des besoins de l'apprenant par l'enseignant et le concepteur de programme est vraisemblablement décisive dans la motivation des apprenants.

Force est de constater que dans le contexte d'un enseignement/apprentissage qui, pour des raisons d'efficacité, tend à être utilitaire, la notion de besoins langagiers correspond bel et bien à ce que Porcher appelle «*besoins objectifs*»⁽³¹⁾ faisant référence à ce qui est considéré par les concepteurs de programme et de méthodes et les formateurs comme nécessaire à un apprenant dans la pratique verbale de la langue étrangère. Ces besoins dits objectifs consistent en un ensemble de manques et de lacunes à repérer chez lui de manière à ce qu'il bénéficie d'un apprentissage qui les comble. Or, les apprenants s'attendent généralement à ce que l'enseignement satisfasse d'autres besoins appelés «*subjectifs*» qui désignent ce qu'ils souhaitent faire, leurs désirs, leurs espérances et ce qu'ils veulent apprendre. Il est donc nécessaire d'établir un équilibre entre les besoins objectifs et les besoins subjectifs afin que l'apprenant tire de l'enseignement à la fois profit et satisfaction et ce, en proposant des thèmes ayant cette double finalité, des thèmes choisis en fonction de leur pertinence pédagogique et de l'intérêt des apprenants.

La motivation reste donc bien un moteur indispensable à toute activité pédagogique et il appartient à l'enseignant d'aider l'apprenant à en comprendre l'utilité puis à négocier avec lui les moyens de rendre les diverses activités orales engageantes et attrayantes détournant ainsi son attention sur l'effet anxiogène que peut engendrer toute situation de communication.

Conclusion

Bien que des interprétations soient possibles, il est difficile de tirer des conclusions générales pouvant s'appliquer à toutes les classes de langue. A travers cette étude, nous avons pu conclure que le simple fait de prendre la parole pour répondre aux questions ou exécuter des tâches orales pose problème aux apprenants. Par ailleurs, les résultats de la 2^{ème} situation permettent de poser que la forte implication des apprenants est due au fait qu'ils ont choisi eux-mêmes les thèmes de discussion. Leur accorder cette possibilité de choisir les a, d'une part motivés à s'engager et à participer, et d'autre part a réduit l'effet de l'anxiété langagière ressentie. Pour conclure, nous souscrivons aux propos de Boiron⁽³²⁾ qui écrit à juste titre: «*Il y a fort à parier qu'un adolescent apprendra plus rapidement le code de la route en vue de conduire un scooter que le vocabulaire français en vue d'apprendre la langue. Pourquoi? Parce que la motivation est déterminante dans l'apprentissage et que, si elle n'existe pas, c'est au professeur de l'inventer*».

Notes:

I. Ce qui n'est pas le cas dans les établissements scolaires algériens car les enseignants sont contraints de travailler les thèmes imposés par les concepteurs des manuels et des programmes scolaires.

Bibliographie

- 1- Kramsh, C, 1991. Interaction et discours dans la classe de langue. Paris: Hatier/Didier, p. 6.
- 2- Kramsh, C, 1991. Ibid, p. 6.
- 3- Kramsh, C, 1991. Ibid, p. 6.
- 4- Kadi, L, 2004. Pour une amélioration des productions écrites des étudiants inscrits en licence de français: un autre rapport au brouillon. Thèse de doctorat d'état, université Mentouri Constantine.
- 5- Boudechiche, N, 2008. Contribution à la didactique du texte expositif: cas d'étudiants algériens de filière scientifique. Thèse de doctorat en sciences, université Badji Mokhtar Annaba.
- 6- Morin, E, 1977. La méthode. La Nature de la nature. Tome 1, Le Seuil.
- 7- St-Yves, A, 1982. Psychologie de l'apprentissage-enseignement. Québec: Presse de l'université.
- 8- St-Arnaud, 1978. Cité par St-Yves, 1982, dans: Psychologie de l'apprentissage-enseignement. Québec: Presse de l'université.
- 9- Kerbrat-Orecchioni, C, 1998. Les interactions verbales. Tome 1. Paris: Armand Colin.
- 10- Bloom, B. et al, 1975. «Taxonomie des objectifs pédagogiques». Volume 1: Domaine cognitif. Presses de l'Université du Québec.
- 11- Cuisinier, F et Pons, F, 2011. «Emotion et cognition en classe». HAL Id: hal-00749604 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-007496042>, p. 2.
- 12- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). «Attitudes and Motivation in Second-Language Learning». Newbury House Publishers.
- 13- Atkinson, M, 1974. Cité par Cosnefroy, L, 2004, dans: «Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec: l'influence des orientations des buts sur les apprentissages scolaires». Volume 147. Revue française de pédagogie, n°1, p. 107-128. Disponible sur: http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_147_1_3125.
- 14- WNER, B, 1979. «A theory of motivation for some classroom experiences». *Journal of Educational Psychology*, 71: 3-25.
- 15- WEINER, B, 1985. «An attribution theory of achievement motivation and emotion». *Psychological Review*, 92: 548-573.
- 16- Eccles, J., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. Dans Damon, W et Eisenberge, N. Handbook of Child Psychology, 3, 1017-1095.
- 17- Horwitz et al, 1986. «Foreign Language Classroom Anxiety», *The Modern Language Journal*, Vol. 70, No. 2 (Summer, 1986), pp. 125-132.
- 18- McIntyre, P., D., & Gardner, R., C. (1991). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.
- 19- Horwitz et al. 1986, *ibid*.
- 20- Rubio, 2004, cité par Rebecca Dahm dans «Les approches plurielles fondées sur des Langues inconnues ou comment valoriser la dimension affective de l'enseignement des langues». *Etudes en didactique des langues, LAIRDIL*, 2014, Affect(s), 23-24 (23-24), <hal-01427004>.
- 21- Horwitz et al. 1986. *Ibid*.
- 22- Kalinska-Luszczynska, S. 2015. «L'acquisition d'une langue étrangère et l'anxiété langagière». *Annales, Université Marie-Curie, Skłodowska, Lublin, Pologne*.
- 23- Williams, K, 1991, cité par Kalinska-Luszczynska, S. 2015 dans: «L'acquisition d'une langue étrangère et l'anxiété langagière». *Annales, Université Marie-Curie, Skłodowska, Lublin, Pologne*, p. 37.
- 24- Arnaud, C, 2006. «Attentes, perceptions, Jugements et comportement des apprenants et des enseignants en classe de langue étrangère». *Revista de filología y su didáctica*, n° 29, p. 17-40. Disponible sur http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce29/cauce29_02.pdf. Consulté le 10/01/2017.
- 25- Arnaud, C, 2006. *Ibid*.
- 26- Schefflen, A.E, 1981. Systèmes de la communication humaine. La nouvelle communication. Paris: Éd. Du Seuil, p. 145.
- 27- Arnaud, C, 2006. *Ibid*.
- 28- Eccles et ses collaborateurs.
- 29- Atkinson, M, 1974. *Ibid*.

- 30-** Dufeu, B, 1986. «Apprentissage de l'intonation: quand le son est aussi porteur de sens. Rythme et expression». Le français dans le monde, n° 205, p. 62-70.
- 31-** Porcher, L, 2004. L'enseignement des langues étrangères. Paris: Hachette, p. 32.
- 32-** Boiron, M, 2006. «Le français, une langue à vivre et à partager», Le français dans le monde, n°348, p. 36-38.

Annexe 1: Code de transcription des échanges

E: enseignante

A: apprenant

+: silence court (5 secondes)

++: silence un peu court (10 secondes)

+++: silence long (plus de 10 secondes).