

UNIVERSITE DE BLIDA

Institut des Langues Etrangères  
Département de Français



**MEMOIRE**

Pour l'obtention du diplôme de  
Magistère en Langue Française

Spécialité : Didactique du Français Langue Etrangère

Présenté par :  
**Samia BENBRAHIM**

Thème

L'exposé oral à l'université  
Propositions méthodologiques

Sous la Direction de :  
**F. CARTON**

Jury :

M. Mohammed MILIANI : Professeur à l'université d'Oran .....	Président
M. Francis CARTON : Professeur à l'université de Nancy II .....	Rapporteur
M. Kamal EL KORSO : Maître de conférence à l'université d'Oran .....	Examineur
M. Richard DUDA : Professeur à l'université de Nancy II .....	Examineur
Mme Amina BEKKAT : Chargée de cours à l'université de Blida .....	Examineur

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout particulièrement Monsieur le Professeur F. CARTON, mon directeur de recherche, qui m'a donné la possibilité, le temps, les moyens théoriques et, surtout m'a communiqué sa façon d'analyser les faits de manière critique et concise.

Je voudrais, aussi, remercier la direction et le corps enseignant du département de français de BLIDA, notamment Mme BEKKAT, ma formatrice dont les conseils, les remarques et les encouragements m'ont été précieux.

### *Dédicaces*

*A ma mère.*

*A mon père.*

*A Djidji, à Seddik, à leurs enfants.*

*A mes frères, à mes sœurs.*

*A mon ami Hocine.*

*A mon amie Nacera.*

*A mes ami(e)s.*

*A mes étudiants.*

*A mes formateurs*

*et, à titre posthume, au défunt NADER, ex- Recteur de l'université de Blida grâce à qui ce Magistère fut lancé.*

Enfin, un dernier merci à mes ami(e)s qui m'ont, de loin ou de près, aidés à aller jusqu'au bout et tout particulièrement à mon ami H. BOUAKIL qui a bien voulu me tenir la main. *Je dédie ce mémoire.*

# REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout particulièrement Monsieur le Professeur F. CARTON, mon directeur de recherche, qui m'a donné la possibilité, le temps, les moyens théoriques et, surtout m'a communiqué sa façon d'analyser les faits de manière critique et concise.

Je voudrais, aussi, remercier la direction et le corps enseignant du département de français de l'université de BLIDA, notamment Mme BEKKAT, ma formatrice dont les conseils, les remarques et les encouragements m'ont été précieux.

Mes remerciements vont également aux étudiants en licence de français (BLIDA), qui sont actuellement en quatrième année, pour avoir bien voulu contribuer à la réalisation de ce travail. Sans eux, cette étude n'aurait pas été possible.

Je remercie chaleureusement mes parents, mes frères et mes sœurs pour leur soutien moral et leurs encouragements continuels et, particulièrement ma sœur Djidji, mon beau frère Seddik, mes neveux adorés pour avoir été patients avec moi, pour avoir supporté mes sautes d'humeur, pour avoir toléré l'« invasion » de mes documents, pour avoir contribué avec leur amour et leur affection à la réalisation de ce travail.

Enfin, un dernier merci à mes ami(e)s qui m'ont, de loin ou de près, aidée à aller jusqu'au bout et tout particulièrement à mon ami H. BOUJAKIL qui a bien voulu me tenir la main jusqu'à la fin et saisir mon mémoire.

# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b> .....	7
<b>1. SYSTEME D'ENSEIGNEMENT A L'I.L.E.</b> .....	8
1.1. CADRE INSTITUTIONNEL.....	9
1.1.1. L'UNIVERSITE DE SOUMAA.....	9
1.1.2. LA LICENCE DE FRANÇAIS.....	9
1.2. DESCRIPTION DE LA POPULATION CIBLE.....	10
<b>2. CADRE THEORIQUE : CRITERES D'OBSERVATION</b> .....	11
2.1. OBJECTIFS RETENUS DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE.....	12
2.2. CADRE THEORIQUE.....	12
2.2.1. SAVOIRS ET SAVOIR FAIRE A OBSERVER.....	13
2.3. SYNTHESE : GRILLE D'OBSERVATION.....	25
<b>3. OBSERVATION/ ANALYSE DES ETUDIANTS CAS PAR CAS</b> .....	31
3.1. ECHANTILLONAGE.....	32
3.2. ENQUETE-TEST.....	33
3.3. ETUDE DE L'ECHANTILLON-TEMOIN.....	34
3.3.1. CAS DE L'ETUDIANT A.....	35
3.3.2. CAS DE L'ETUDIANTE B.....	46
3.3.3. CAS DE L'ETUDIANT C.....	53
3.3.4. CAS DE L'ETUDIANTE D.....	63
3.3.5. CAS DE L'ETUDIANT E.....	72
3.3.6. CAS DE L'ETUDIANT F.....	80
3.3.7. CAS DE L'ETUDIANTE G.....	89
3.3.8. CAS DE L'ETUDIANTE H.....	95
3.3.9. CAS DE L'ETUDIANTE I.....	102
3.3.10. CAS DE L'ETUDIANTE J.....	110
<b>4. SYNTHESE</b> .....	119
4.1. TABLEAU SYNTHETIQUE DES RESULTATS DE L'OBSERVATION.....	120
4.1.1. CLASSEMENT DES LACUNES.....	122

4.1.2. ANALYSE/SYNTHESE DES LACUNES.....	124.
4.2. CONFRONTATION DES REPONSES AU QUESTIONNAIRE AVEC LES RESULTATS DE L'OBSERVATION : ANALYSE/SYNTHESE.....	128
4.2.1. TABLEAU SYNTHETIQUE DES CRITERES DE REUSSITE D'UN EXPOSE ORAL CITES PAR L'ECHANTILLON -TEMOIN .....	129
4.2.2. TABLEAU SYNTHETIQUE DES DIFFICULTES REDOUTEES PAR L'ECHANTILLON-TEMOIN .....	129
4.3. OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE .....	131
4.4. PROGRAMME D'ACTIVITES.....	133
4.5. FICHES DESCRIPTIVES D'ACTIVITES DE CLASSE.....	136.
<b>CONCLUSION</b> .....	174
<b>ANNEXES</b> .....	175
ANNEXE 1 : CONTENUS DU TRONC COMMUN .....	176
ANNEXE 2 : CODE DE TRANSCRIPTION UTILISEE.....	178
ANNEXE 3 : TRANSCRIPTION ORTHOGRAPHIQUE AMENAGEE DU CORPUS .....	179
ANNEXE 4 : TRANSCRIPTION PHONETIQUE DU CORPUS.....	187
ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE.....	194
ANNEXE 6 : TABLEAU SYNTHETIQUE DES REPONSES AU QUESTIONNAIRE.....	197
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	199

## INTRODUCTION

Au cours de notre expérience ( 3 ans) d'enseignement à l'Institut des Langues Etrangères (I.L.E) de BLIDA ( ALGERIE), nous avons constaté que les étudiants inscrits en 2<sup>ème</sup> année licence de français avaient des difficultés au moment de présenter leurs travaux de recherche en classe devant leurs camarades et leurs enseignants .

Or, ces étudiants sont amenés à mettre en œuvre tout au long de leur cursus universitaire cette compétence à présenter oralement leurs travaux de recherche et ce, dans différents modules de la licence : modules de linguistique, de littérature, de psycho-pédagogie, etc. D'où notre intérêt pour cette recherche .

Nous avons tenté , au cours de ce travail, d'identifier ces difficultés . Pour ce faire, nous avons observé un groupe- témoin de 10 étudiants, dans une situation d'exposé oral : un intervenant qui fait une prise de parole sur un sujet de son choix préparé une semaine à l'avance, en face d'un public composé de ses camarades et d'un enseignant ( nous - même) .L'observation s'est faite à partir d'un modèle théorique explicitant la compétence à « construire sa prestation ».

Les prestations orales étant irrémédiablement passées, nous avons eu recours à l'enregistrement audiovisuel des interventions afin d'exploiter le temps de parole pour l'observation . Le visionnement de la vidéocassette nous a permis de repérer des difficultés de différents ordres : linguistique ; pragmatique ; discursif, interactif de chaque intervenant .

Et , afin d'expliquer les raisons de ces difficultés , nous avons soumis aux étudiants observés un questionnaire orienté vers leur passé scolaire, leur situation à l'égard de la langue française, leurs représentations sur la qualité de leurs prestations orales habituelles .

La comparaison des résultats des observations avec ceux du questionnaire nous a permis de constater qu'il y a des aspects importants de l'exposé oral dont n'ont pas conscience les étudiants et qu'il y a un écart important entre ce qu'ils croient savoir faire et ce qu'ils savent réellement faire .

Tous ces constats ont donné des indications précieuses sur la pédagogie de l'exposé à mettre en œuvre : prises de consciences à opérer et points à travailler que nous présentons, à la fin.

## 1.1 Cadre institutionnel

### 1.1.1 L'université de Soumaïa (BLIDA)

L'université de Soumaïa a débuté en septembre 1981 avec des départements à dominante scientifique et technique (départements d'architecture, de médecine, de sciences exactes). En septembre 1982, le département de technologie est ouvert. Et, au fur et à mesure des besoins, d'autres départements ont vu le jour les années suivantes (départements de mécanique, d'informatique, de génie-civil, d'agronomie, d'électronique, etc.). L'enseignement y est dispensé en français et la majorité de la documentation est en langue étrangère (anglais, français).

Il a été, par conséquent, nécessaire d'ouvrir des départements de langues étrangères. On a formé des enseignants capables de « venir à bout » des difficultés de langue rencontrées par les promotions d'étudiants à venir. En effet, depuis la transition de la langue arabe dans l'enseignement (dernier bac bilingue, Juin 201), le français au lycée constitue un obstacle pour les étudiants qui poursuivent les classes scientifiques. On a donc formé des enseignants capables de dispenser l'enseignement de la langue française pour le baccalauréat et pour le baccalauréat de français.

## Première partie Système d'enseignement à L'I.L.E.

### 1.1.2 La licence de français

L'Institut des Langues Étrangères (I.L.E.) de BLIDA se compose de trois départements : le département d'anglais ouvert en septembre 1989, le département d'italien ouvert en septembre 1992 et le département de français ouvert en 1990. Ce dernier a lancé une licence à objectifs spécialisés destinée à former des enseignants capables d'enseigner le français à des publics spécifiques (étudiants des instituts scientifiques et techniques des universités, personnel diplomatique, personnes impliquées dans des échanges internationaux, etc.). Autrement dit, le profil de sortie des étudiants issus de la licence de français de spécialité est constitué d'un ensemble de compétences requises pour être des enseignants capables d'adapter leur enseignement aux besoins spécifiques des différents publics utilisateurs du français dans des situations de communication spécialisée.

Outre la licence de spécialité, il existe à l'I.L.E. de BLIDA une licence d'enseignement de français « général » destinée à former des enseignants capables d'enseigner le français suivant les programmes et les manuels mis en place par l'Institut Pédagogique National (I.P.N.).

Cependant, même si les profils des deux licences diffèrent, ce n'est qu'à partir de la troisième année que les étudiants inscrits en licence de français peuvent choisir l'option « français de spécialité » ou l'option « français général ». De ce fait, les deux premières années de la licence constituent un tronc commun de base essentiellement à assurer aux étudiants la maîtrise de la langue française et la compétence communicative.

## 1.1 Cadre institutionnel

### 1.1.1 L'université de Soumâa ( BLIDA)

L'université de Soumâa a débuté en septembre 1981 avec des départements à dominante scientifique et technique ( départements : d'architecture, de médecine, de sciences exactes). En septembre 1982, le département de technologie est ouvert . Et, au fur et à mesure des besoins, d'autres départements ont vu le jour les années suivantes ( départements : de mécanique, d'informatique, de génie-civil, d'agronomie, d'électronique, etc.). L'enseignement y est dispensé en français et la majorité de la documentation est en langue étrangère ( anglais, français) .

Il a été, par conséquent, nécessaire d'ouvrir des départements de langues étrangères censés former des enseignants capables de « venir à bout » des difficultés de langue auxquelles seraient confrontées les promotions d'étudiants à venir . En effet, depuis la généralisation de la langue arabe dans l'enseignement ( dernier bac bilingue : Juin 89), le français au lycée constitue une matière en soi et est enseigné 3 heures par semaine dans les classes scientifiques et 4 heures par semaine dans les classes littéraires ; ces volumes horaires sont insuffisants pour la maîtrise du français quasi nécessaire pour la poursuite des études universitaires . Aussi l'université de BLIDA a -t- elle ouvert le département de français.

### 1.1.2. La licence de français :

L'Institut des Langues Etrangères (I.L.E) de BLIDA se compose de trois départements : le département d'anglais ouvert en septembre 1989, le département d'italien ouvert en septembre 1992 et le département de français ouvert en 1990. Ce dernier a lancé une licence à objectifs spécifiques destinée à former des enseignants capables d'enseigner le français à des publics spécifiques ( étudiants des instituts scientifiques et techniques des universités, personnel diplomatique, personnes impliquées dans des échanges internationaux , etc.). Autrement dit, le profil de sortie des étudiants inscrits en licence de français de spécialité est constitué d'un ensemble de compétences requises pour être des enseignants capables d'adapter leur enseignement aux besoins spécifiques des différents publics utilisateurs du français dans des situations de communication spécialisée.

Outre la licence de spécialité, il existe à l' I.L.E de BLIDA une licence d'enseignement de français « général » destinée à former des enseignants capables d'enseigner le français suivant les programmes et les manuels mis en place par l'Institut Pédagogique National ( I.P.N ).

Cependant, même si les profils des deux licences diffèrent, ce n'est qu'à partir de la troisième année que les étudiants inscrits en licence de français pourront choisir l'option « français de spécialité » ou l'option « français général » . De ce fait, les deux premières années de la licence constituent un tronc commun destiné essentiellement à assurer aux étudiants la maîtrise de la langue française et la compétence communicative .



### 1.1.3 Contenus du tronc commun :

Notre population - cible étant constituée d'étudiants en deuxième année, autrement dit encore en tronc commun, nous limitons la description des contenus à celui-ci, exclusivement ( voir Annexe 1, p.p.176-177).

### 1.2 Description de la population - cible

La population - cible se compose de 80 étudiants, tous bacheliers, âgés entre 18 et 24 ans. Parmi eux, 43 ont un bac scientifique ( sciences exactes / sciences de la vie ) et 37 ont un bac littéraire ( lettres / langues étrangères ) . La tranche d'âge de cette population nous intéresse dans la mesure où celle - ci fait partie de la génération touchée par la généralisation de la langue arabe dans l'enseignement général ( 3 heures de français / semaine au lycée pour les scientifiques ; 4 h. de français / semaine au lycée pour les littéraires .) . Par conséquent, cette population est susceptible d'avoir des difficultés au niveau de la langue française en raison de l'insuffisance des volumes horaires du français pour la maîtrise du code linguistique .

Parmi ces étudiants, 20 % ont pratiqué le français depuis leur enfance , dans leur milieu familial ; 40% ont appris le français durant leur scolarité ; 40% ont pratiqué le français depuis leur inscription en licence de français .

## 2.1. Objectifs retenus de l'approche communicative

Enseigner / apprendre une langue en s'inscrivant dans une approche communicative suppose que l'on ne considère l'apprentissage de cette langue efficace que dans la mesure où celle-ci sera utile à l'apprenant au moment de la communication. C'est dire que dans une telle approche, il ne s'agit plus seulement d'enseigner la langue, mais d'enseigner la compétence à communiquer dans cette langue.

L'exposé oral étant une forme de communication, l'approche communicative est nécessaire. Autrement dit, nous envisagerons l'exposé oral non seulement sous l'angle de la compétence linguistique (capacité à s'exprimer de façon correcte grammaticalement), mais aussi sous l'angle communicatif (capacité à employer la langue de façon appropriée dans une situation d'exposé oral).

La compétence de communication, telle que définie par S. MOIRAND (1990, p.20), comprend plusieurs composantes. Nous en retiendrons :

- la composante linguistique autrement dit, connaître et s'approprier des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue (ici, le français) ;
- la composante discursive, autrement dit connaître et s'approprier les règles d'organisation de la prise de parole en public en fonction des paramètres de la situation d'exposé oral ;
- la composante socioculturelle, c'est-à-dire connaître et maîtriser les règles sociales et les normes d'interaction à l'intérieur de l'université ;
- la composante stratégique, autrement dit avoir des stratégies de compensation pour combler des lacunes d'ordre verbal et/ou non verbal au moment de l'actualisation du discours.

## 2.2. Cadre théorique : critères d'observation

Les étudiants de 2<sup>ème</sup> année étant au centre de notre action pédagogique, nous cherchons à identifier, de façon précise, leurs difficultés au moment de prendre la parole en public et cela, afin de pouvoir, par la suite, formuler des objectifs d'apprentissage opérationnels en lien direct avec les besoins de notre population-cible.

Mais pour ce faire, il convient, d'abord, de définir cette compétence de communication particulière qu'est l'exposé oral pour pouvoir dégager des critères d'observation nous permettant de voir ce que savent ou ne savent pas faire ces étudiants au moment de prendre la parole face à un auditoire.

G.E. BALMET et M.HENAO DE LEGGE (1992, p.151) définissent l'exposé comme un

*« discours organisé pour transmettre une information. L'organisation obéit à un raisonnement logique dont les étapes sont bien définies en fonction de la discipline, de la situation de communication (conférences, travaux dirigés, cours, etc.), du temps de parole, des supports disponibles (transparents, diapositives, etc.) »*

- L'étudiant marque des pauses silencieuses fréquentes ..... 1  
dont la durée est supérieure au temps passé à articuler  
altérant souvent la réception de l'exposé .
  - L'étudiant est muet ..... 0
2. Répétitions :
- | Performances   | Niveaux de performance |
|--|------------------------|
| ■ L'étudiant ne fait pas ou guère ..... 2<br>de répétitions gênantes .   |                        |
| ■ L'étudiant fait des répétitions fréquentes qui ..... 1<br>gênent mais n'altèrent pas la progression du sens. |                        |
| ■ L'étudiant fait beaucoup de répétitions qui ..... 0<br>nuisent complètement à la progression du sens.        |                        |

#### 2.2.1.4. Compétences rhétoriques :

Autrement dit l'« *art de composer un discours pour persuader (...), art de persuader* » ( R. GALLISSON et D. COSTE, 1976, p. 474 ).

Face à l'étendue et à la variété des définitions possibles du concept d'argumentation, il nous fallait choisir une approche qui soit opératoire. Nous proposons, parce qu'il nous paraît pertinent en didactique, le modèle discursif de V. ALLOUCHE ( 1989 b, p.p.5 - 13) sur la « *Structuration dans les discours conventionnels* ». Dans une étude « *pragmatico-sémantique des discours écrits conventionnels* » (Idem ), V. ALLOUCHE rend compte de la logique discursive fondatrice de l'unité du discours et de la « *dynamique interactionnelle intériorisée* » dans les discours construits . Il définit cette dynamique comme la présence, à l'intérieur du discours, de

*« deux instances discursives : celle de l'émetteur et celle du récepteur (...) ce qui veut dire que le producteur prévoit l'ordre du déroulement du discours mais aussi l'ordre des interventions fictives du destinataire : demande fictive d'explications, d'exemples, de preuves » ( 1989 a, p.8 ).*

L'exposé oral étant défini plus haut ( p.12) comme un discours organisé, donc construit, nous appliquerons le modèle discursif de V. ALLOUCHE pour l'analyse rhétorique des exposés. ALLOUCHE a dégagé deux grands types de visées discursives ( 1989 a, p.15 ) :

- Une visée discursive élucidante dans laquelle le sujet producteur garde ses distances par rapport à l'objet de sa connaissance ;
- Une visée discursive persuasive dans laquelle le sujet producteur effectue des investissements subjectifs .

Présence de noyaux discursifs sans amplifications..... 0  
(assertion sans justification, constats sans explicitation (etc.)

## 2. Organisation discursive

### Performances

### Niveaux de performance

Le discours est marqué par des connecteurs argumentatifs qui mettent en évidence la logique suivie par l'étudiant ..... 2

Les connecteurs argumentatifs sont insuffisants pour la mise en évidence de la logique suivie par l'étudiant ..... 1

Simple juxtaposition de phrases sans lien logique ..... 0

#### 2.2.1.5. Compétences interactives, autrement dit comment l'orateur perçoit, prend en compte les réactions de l'auditoire et ajuste son comportement à celles-ci. Nous compterons parmi les mécanismes de régulation et de « synchronisation interactionnelle » ( C. KERBRAT- ORECCHIONI, 1990,p.9) :

. le balayage par le regard, autrement dit comment l'orateur gère son regard pour « contrôler » son auditoire ou, en d'autres termes, s'il tient compte de l'ensemble de l'auditoire ou non ;

. la prosodie ou la forme que revêt le discours pour être reçu . Nous ne retiendrons que les « faits suprasegmentaux » ( F.GADET, 1989,p.69) qui sont observables à notre niveau, autrement dit : l'intonation, l'accentuation et le débit.  
Nous allons voir :

- si l'orateur varie ses intonations pour exprimer une interrogation, une fin de phrase, un sentiment.
- si l'orateur recourt, pour souligner des points importants de son discours, à l'accent d'insistance « intellectuel » ou « didactique » défini par F. GADET comme un accent qui « frappe la première syllabe du mot ( Idem, p.70) ;
- si l'orateur a un débit suffisamment bon pour permettre à l'auditoire d'intégrer les informations assénées et de prendre note ( pas trop rapide, pas trop lent au point d'être soporifique).

#### Remarque importante :

*En dépit des efforts fournis pour définir de façon aussi rigoureuse que possible les critères « intonation », « accentuation », leur observation ne peut être tout à fait objective. Cependant, notre étude ne peut guère aller plus loin pour deux raisons :*

*. nos connaissances dans ces domaines ne sont pas suffisamment avancées pour permettre la définition de critères d'observation incontestables et précis ;*

*. aller plus loin dans la description nous empêcherait, par excès de pointillisme, de saisir de façon opératoire l'ensemble des composantes de l'expression orale . Notre étude essaye de prendre en compte la production orale dans son ensemble*

la gestion de l'espace, autrement dit comment l'orateur organise l'espace de son travail pour un échange « communicatif » avec les auditeurs. La disposition du mobilier n'étant pas du ressort de l'étudiant puisque les tables et les sièges sont fixés au sol dans les salles de T.D, nous allons voir si l'étudiant répartit les auditeurs pour favoriser l'échange avec eux et comment il organise ses déplacements en classe, en fonction de ses intentions ;

la gestion du temps, autrement dit comment l'orateur organise sa prestation du point de vue du temps. Nous apprécierons la durée de la prestation de l'étudiant par rapport au temps imparti (3 mn. à 5 mn.);

la kinésique, ou comment l'orateur fait appel à sa gestuelle pour se faire comprendre. Nous allons voir :

- si l'orateur, pour compenser ses lacunes verbales, « exploite la possibilité d'information gestuelle, anticipatrice, complémentaire de l'énoncé » ( CALBRIS G. et PORCHER , 1989, p.199) ;
- si l'orateur accompagne, pour l'illustrer, son propos par des gestes en lien direct avec le contenu de sa parole (ex : désigner le référent, mimer une action, représenter des formes) (VANOYE F. et autres, 1981, p.74) ;

L'utilisation des supports, autrement dit si et comment l'orateur intègre à son discours des supports tels que : tableau(x), documents, bandes sonores , etc., de façon à illustrer un aspect précis de l'exposé. Nous apprécierons l'adéquation du support à son contexte, sa qualité au niveau de son utilisation ( si et comment l'orateur justifie l'intérêt du support ; si et comment l'orateur commente le support).

la prise en compte du public, ou comment l'orateur implique les auditeurs dans son discours. Nous compterons le nombre d'adresses au public relativement à la durée de la prestation.

Remarque importante

*Même si ces aspects de la production orale : regards, prosodie, proxémique, kinésique, temps, supports ont d'autres fonctions que l'interaction entre les auditeurs et l'orateur, nous ne les considérons que sous l'angle de l'interactivité qui est un aspect essentiel de l'exposé.*

Nous avons défini différents niveaux de performance pour chaque catégorie :

1. Gestion du regard ou balayage par le regard :

Performances

Niveaux de performance

L'étudiant regarde tous les auditeurs.....	2
L'étudiant regarde une partie de l'auditoire.....	1
L'étudiant ne regarde personne.....	0

5. Kinésique	
5.1. Gestuelle anticipatrice / complémentaire	Niveaux de performance
Performances	Niveaux de performance
. L'étudiant compense chaque fois ses lacunes verbales par des gestes anticipateurs /complémentaires qui suivent la logique du discours.	2
. L'étudiant compense parfois ses lacunes verbales par des gestes anticipateurs/ complémentaires qui suivent la logique du discours	1
. L'étudiant n'exploite pas du tout la possibilité de compenser ses lacunes verbales par des gestes anticipateurs/ complémentaires	0
5.1. Gestuelle illustrative	
Performances	Niveaux de performance
. L'étudiant illustre des parties de son discours par des gestes en lien direct avec le contenu de sa parole.	2
. L'étudiant accompagne son discours par des gestes qui n'ont aucun lien apparent avec le contenu de sa parole.	1
. L'étudiant reste figé	0
6. Illustration par des supports	
6.1. Adéquation des supports	Niveaux de performance
Performances	Niveaux de performance
. L'étudiant accompagne son exposé par des supports en lien direct avec le contenu	2
. L'étudiant accompagne son exposé par des supports sans lien apparent avec le contenu	1
. L'étudiant n'utilise pas de supports	0
6.2. Qualité du support :	Niveaux de performance
Performances	Niveaux de performance
. Le support utilisé est parfaitement « lisible »	2
. Le support utilisé est, par endroits, « illisible »	1
. Le support utilisé est complètement « illisible »	0

6.3. Qualité de l'utilisation des supports :		
Performances		Niveaux de performance
L'étudiant justifie l'intérêt de ses supports de manière pertinente.	.....2	
L'étudiant justifie l'intérêt de ses supports mais de manière non pertinente.	.....1	
L'étudiant ne justifie pas l'intérêt de ses supports.	.....0	
6.4. Commentaires des supports :		
Performances		Niveaux de performances
L'étudiant commente ses supports de manière pertinente.	.....2	
L'étudiant commente ses supports de manière non pertinente.	.....1	
L'étudiant ne commente pas du tout ses supports.	.....0	
7. Prise en compte explicite du public :		
Performances		Niveaux de performance
L'étudiant s'adresse souvent au public	.....2	
L'étudiant s'adresse rarement au public	.....1	
L'étudiant ne s'adresse pas du tout au public	.....0	

2.2.1.6. Compétences pragmatiques, autrement dit comment l'orateur accomplit dans son discours, une action donnée, dans un contexte donné. Nous empruntons à l'approche pragmatique une notion très utilisée en didactique des langues étrangères, celle « d'acte de parole ». AUSTIN ( 1970, cité par E. BERARD, 1991, p.23) précise le concept « d'acte » en désignant, dans un énoncé, sa forme purement linguistique ( phonétique, syntaxe), son interprétation dans le système des conventions sociales ( valeurs illocutoires) et l'effet que produit cet énoncé sur celui qui l'entend .

La consigne transmise à l'échantillon observé étant formulée ainsi : « préparez, pour le présenter à vos camarades, un discours convaincant », l'orateur est tenu d'expliquer / expliciter ses affirmations, de justifier sa ( ou ses) position(s), d'illustrer ses propos, bref d'argumenter pour persuader. Cependant, même si cet aspect relève de la pragmatique, nous ne le reprendrons pas puisqu'il est suffisamment pris en charge dans notre étude sous l'angle des compétences rhétoriques( voir « marquage des relations de sélection entre les noyaux discursifs et les amplifications » )

Nous n'emploierons, alors, l'approche pragmatique que pour un aspect précis de l'exposé : les « effets d'annonce » qui structurent la démarche de l'exposé auprès de l'auditoire et la pertinence du sujet par rapport à la consigne « faire un discours convaincant » . Nous avons défini différents niveaux de performance :

6.1. Annonce du sujet

Performances

Niveaux de performance

- . L'étudiant annonce son sujet de manière pertinente ..... 2
- . L'étudiant annonce son sujet de manière non pertinente ..... 1
- . L'étudiant n'annonce pas son sujet ..... 0

6.2. Annonce du plan

Performances

Niveaux de performance

- . L'étudiant annonce le plan de façon pertinente ..... 2
- . L'étudiant annonce le plan de façon non pertinente ..... 1
- . L'étudiant n'annonce pas son plan ..... 0

6.3 Annonce de la fin de l'exposé

- . L'étudiant a signalé la fin de son exposé de façon pertinente ..... 2
- . L'étudiant a signalé la fin de son exposé de façon non pertinente ..... 1
- . L'étudiant n'annonce pas la fin de son exposé ..... 0

6.4. Pertinence du discours

Performances

Niveaux de performance

- . L'étudiant a adapté son discours à la consigne ..... 2
- . L'étudiant n'a pas adapté son discours à la consigne ..... 0



2.3. Synthèse : Grille d'observation .

Performances	Niveau atteint	Notes
<p><b>1. Performances linguistiques</b></p> <p><b>1.1. Qualité phonétique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. La prononciation ne présente pas de défauts qui demandent un effort de compréhension de la part de l'auditeur.</li> <li>. La prononciation présente des défauts fréquents qui gênent la compréhension sans la rendre pour autant impossible.</li> <li>. La prononciation est si déformée et étrangère au système de la langue qu'elle empêche complètement la compréhension.</li> </ul> <p><b>1.2. Qualité lexicale :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Le vocabulaire employé est totalement ou à quelques exception près adéquat et approprié au contexte et la présence d'erreurs ne gêne en rien la compréhension.</li> <li>. Le vocabulaire employé est inadéquat au contexte en plusieurs endroits affectant ainsi en quelques passages la compréhension sans lui nuire complètement.</li> <li>. Le vocabulaire choisi est si inadéquat qu'il nuit complètement à la compréhension de l'énoncé.</li> </ul> <p><b>1.3. Qualité syntaxique :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. La production ne contient pas ou guère d'erreurs et ces erreurs ne nuisent en rien à la compréhension de l'énoncé.</li> <li>. Des erreurs brouillent parfois la compréhension de l'énoncé sans l'altérer complètement.</li> <li>. Beaucoup d'erreurs qui rendent impossible la compréhension de l'énoncé .</li> </ul> <p><b>1.4. Performances énonciatives :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Le système de l'énonciation est pertinent et homogène .</li> </ul>		

. Le système de l'énonciation est pertinent mais non homogène.

. Le système de l'énonciation n'est pas pertinent.

## **2. Qualité du registre**

. Le registre est formel de façon homogène.

. Présence d'éléments familiers.

. Le registre est familier de façon homogène.

## **3. Aisance**

### **3.1. Pauses silencieuses**

. L'étudiant ne marque pas ou guère de pauses silencieuses gênantes pour la réception de l'exposé .

. L'étudiant marque des pauses silencieuses fréquentes dont la durée est supérieure au temps passé à articuler altérant souvent la réception.

. L'étudiant est muet .

### **3.2. Répétitions :**

. L'étudiant ne fait pas ou guère de répétitions gênantes .

. L'étudiant fait des répétitions fréquentes qui gênent mais n'altèrent pas complètement la progression du sens .

. L'étudiant fait beaucoup de répétitions qui nuisent complètement à la progression du sens .

## **4. Qualité du discours**

### **4.1. Dynamique interactionnelle intériorisée :**

. Les relations entre les amplifications et les noyaux sont marquées par des connecteurs argumentatifs adéquats .

. Les relations entre les amplifications et les noyaux sont marquées par des connecteurs argumentatifs inadéquats .

. Présence de noyaux discursifs sans amplifications

( assertion sans justification ; constat sans

explicitation ; etc.).

#### 4.2. Organisation discursive :

. Le discours est marqué par des connecteurs argumentatifs qui mettent en évidence la logique suivie par l'orateur.

. Les connecteurs argumentatifs sont insuffisants pour la mise en évidence de la logique suivie par l'orateur.

. Simple juxtaposition de phrases sans lien logique.

#### 5. Performances interactives

##### 5.1. Gestion du regard :

. L'orateur regarde tous les auditeurs.

. L'orateur regarde une partie de l'auditoire.

. L'orateur ne regarde personne.

##### 5.2. Gestion de l'espace :

###### 5.2.1. Répartition des auditeurs :

. L'orateur répartit les auditeurs.

. L'orateur ne change pas la répartition des auditeurs.

###### 5.2.2. Gestion des déplacements :

. L'étudiant varie ses déplacements en fonction de ses intentions.

. L'étudiant se déplace en classe mais sans raison apparente.

. L'étudiant ne se déplace pas du tout.

##### 5.3. Gestion du temps :

. La prestation est de durée correcte .  
( 3 à 5 mn).

. La prestation est trop longue ou trop brève.

##### 5.4. Prosodie :

###### 5.4.1. Intonations :

. Les intonations sont variées et adaptées .

. Les intonations sont variées mais non adaptées.

<p>Expression monocorde :</p> <p>5.4.2. Accentuation :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. L'orateur accentue, pour les souligner, certaines parties de son discours .</li> <li>. L'accentuation de l'orateur n'est pas distinctive.</li> </ul> <p>5.4.3. Débit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Le débit est suffisamment bon pour la réception de l'exposé .</li> <li>. Le débit est trop rapide ou trop lent nuisant ipso facto à la réception de l'exposé.</li> </ul> <p>5.5. Kinésique :</p> <p>5.5.1. Gestuelle anticipatrice/ complémentaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. L'orateur compense chaque fois ses lacunes verbales par des gestes anticipateurs / complémentaires qui suivent la logique du discours.</li> <li>. L'orateur compense parfois ses lacunes verbales par des gestes anticipateurs / complémentaires qui suivent la logique du discours.</li> <li>. L'orateur n'exploite pas du tout la possibilité de compenser ses lacunes verbales par des gestes anticipateurs / complémentaires.</li> </ul> <p>5.5.2. Gestuelle illustrative :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. L'étudiant illustre des parties de son discours par des gestes en lien direct avec le contenu de sa parole.</li> <li>. L'étudiant accompagne son discours par des gestes qui n'ont aucun lien apparent avec le contenu de sa parole.</li> <li>. L'étudiant reste figé .</li> </ul> <p>5.6. Illustration par des supports :</p> <p>5.6.1. Adéquation des supports :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. L'étudiant accompagne son exposé par des supports en lien direct avec le contenu .</li> <li>. L'étudiant accompagne son exposé par des</li> </ul>		
--	--	--

supports sans lien direct avec le contenu .

. L'étudiant n'utilise pas de support.

5.6.2. Qualité du support :

. Le support utilisé est parfaitement « lisible ».

. Le support utilisé est, par endroits, « illisible ».

. Le support utilisé est complètement « illisible ».

5.6.3. Qualité de l'utilisation des supports :

. L'orateur justifie l'intérêt de ses supports de manière pertinente.

. L'orateur justifie l'intérêt de ses supports de manière non pertinente.

. L'orateur ne justifie pas l'intérêt de ses supports

5.6.4. Commentaires des supports :

. L'orateur commente ses supports de manière pertinente .

. L'orateur commente ses supports de manière non pertinente .

. L'orateur ne commente pas ses supports .

5.7. Prise en compte explicite du public :

. L'orateur s'adresse souvent au public .

. L'orateur s'adresse rarement au public .

. L'orateur ne s'adresse pas du tout au public .

## 6. Compétences pragmatiques

6.1. Annonce du sujet :

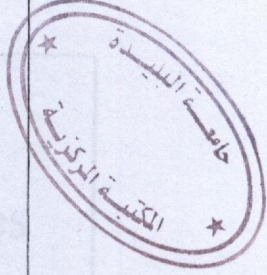
. L'orateur annonce son sujet de manière pertinente.

. L'orateur annonce son sujet de manière non pertinente.

. L'orateur n'annonce pas son sujet .

6.2. Annonce du plan :

. L'orateur annonce son plan de manière pertinente

<p>L'orateur annonce son plan de manière non pertinente</p> <p>L'orateur n'annonce pas son plan</p> <p>6.3. Annonce de la fin de l'exposé :</p> <p>L'orateur a signalé la fin de son exposé de façon pertinente</p> <p>L'orateur a signalé la fin de son exposé de façon non pertinente</p> <p>L'orateur n'a pas signalé la fin de son exposé</p> <p>6.4. Pertinence du discours :</p> <p>L'orateur a adapté son discours à la consigne.</p> <p>L'orateur n'a pas adapté son discours à la consigne.</p>		
--	--	--

### 1. Échantillonnage

Les critères définis dans la partie théorique vont nous permettre de voir ce qui serait ou ne serait pas fait réellement, les étudiants de 2<sup>ème</sup> année, licence de français au moment de l'exposé.

La population cible étant constituée de 80 étudiants, il est impossible

d'observer l'ensemble de la population. On a donc opté pour

une échantillon de 30 étudiants, ce qui représente 37,5% de la population.

Après la méthode de sélection, on a obtenu 30 étudiants, ce qui représente 37,5% de la population.

Après la méthode de sélection, on a obtenu 30 étudiants, ce qui représente 37,5% de la population.

Après la méthode de sélection, on a obtenu 30 étudiants, ce qui représente 37,5% de la population.

Après la méthode de sélection, on a obtenu 30 étudiants, ce qui représente 37,5% de la population.

Après la méthode de sélection, on a obtenu 30 étudiants, ce qui représente 37,5% de la population.

Après la méthode de sélection, on a obtenu 30 étudiants, ce qui représente 37,5% de la population.

Après la méthode de sélection, on a obtenu 30 étudiants, ce qui représente 37,5% de la population.

Après la méthode de sélection, on a obtenu 30 étudiants, ce qui représente 37,5% de la population.

Après la méthode de sélection, on a obtenu 30 étudiants, ce qui représente 37,5% de la population.

## Troisième Partie : Observation /Analyse des prestations cas par cas.

- 30 ont un bac scientifique (sciences de la vie et de la nature/sciences exactes), soit 37,5%, par conséquent, sur les 30 étudiants sélectionnés, 6 ont un bac scientifique.
- 27 ont un bac littéraire (lettres/sciences humaines), soit 37,5%, par conséquent, sur les 30 étudiants sélectionnés, 7 ont un bac littéraire.

En rapportant les autres caractéristiques de la section à l'échantillon, nous obtenons le tableau suivant :

Caractéristiques échantillon

	Tranche d'âge	Degré d'accès à l'université	Niveau de bac		Niveau de contact avec le français		
			sciences	littères	Famille	Milieu scolaire	Université
Étudiants de la section avant une même caractéristique	80	80	41	37	18	32	31
Pourcentages	100	100	51,25	46,25	20	40	38,75
Total (en %)	100	100	100	100	100	100	100
Étudiants échantillon avant une même caractéristique	30	30	6	4	2	1	4
Pourcentages	100	100	50	40	20	40	40
Total (en %)	100	100	100	100	100	100	100

3.3.1. Cas de l'étudiant A

3.3. Etude de  
l'échantillon - témoin



### 3.3.1.1 Analyse de la prestation de l'étudiant A

#### 3.3.1.1.1 Performances linguistiques

##### 3.3.1.1.1.1 Cas de l'étudiant A

Le son /a/ au son /o/ (16 occurrences fautes sur 66 occurrences correctes). Ce pourcentage d'erreurs (19,5%) est peu significatif par rapport à la durée de la prestation (4mn 35s), cependant nous pouvons affirmer que l'étudiant A est conscient du caractère distinctif des voyelles /a/ et /o/ (semi-ouverte vs /o/ fermée) et qu'il est capable, quand il se contrôle, de produire correctement le son /a/. Le lecteur doit savoir que le système vocalique de la langue arabe présente, généralement, deux degrés d'ouverture (fermée vs ouverte).

Le son /o/ au son /u/ (4 occurrences fautes sur 19 occurrences correctes). Ce pourcentage d'erreurs (21,05%) est dû à l'influence du son /u/ dans le système vocalique de la langue arabe. L'étudiant A arrive à produire correctement le son /o/ quand il se contrôle.

Le son /e/ au son /i/ (29 occurrences fautes sur 29 occurrences correctes). Ainsi, bien que capable de produire les deux sons, l'étudiant les réalise indifféremment. Par ailleurs, nous avons relevé 3 occurrences où le son /e/ est traité (ou) comme une succession de la voyelle orale /o/ et de la consonne /n/.

Ces occurrences fautes des sons /a/ et /u/ s'expliquent par le fait que dans le système vocalique de la langue arabe, il n'y a pas d'opposition orale /nasale.

Le son /y/ au son /i/ (25 occurrences fautes sur 27 occurrences correctes), soit 92,5%. Ce pourcentage d'erreurs est peu significatif par rapport à la durée de la prestation (4mn 35s), cependant nous pouvons affirmer que l'étudiant A est capable, quand il se contrôle, de produire le son /y/ et qu'il est conscient du caractère distinctif des voyelles /y/ et /i/ (ronde vs non arrondie). Le lecteur doit savoir que cette opposition n'apparaît pas dans le système vocalique de la langue arabe.

Le son /q/ au son /a/ (3 occurrences) et /u/ (3 occurrences) : phénomènes de hiatus de voyelles intermédiaire. Cependant il a réussi 64 occurrences du son /q/.

Ainsi, malgré l'absence du son /q/ dans le système vocalique de la langue arabe, l'étudiant arrive à le produire.

Le son /j/ au son /y/ (5 occurrences fautes sur 5 occurrences du son /y/). Ceci s'explique par le fait que le son /j/ n'existe pas dans le système consonnantique de la langue arabe.

#### 3.3.1.1.2 Performances lexicales

Le vocabulaire employé est inadéquat vu le contexte en plusieurs endroits affectant aussi en quelques passages la compréhension sans lui nuire complètement. Nous avons relevé 13 occurrences lexicales.

L'étudiant A emploie le verbe « confronter » pour parler d'une ville qui fait face aux visiteurs : « une petite ville entourée de montagne nous « confronte » ». Cette erreur est liée à un problème de traduction dans le système sémantique de la langue arabe ou

### 3.3.1.1. Analyse de la prestation de l'étudiant A

#### 3.3.1.1.1. Performances linguistiques

##### 3.3.1.1.1.1 Performance phonétique

La production de l'étudiant A présente des défauts de prononciation qui gênent la compréhension sans pour autant la rendre impossible.

Il assimile :

- le son /e/ au son /i/ en fin de monème et quand le son /e/ est au voisinage du son /i/ (phénomène de dilation de voyelles intermédiaires). Nous avons relevé 16 occurrences fausses du son /e/ sur 66 occurrences correctes. Ce pourcentage d'erreurs (19,5%) est peu significatif par rapport à la durée de la prestation (4mn.35s.), cependant nous pouvons affirmer que l'étudiant A est conscient du caractère distinctif des voyelles /e/ et /i/ (/é/ : semi-fermée vs /i/ : fermée) et qu'il est capable, quand il se contrôle, de produire correctement le son /e/. Le lecteur doit savoir que le système vocalique de la langue arabe présente, généralement, deux degrés d'ouverture (fermée vs ouverte)
- le son /o/ aux sons /ɤ/ (4 occurrences) et /u/ (4 occurrences), cependant nous avons relevé 38 occurrences correctes du son /o/. Le pourcentage d'erreurs (21,05%) est dû à l'inexistence du son /o/ dans le système vocalique de la langue arabe. L'étudiant A arrive à produire correctement le son /o/ quand il se contrôle.
- le son /ã/ au son /ɔ̃/ (29 occurrences fausses sur 29 correctes, soit 50%). Ainsi, bien que capable de produire les deux sons, l'étudiant les réalise indifféremment. Par ailleurs, nous avons relevé 5 occurrences où le son /ɔ̃/ est articulé /on/ comme une succession de la voyelle orale /o/ et de la consonne /n/.

Ces occurrences fausses des sons /ã/ et /ɔ̃/ s'expliquent par le fait que dans le système vocalique de la langue arabe, il n'y a pas d'opposition orale / nasale ;

- le son /y/ au son /i/ ; nous avons relevé 5 occurrences fausses du son /y/ sur 22 occurrences correctes, soit 18,5%. Ce pourcentage d'erreurs est peu significatif par rapport à la durée de la prestation (4mn.35s.), cependant nous pouvons affirmer que l'étudiant A est capable, quand il se contrôle, de produire le son /y/ et qu'il est conscient du caractère distinctif des voyelles /y/ et /i/ (arrondie vs non arrondie). Le lecteur doit savoir que cette opposition n'apparaît pas dans le système vocalique de la langue arabe ;
- Le son /ɸ/ aux sons /o/ (3 occurrences) et /u/ (3 occurrences) : phénomènes de dilation de voyelles intermédiaire. Cependant il a réussi 44 occurrences du son /ɸ/. Ainsi, malgré l'inexistence du son /ɸ/ dans le système vocalique de la langue arabe, l'étudiant arrive à le produire ;
- Le son /ʁ/ au son /n/ (5 occurrences fausses sur 5 occurrences du son /ʁ/). Ceci s'explique par le fait que le son /ʁ/ n'existe pas dans le système consonnantique de la langue arabe.

##### 3.3.1.1.1.2. Performance lexicale

Le vocabulaire employé est inadéquat au contexte en plusieurs endroits affectant ainsi en quelques passages la compréhension sans lui nuire complètement. Nous avons relevé 13 occurrences lexicales :

- l'étudiant A emploie le verbe « confronter » pour parler d'une ville qui fait face aux visiteurs : « une petite ville entourée de montagne nous « confronte ». Cette erreur est liée à un problème de traduction dans le système sémantique de la langue arabe où

le synonyme du verbe « confronter » : /iqabɛl/ est employé indifféremment pour un sujet humain vs non humain ; animé vs non animé ;

- il emploie le verbe « se planter » pour parler d'un lycée implanté à proximité d'« une série de jardins » : « il y a une série de jardins là où se plante le nouveau lycée ». Cette erreur est liée à une confusion entre les verbes « se planter » et « s'implanter » ;
- il emploie le terme « buildings » pour parler de constructions qui se distinguent par leur hauteur « kheimas » (tentes) qui constituent l'essentiel des habitations de la région décrite. Le lecteur doit savoir que l'étudiant A habite dans une région située sur les vastes étendues steppiques des Hauts - Plateaux : « Zenina » ;
- il emploie l'expression « en tournant la tête vers le sud » pour dire « en regardant vers le sud ». Nous ne trouvons pas d'explication à cette erreur : ce n'est pas un problème d'interférence avec la langue maternelle de l'orateur ni avec la langue arabe classique. Il a, peut-être, créé cette construction à défaut du verbe adéquat (stratégie de compensation) ;
- il emploie l'expression « nos yeux tombent sur ... » pour dire « nous apercevons ». Cette erreur est liée à un phénomène d'interférence avec la langue maternelle où cette construction est courante : /'ɛjniʔiʔiʔi/ : "عيني طيح في"
- il emploie le terme « chef » pour parler de la place principale qu'occupe le mouton au milieu de toutes les marchandises exposées au marché : « ... en exposant leurs marchandises dont le mouton est le chef ». Cette erreur trouve une explication sociologique, l'orateur appartient à une société à régime social tribal où les chefs de tribus occupent la place la plus importante ;
- il emploie l'expression « les paysans viennent de la région de la ville » pour dire « de toute la périphérie de la ville » ;
- il prononce /tRadisjonal/ et /sivilizasjonal/ au lieu de prononcer /tRadisjonɛl/ et /sivilizasjonɛl/ par analogie avec le signifiant /nasjonal/ qui revient souvent dans le discours médiatique ;
- il emploie le terme « tissus » pour parler de « vêtements » : « il y a une exposition de tissus traditionnels : la djellaba, le burnous, ... »
- il cite la « zerbia » qui est une sorte de tapis traditionnel parmi les vêtements : « la zerbia, le burnous et bien d'autres vêtements » ;
- il emploie le terme « fondation » en parlant d'une construction « faite par l'armée française pour servir de caserne » sans réaliser qu'une fondation est un ouvrage d'intérêt public.

Il confond les termes génériques et les termes spécifiques ;

- il emploie l'expression « ce triangle enchanteur ... nous séduit de s'y poser » en parlant d'une tente qui inciterait les visiteurs à s'y arrêter. La première occurrence inadéquate « séduire » est peut-être due au pouvoir enchanteur dégagé, selon l'orateur, par la beauté du site ; la deuxième occurrence inadéquate est peut-être d'ordre culturel (si la visite du site se fait à dos de chameau) ;
- il emploie l'expression « les cavaliers prennent une place plate » : il confond peut-être avec la tournure « prendre place »

le synonyme du verbe « confronter » : /iqabl/ est employé indifféremment pour un sujet humain vs non humain ; animé vs non animé ;

- il emploie le verbe « se planter » pour parler d'un lycée implanté à proximité d'« une série de jardins » : « il y a une série de jardins là où se plante le nouveau lycée ». Cette erreur est liée à une confusion entre les verbes « se planter » et « s'implanter » ;
- il emploie le terme « buildings » pour parler de constructions qui se distinguent par leur hauteur « kheimas » (tentes) qui constituent l'essentiel des habitations de la région décrite. Le lecteur doit savoir que l'étudiant A habite dans une région située sur les vastes étendues steppiques des Hauts - Plateaux : « Zenina » ;
- il emploie l'expression « en tournant la tête vers le sud » pour dire « en regardant vers le sud ». Nous ne trouvons pas d'explication à cette erreur : ce n'est pas un problème d'interférence avec la langue maternelle de l'orateur ni avec la langue arabe classique. Il a, peut-être, créé cette construction à défaut du verbe adéquat (stratégie de compensation) ;
- il emploie l'expression « nos yeux tombent sur ... » pour dire « nous apercevons ». Cette erreur est liée à un phénomène d'interférence avec la langue maternelle où cette construction est courante : /'ɛjni tɪ tɪ fi/ : "عيني طيح في"
- il emploie le terme « chef » pour parler de la place principale qu'occupe le mouton au milieu de toutes les marchandises exposées au marché : « ... en exposant leurs marchandises dont le mouton est le chef ». Cette erreur trouve une explication sociologique, l'orateur appartient à une société à régime social tribal où les chefs de tribus occupent la place la plus importante ;
- il emploie l'expression « les paysans viennent de la région de la ville » pour dire « de toute la périphérie de la ville » ;
- il prononce /tRadisjonal/ et /sivilizasjonal/ au lieu de prononcer /tRadisjonɛl/ et /sivilizasjonɛl/ par analogie avec le signifiant /nasjonal/ qui revient souvent dans le discours médiatique ;
- il emploie le terme « tissus » pour parler de « vêtements » : « il y a une exposition de tissus traditionnels : la djellaba, le burnous, ... »
- il cite la « zerbia » qui est une sorte de tapis traditionnel parmi les vêtements : « la zerbia, le burnous et bien d'autres vêtements » ;
- il emploie le terme « fondation » en parlant d'une construction « faite par l'armée française pour servir de caserne » sans réaliser qu'une fondation est un ouvrage d'intérêt public.

Il confond les termes génériques et les termes spécifiques ;

- il emploie l'expression « ce triangle enchanteur ... nous séduit de s'y poser » en parlant d'une tente qui inciterait les visiteurs à s'y arrêter. La première occurrence inadéquate « séduire » est peut-être due au pouvoir enchanteur dégagé, selon l'orateur, par la beauté du site ; la deuxième occurrence inadéquate est peut-être d'ordre culturel (si la visite du site se fait à dos de chameau) ;
- il emploie l'expression « les cavaliers prennent une place plate » : il confond peut-être avec la tournure « prendre place »

### 3.3.1.1.1.3. Qualité morphosyntaxique

La production de l'étudiant A contient des erreurs, cependant ces erreurs ne nuisent en rien à la compréhension de l'énoncé. Nous avons noté des occurrences inadéquates des prépositions : « dans » ( 2 occurrences inadéquates), « en » ( 4 occurrences inadéquates), l'étudiant A les emploie indifféremment ; une occurrence inadéquate au niveau du genre du vocable « building » ; une erreur au niveau du syntagme « l'écriture hébreu » où l'accord de l'adjectif « hébraïque » avec le vocable « écriture » n'a pas été effectué ; une occurrence inadéquate du complément de nom « des juifs » dans « c'était un village des juifs » : cette construction est liée à un phénomène d'interférence avec la langue maternelle /qɛriɛt lihud/ « قرية ليهود » ; une occurrence inadéquate du verbe « dire » employé sous forme pronominale : « une place se dit el maqam ».

### 3.3.1.1.1.4. Performance énonciative

Le système de l'énonciation est pertinent mais non homogène. L'étudiant A fait une description itinérante de sa région natale, dans le but d'inciter ses auditeurs à y aller. Ce type de discours fait appel à deux types d'énonciation : une énonciation dans laquelle le sujet parlant effectue des « investissements subjectifs » manifestés par les instances énonciatives « (Je, Tu/ Ici/Maintenant/) et une énonciation dépourvue d'embranchement énonciatif puisqu'il s'agit de décrire un objet, hors de la personne du locuteur.

L'étudiant A est conscient de la nécessité de recourir aux deux types de l'énonciation cependant, il les confond à l'intérieur d'un même système. Ainsi, dans la séquence suivante, : « ...en traversant la commune de charef et celle de guedid / une petite ville entourée de montagnes / nous confronte// en entrant par l'est/ de la ville/ il y a une série de jardins /là/ où se plante le nouveau lycée// en s'avancant un peu/ trois grandes buildings s'opposent/ le siège a.p.c/ la daïra et le centre p.t.t// pas plus loin d'ici/ il y a la brigade de la gendarmerie nationale et la maison de jeunes// maintenant/ nous sommes dans le centre ... »<sup>1</sup>, nous notons un emploi inadéquat des déictiques spatiaux « là » et « pas plus loin d'ici » qui, d'ailleurs, n'ont aucune raison d'être dans le contexte de leur apparition ; de même dans la séquence « (elle) nous séduit de s'y poser » où il emploie indifféremment les 2 plans de l'énonciation « nous » ( énonciation embrayée) ; « s(e) » ( pronom réfléchi employé pour une non- personne « il »).

De même dans la séquence suivante : « il y a aussi un cimetière/sous forme d'une citadelle/l'écriture hébreu montre que les juifs passèrent par là/un jour/ », nous notons un emploi inadéquat du passé simple « passèrent » à l'intérieur d'une séquence relevant du domaine du « discours »(au sens de BENVENISTE) .

Par ailleurs, nous remarquons une occurrence inadéquate du présent dans la séquence : « ...j'essaye surtout de montrer/les aspects et les caractéristiques de notre région pour que/mes amis connaissent bien ma ville natale » ; s'agissant d'un « projet », le verbe « essayer » nécessite l'emploi d'un temps de futur. Nous notons, aussi, une occurrence inadéquate du gérondif dans la séquence : « ... les paysans viennent de toute la région de la ville pour se rassembler dans une place circulaire /en exposant leurs marchandises » qui a le sens d'une action qui « va se développant ».

1- Pour des besoins d'analyse, nous avons adopté une transcription proche de l'écrit, et ce, pour toutes les séquences citées .

### 3.3.1.1.2. Qualité du registre

Présence d'éléments familiers :

- chute du « ne » de négation ( 1 occurrence) ;
- chute de /ø/ quand cela n'est pas nécessaire ( 11 occurrences) ;
- chute de /il/ dans « ( ) y a / ( ) n'y a pas/ » ( 2 occurrences) ;
- chute du /l/ dans «/ i ( ) n'y a pas/ » ( 1 occurrence) et dans «/ pus/ » (1 occurrence) ;
- emploi du pronom indéfini « on » ( 1 occurrence) ;
- chute du verbe « être » dans le présentatif « c'(est) » (1 occurrence) ;
- chute de l'adverbe « en » ( 1 occurrence) ;
- emploi du présentatif « c'est » ( 4 occurrences) .

Cependant, en dépit de la présence de ces quelques éléments du registre familier, le style de l'étudiant A reste proche de l'écrit : style des guides touristiques.

### 3.3.1.1.3. Aisance :

#### 3.3.1.1.3.1. Pauses silencieuses :

L'étudiant A ne marque guère de pauses silencieuses gênantes pour la réception de l'exposé. Nous avons noté 2 occurrences d'hésitations importantes : 2 s. ; 5,02 s. qui sont peu significatives par rapport à la durée de locution ( 4mn.27,98s.) .

#### 3.3.1.1.3.2. Répétitions :

L'étudiant A ne fait guère de répétitions gênantes. Nous avons noté 8 répétitions importantes au cours desquelles il :

- se corrige ( 3 occurrences) ;
- évite la difficulté d'un syntagme qu'il n'arrive pas à terminer ( 3 occurrences) : /ɔnɔ̃tRɔ̃ paRlɛstlavilynseRidɔ̃ʒa—iljaynseRidɔ̃ʒaRdʒ.../ ; /sinunisɛj—sisiɔ̃paRl.../ ; /s—œ :œ :sə tRijɛglɛ̃ʒœ :R.../ ;
- cherche ses mots ( 2 occurrences) : /puRkəmezamikone—konɛsɔ̃bjɛ̃.../ ; /ladɔ̃la—œl—ladɔ̃laba.../.

### 3.3.1.1.4. Qualité du discours :

#### 3.3.1.1.4.1. Dynamique interactionnelle intériorisée :

Les relations entre les amplifications et les noyaux sont marquées par des connecteurs argumentatifs adéquats. Cependant, nous avons relevé une occurrence inadéquate du connecteur argumentatif « parce que » dans la séquence : « parce que j'avais pas l'occasion la dernière fois de filmer mon travail/je reprends ce que j'ai dit... ». Ne connaissant, peut-être, pas la différence d'emploi des connecteurs « parce que » et « comme », il les place sur un même paradigme .

#### 3.3.1.1.4.2. Organisation discursive

La logique du discours de l'étudiant A est marquée beaucoup plus au niveau sémantique qu'au niveau lexical ; son discours est cohérent.

### 3.3.1.1.5. Performances interactives

#### 3.3.1.1.5.1. Balayage par le regard

L'étudiant A regarde une partie de l'auditoire, celle qui se trouve à sa droite et néglige les autres auditeurs qui, pourtant, semblent intéressés par son discours ( voir vidéocassette).

#### 3.3.1.1.5.2. Gestion de l'espace

##### 3.3.1.1.5.2.1. Répartition des auditeurs

L'étudiant A ne change pas la répartition des auditeurs. Le mobilier ( sièges et tables ), fixé au sol, ne laisse pas une grande latitude à l'orateur pour répartir les auditeurs à sa guise ; cependant, il a la possibilité de demander à ses camarades de se regrouper de manière à favoriser l'échange avec l'ensemble de l'auditoire. Il ne le fait pas, ne sachant peut-être pas qu'il a le droit de le faire.

##### 3.3.1.1.5.2.2. Gestion des déplacements

L'étudiant A ne se déplace pas du tout, pourtant son discours est marqué d'une aisance remarquable, emporté peut-être par les images idylliques nées de son discours.

#### 3.3.1.1.5.3. Gestion du temps

La durée de la prestation de l'étudiant A est correcte ; son exposé a duré 4mn.35s., pourtant, nous avons évité de mentionner le temps limite dans la consigne.

#### 3.3.1.1.5.4. Prosodie

##### 3.3.1.1.5.4.1. Intonations

Les intonations de l'étudiant A sont variées mais non adaptées. Il segmente des syntagmes ayant la même valeur intonative (20 occurrences), ex. :

« /bɔ̃paRskəzavipalɸkəzjɔ̃ < /ladɛ RnjɛRfwa < də filmi/mɔ̃tRavaj > ; ɔ̃ nɔ̃tRɔ̃ < paRlɛ st<dlavi :l<yNSERIDəza—jajnseRIDəzaRdɛ̃ > la :<usuplɔ̃t<lənuvolisej :> » ; «/la<ɟi ni<Rozite :/ ».

##### 3.3.1.1.5.4.2. Accentuation

L'étudiant A accentue, pour les souligner, certaines parties de son discours ; cependant, son accentuation appartient au système de l'accentuation de la langue arabe ( allongements vocaliques très utilisés dans la diction, par les rhéteurs arabes), ex. :

« /monta :n/ » ; « /nopo:Rtsɔ̃tuvɛ̃:Rt.../ ».

##### 3.3.1.1.5.4.3. Débit

Le débit est suffisamment bon pour la réception de l'exposé ; cependant nous avons noté 3 occurrences non interprétables : «/s- -poz/ » ; « /ɟ- - o/ » ; «/sɛ̃R- -un/ ».

#### 3.3.1.1.5.5. Kinésique

##### 3.3.1.1.5.5.1. Gestuelle anticipatrice/complémentaire

L'étudiant A n'exploite pas du tout la possibilité de compenser ses lacunes verbales par des gestes anticipateurs/complémentaires. Il a, généralement, les bras croisés et, pour compenser ses lacunes verbales, il adopte la stratégie de l'« évitement de la difficulté ».

### 3.3.1.1.5.2. Gestuelle illustrative

L'étudiant A illustre des parties de son discours par des gestes en lien direct avec le contenu de sa parole. Nous avons noté 4 occurrences de gestes illustrant des formes, exemple dans la séquence suivante : « les cavaliers prennent une place plate », il illustre de la main droite, la paume ouverte face au sol, avec un mouvement de va-et-vient, la platitude de la place dont il parle ; 1 occurrence de geste désignant un élément de son discours : « ... en exposant leurs marchandises dont le mouton est le chef » où il accompagne le terme « chef » d'un geste de l'index appuyé du pouce en direction des auditeurs, pour insister davantage sur l'importance du commerce des ovins dans sa région natale et des occurrences d'affects (sourires) exprimant la bienveillance de l'habitant de Zenina.

### 3.3.1.1.5.6. Illustration par des supports

L'étudiant A n'utilise pas de support

### 3.3.1.1.5.7. Prise en compte explicite du public

L'étudiant A s'adresse souvent au public. Nous avons noté 3 occurrences où il implique ses auditeurs : « ... pour que mes amis connaissent bien ma ville natale... » ; « ...vous ne connaissez pas la kheïma I » ; « n'hésitez surtout pas ... » ; en plus des occurrences du pronom personnel « nous » que l'on pourrait interpréter comme un « je » de l'orateur associé au « vous » des auditeurs (touristes éventuels), ex. : « une petite ville entourée de montagnes nous confronte » ; « maintenant/nous sommes dans le centre » ; « nos yeux tombent sur un extraordinaire building » .

## **3.3.1.1.6. Performances pragmatiques**

### 3.3.1.1.6.1. Annonce du sujet

L'étudiant A annonce son sujet de façon pertinente, en dépit de l'inadéquation du connecteur argumentatif « parce que » : il a annoncé, dès le départ, qu'il allait parler des aspects et des caractéristiques de sa ville natale.

### 3.3.1.1.6.2. Annonce du plan

L'étudiant A n'annonce pas le plan, mais comme il s'agit d'une description itinérante, le plan n'est pas exigible. Toutefois, son exposé suit la logique de l'itinéraire qu'il a choisi.

### 3.3.1.1.6.3. Annonce de la fin de l'exposé

L'étudiant A a signalé la fin de son exposé de façon pertinente : il termine son discours par une invitation des auditeurs à visiter le lieu décrit et prend congé en remerciant l'auditoire bienveillamment .

### 3.3.1.1.6.4. Pertinence du discours

L'étudiant A a adapté son discours à la consigne : l'auditoire a été séduit ( nous-même).

Dans l'ensemble, l'étudiant A a une bonne maîtrise des compétences pragmatiques et rhétoriques : il a été capable de produire un « discours convaincant » adapté à la consigne, dans un registre plus ou moins formel, en dépit de quelques lacunes d'ordre linguistique ( occurrences phonologiques inadéquates, occurrences lexicales inadéquates,



occurrences morphosyntaxiques inadéquates, dysfonctionnement au niveau de l'énonciation). Par ailleurs, nous constatons une absence relative des compétences interactives ( absence de support, non prise en compte des réactions du public, absence de déplacements, bras croisés généralement) ( voir vidéocassette ).

L'observation nous a permis de définir des difficultés rencontrées par l'étudiant A au moment de sa prise de parole face à un auditoire ( ses camarades et nous-même). Cependant, nous manquons de données pour pousser plus loin notre analyse, aussi avons-nous demandé à l'échantillon observé de remplir un questionnaire orienté vers des items non observables ( représentations qu'ils se font d'un bon/mauvais exposé ; représentations qu'ils se font d'eux-mêmes au moment de présenter un exposé ; etc.) ( voir Annexe5, p.p.194-196).

### 3.3.1.2. Exploitation des réponses au questionnaire

L'étudiant A fait partie des 40% de la section qui ont pratiqué le français depuis leur inscription en licence de français. Reçu à l'université avec un bac scientifique, il a lui-même choisi de s'inscrire dans cette filière et cela, « afin de maîtriser le français qui est une langue importante en Algérie et universellement », explique-t-il. Cette information peut, déjà, nous aider à affirmer que l'étudiant A est conscient de ses lacunes, au niveau linguistique. Il aime parler français avec « les gens instruits » et dans « les administrations » ; ce qui explique, peut-être, l'aspect plus ou moins formel de son registre.

Il a affirmé avoir déjà présenté des exposés oraux en français et estime toutes ses prestations orales réussies, il justifie cela par le fait qu'« il s'est bien préparé ». Par ailleurs, dans sa réponse à la question 9 ( voir Annexe5, p.195) portant sur les critères de réussite d'un exposé, il cite un seul critère « préparer sérieusement son travail » et à la question 11 (idem, p.196) où on lui demande s'il a déjà assisté à un exposé réussi, il répond par l'affirmative et cite à nouveau le critère du « sérieux de la préparation » comme seul critère de réussite d'un exposé. Avec ces données, nous pouvons affirmer que l'étudiant A accorde une grande importance à la préparation d'un exposé. Cependant, cet aspect de l'exposé n'est pas un critère observable. Aussi pourrions-nous affirmer que l'étudiant A n'accorde pas d'importance à la prise de parole en soi, mais juge un exposé en fonction de son contenu informationnel.

A la question 10 où on lui demande s'il a assisté à un exposé raté, il répond par l'affirmative et cite comme causes de l'échec, un seul critère « l'indifférence » ; ce critère est ambigu dans la mesure où l'on pourrait l'interpréter de deux manières : est-ce l'indifférence de l'orateur vis-à-vis de son exposé ? Ou est-ce l'indifférence de l'orateur vis-à-vis de son auditoire ? En vertu des réponses recueillies plus haut, nous pouvons opter pour la première interprétation qui viendra renforcer notre thèse sur l'importance accordée par l'étudiant A au contenu informationnel d'un exposé. D'ailleurs, prenant trop au sérieux la « préparation » de ses exposés, il s'estime tout à fait capable de les réussir ne redoutant qu'une difficulté, le trac.

On pourrait s'interroger s'il ne se surestime pas ; si l'on parlait de son critère d'évaluation « sérieux de la préparation », on estimerait, comme lui, sa prestation

réussie puisque tel que l'a révélé l'observation, son exposé était réussi de ce point de vue ( discours bien structuré).

Par conséquent, nous pouvons affirmer qu'en raison de l'absence de l'aspect interactif dans sa conception d'un bon exposé, l'étudiant A n'a pas exploité les compétences interactives lors de sa prestation ( voir vidéocassette).

### **3.3.1.3.Objectifs d'apprentissage**

L'ensemble des informations recueillies nous donne des indications précieuses sur les prises de conscience à opérer avec l'étudiant A.

#### 3.3.1.3.1.Savoirs socio culturels

- L'étudiant A doit savoir que l'exposé oral n'est pas seulement un ensemble de savoirs mais aussi un ensemble de savoir - faire .

#### 3.3.1.3.2.Savoir - faire interactifs

- Lui apprendre à tenir compte de son public et de ses réactions.
- L'aider à être à l'aise dans son corps ;
- Lui apprendre à illustrer son propos par des supports et comment les utiliser pour un échange communicatif ;

#### 3.3.1.3.3 Savoirs linguistiques

##### 3.3.1.3.3.1.Phonétique

- L'aider à maîtriser le système vocalique français .
- L'aider à prononcer le son /p/(palatal) opposé son /n/ (dental).

##### 3.3.1.3.3.2.Lexique

- Il doit savoir que le système sémantique du français est différent du système sémantique de l'arabe .
- L'aider à maîtriser le système des reprises lexicales .

##### 3.3.1.3.3.3.Morphosyntaxe

- Lui faire saisir les différents emplois des prépositions ( tâche qui relèvera de la sémantique).

##### 3.3.1.3.3.4.Enonciation

- Lui faire saisir la distinction entre système d'énonciation embrayée et système d'énonciation non embrayée .

##### 3.3.1.3.4.Savoirs rhétoriques

Lui faire saisir les différents emplois des connecteurs argumentatifs.

### 3.3.1.4. Résultats de l'étudiant A

Réponses au questionnaire		Ses performances lors de sa prestation	Analyse comparative	Objectifs d'apprentissage
Question N°	Réponses	. Performances linguistiques - Phonétique : . A quelques difficultés avec le système vocalique français : dilatation des voyelles intermédiaires ; . Assimile le son /ʏ/ au son /n/. - Lexique : . Problème d'interférence avec le système sémantique de l'arabe ; . Dysfonctionnement au niveau des reprises lexicales -Enonciation : . Confond les systèmes de l'énonciation ( embrayée vs non embrayée) - Morphosyntaxe : . Emploi indifférent des prépositions .  . Registre : . A employé un registre plus ou moins formel ( présence de quelques éléments familiers)..  . Aisance : . A plus ou moins d'aisance ( rareté des pauses et des répétitions gênantes). . Discours : . Discours bien structuré ( une occurrence inadéquate du connecteur « parce que »).  . Performances interactives : . Ne tient pas suffisamment compte	Ses réponses au questionnaire nous apprennent que :  ■ il est conscient de ses lacunes verbales en français puisqu'il veut « maîtriser cette langue » ; ■ il aime parler français dans un cadre formel, uniquement ; ■ « préparant sérieusement » ses exposés, il s'estime tout à fait capable de les réussir.  Il accorde une grande importance au contenu informationnel d'un exposé, ce qui explique l'absence des compétences interactives lors de sa prestation.	Savoirs et savoir-faire  <u>Savoirs socioculturels</u> . Il doit savoir qu'un exposé est non seulement un ensemble de savoirs mais aussi un ensemble de savoir-faire.  <u>Savoir-faire interactifs</u> . Lui apprendre à tenir compte de son public et de ses réactions ; . L'aider à être à l'aise dans son corps ; . Lui apprendre à illustrer son propos par des supports et comment les utiliser pour un échange communicatif ;  <u>Savoirs rhétoriques</u> . Lui faire saisir les différents emplois des connecteurs argumentatifs.  <u>Savoirs linguistiques</u> ■ Phonétique : . L'aider à maîtriser le système vocalique français ; . L'aider à produire le son /ʏ/ . ■ Morphosyntaxe : . Lui faire saisir les nuances d'emploi des prépositions. ■ Lexique : . Il doit savoir que le système sémantique du français est différent du système sémantique de l'arabe ; . L'aider à maîtriser le système des reprises lexicales. ■ Enonciation : . Lui faire saisir la distinction entre système d'énonciation embrayée et système d'énonciation
3	Pratique le français depuis son inscription en licence de français.			
4	Bac scientifique			
5	A souhaité s'inscrire en licence de français afin de maîtriser cette langue			
6	Aime parler français dans les administrations et avec les gens instruits			
7	Prend souvent la parole en classe			
8	A déjà présenté des exposés oraux . Ils étaient tous réussis parce qu'il s'était bien préparé			
9	Selon lui, « préparer sérieusement un exposé » détermine sa réussite			
10	A déjà assisté à un exposé raté. Raté à cause de l'« indifférence »			
11	A déjà assisté à un exposé réussi. Réussi parce que préparé sérieusement.			
12	S'estime tout à			

	fait capable de réussir un exposé oral en français.	de son auditoire (rareté des regards à l'adresse du public) ;	non embrayée.
13	Redoute le trac.	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Pas de déplacement ;</li> <li>. Bras croisés généralement ;</li> <li>. N'utilise pas de supports ;</li> <li>. S'adresse souvent au public à travers son discours ;</li> <li>. Performances pragmatiques :</li> <li>. Son discours est adapté à la consigne ;</li> <li>. Les effets d'annonce sont pertinents.</li> </ul>	

### 3.3.1. Analyse de la prestation de l'étudiante B

#### 3.3.2. Cas de l'étudiante B

Le vocabulaire employé est à l'occasion excellent et très adéquat et approprié à la présence d'un lien de parenté ou de la consanguinité. Nous avons relevé 2 occurrences d'usage de ce genre :

- l'étudiante B emploie l'expression « la maladie du père est apparue comme un sujet récurrent » où le verbe « paraître » est confondu avec le verbe « considérer »
- elle utilise l'expression « il faut donner des points les différents prévisions du futur » où l'occurrence du verbe « donner » est maladroite. Pour l'étudiante B, les verbes « donner » et « prévoir » sont toujours dans une relation d'antériorité, que l'objet soit concret ou abstrait.

#### 3.3.2.1. La maîtrise de l'orthographe

L'approche de l'étudiante B concernant les liens de parenté est très intéressante. Elle maîtrise au moins 400 mots de vocabulaire. Nous avons 2 occurrences d'erreurs orthographiques. On n'a pu noter qu'une seule occurrence de « prévision » (LAFITTE, 1987) qui est orthographiée « prévison ». Les autres occurrences de « prévision » sont correctes. L'étudiante B a écrit « prévison » dans le contexte « il faut donner des points les différents prévisions du futur ». Cette erreur est due à une confusion de « vision » et « prévision ».

#### 3.3.2.2. Performance lexicale

Le système de l'étudiante B est performant et homogène. Le choix d'un mot est toujours adéquat et approprié. Nous avons relevé 2 occurrences de « prévision ».

#### 3.3.2.3. Qualité du registre

Le registre employé est à l'occasion excellent, riche. Nous avons relevé 2 occurrences de « prévision ».

- 1 occurrence de « prévision » parce que vu que
- 2 occurrences de « prévision » dans le contexte « il faut donner des points les différents prévisions du futur »
- 11 occurrences de « prévision » dans le contexte « il faut donner des points les différents prévisions du futur »
- 1 occurrence de « prévision » dans le contexte « il faut donner des points les différents prévisions du futur »
- 1 occurrence de « prévision » dans le contexte « il faut donner des points les différents prévisions du futur »

#### 3.3.2.4. Analyse

#### 3.3.2.4.1. Les mots clés

L'étudiante B ne maîtrise pas les liens de parenté. Elle a écrit « prévision » dans le contexte « il faut donner des points les différents prévisions du futur ».

### **3.3.2.1. Analyse de la prestation de l'étudiante B**

#### **3.3.5.2.1.1. Performances linguistiques**

##### 3.3.2.1.1.1. Performance phonétique

La production de l'étudiante B ne présente pas de défauts qui demandent un effort de compréhension de la part de l'auditeur .

##### 3.3.2.1.1.2. Performance lexicale

Le vocabulaire employé est à quelques exceptions près adéquat et approprié et la présence d'erreurs ne gêne en rien la compréhension . Nous avons relevé 2 occurrences lexicales inadéquates :

- l'étudiant B emploie l'expression « la maladie du sida est prise comme un sujet tabou » où le verbe « prendre » est confondu avec le verbe « considérer » .
- elle utilise l'expression « il faut donner aux jeunes les différentes précautions qu'il faut prendre » où l'occurrence du verbe « donner » est inadéquate. Pour l'étudiante B, les verbes « donner » et « prendre » sont toujours dans une relation d'antonymie , que l'objet soit concret ou abstrait .

##### 3.3.2.1.1.3. Performance morpho syntaxique

La production de l'étudiante B contient des erreurs qui brouillent parfois la compréhension sans l'altérer complètement . Nous notons 2 occurrences d'anaphores inadéquates « on n'en parle jamais d'eux » : phénomène de « surcorrection » ( F. GADET, 1989). propre au registre familier ; une occurrence de pléonasme « parce que vu que » : propre au registre familier ; des occurrences de prépositions inadéquates : « dans » ( 1 occurrence ) et « sur » ( 2 occurrences ) ; une hésitation sur le genre du vocable « précautions » employé tantôt au féminin, tantôt au masculin dans un même syntagme « donner aux jeunes les différents/les différentes les différents //des différents précautions » .

##### 3.3.2.1.1.4. Performance énonciative

Le système de l'énonciation est pertinent et homogène. Le choix d'une énonciation non embrayée est adéquat au contexte puisqu'il s'agit ici , d'un discours à dominante constative.

#### **3.3.2.1.2. Qualité du registre**

Le registre employé est, dans l'ensemble, familier. Nous notons la présence de beaucoup d'éléments familiers :

- 1 occurrence de pléonasme « parce que vu que » ;
- 2 occurrences de phénomène de surcorrection : « on n'en parle jamais d'eux » ;
- 11 occurrences du pronom indéfini « on » ;
- répétitions nombreuses ( 25 occurrences ) ;
- 2 occurrences du présentatif « c'est » .

#### **3.3.2.1.3. Aisance**

##### 3.3.2.1.3.1. Pauses silencieuses

L'étudiante B ne marque guère de pauses silencieuses gênantes pour la réception de l'exposé.

### **3.3.2.1. Analyse de la prestation de l'étudiante B**

#### **3.3.5.2.1.1. Performances linguistiques**

##### 3.3.2.1.1.1. Performance phonétique

La production de l'étudiante B ne présente pas de défauts qui demandent un effort de compréhension de la part de l'auditeur .

##### 3.3.2.1.1.2. Performance lexicale

Le vocabulaire employé est à quelques exceptions près adéquat et approprié et la présence d'erreurs ne gêne en rien la compréhension . Nous avons relevé 2 occurrences lexicales inadéquates :

- l'étudiant B emploie l'expression « la maladie du sida est prise comme un sujet tabou » où le verbe « prendre » est confondu avec le verbe « considérer » .
- elle utilise l'expression « il faut donner aux jeunes les différentes précautions qu'il faut prendre » où l'occurrence du verbe « donner » est inadéquate. Pour l'étudiante B, les verbes « donner » et « prendre » sont toujours dans une relation d'antonymie , que l'objet soit concret ou abstrait .

##### 3.3.2.1.1.3. Performance morpho syntaxique

La production de l'étudiante B contient des erreurs qui brouillent parfois la compréhension sans l'altérer complètement . Nous notons 2 occurrences d'anaphores inadéquates « on n'en parle jamais d'eux » : phénomène de « surcorrection » ( F. GADET, 1989), propre au registre familier ; une occurrence de pléonasme « parce que vu que » : propre au registre familier ; des occurrences de prépositions inadéquates : « dans » ( 1 occurrence ) et « sur » ( 2 occurrences ) ; une hésitation sur le genre du vocable « précautions » employé tantôt au féminin, tantôt au masculin dans un même syntagme « donner aux jeunes les différents/les différentes les différents //des différents précautions » .

##### 3.3.2.1.1.4. Performance énonciative

Le système de l'énonciation est pertinent et homogène. Le choix d'une énonciation non embrayée est adéquat au contexte puisqu'il s'agit ici , d'un discours à dominante constative.

#### **3.3.2.1.2. Qualité du registre**

Le registre employé est, dans l'ensemble, familier. Nous notons la présence de beaucoup d'éléments familiers :

- 1 occurrence de pléonasme « parce que vu que » ;
- 2 occurrences de phénomène de surcorrection : « on n'en parle jamais d'eux » ;
- 11 occurrences du pronom indéfini « on » ;
- répétitions nombreuses( 25 occurrences);
- 2 occurrences du présentatif « c'est » .

#### **3.3.2.1.3. Aisance**

##### 3.3.2.1.3.1. Pauses silencieuses

L'étudiante B ne marque guère de pauses silencieuses gênantes pour la réception de l'exposé.

### 3.3.2.1.3.2. Répétitions

L'étudiante B fait beaucoup de répétitions qui nuisent à la progression du sens. Nous avons noté 25 occurrences de répétitions, nombre important compte tenu de la durée de la prestation (=1mn.33s.) ; elle donne l'impression d'improviser son discours.

### 3.3.2.1.4. Qualité du discours

#### 3.3.2.1.4.1. Dynamique interactionnelle intériorisée

Le discours de l'étudiante B consiste en noyaux constatifs sans explicitations, ce qui donne l'impression d'un discours non préparé.

#### 3.3.2.1.4.2. Organisation discursive

Les connecteurs argumentatifs sont insuffisants pour la mise en évidence de la logique suivie par l'étudiante B : il n'y a que 3 occurrences de relations de solidarité :

- une relation de cause dans : « la maladie du sida est prise comme un sujet comme un sujet tabou parce que vu que c'est une maladie sexuellement transmissible » ;
- une relation d'opposition dans « on n'en (du sida) parle jamais pourtant il y a plusieurs personnes qui sont touchées par cette maladie » ;
- une relation d'opposition inadéquate dans : « on prive les gens de les voir/ de leur parler pourtant il faut parler de cette maladie » où il n'y a aucune idée d'opposition entre les deux unités ainsi mises en relation.

### 3.3.2.1.5. Performances interactives

#### 3.3.2.1.5.1. Balayage par le regard

L'étudiante B adresse ses regards à l'enseignante ( nous- même ).

#### 3.3.2.1.5.2. Proxémique

##### 3.3.2.1.5.2.1. Répartition des auditeurs

L'étudiante B ne change pas la répartition des auditeurs.

##### 3.3.2.1.5.2.2. Gestion des déplacements

L'étudiante B ne se déplace pas du tout.

#### 3.3.2.1.5.3. Gestion du temps

La prestation de l'étudiante B est trop brève (1mn.30s.)

#### 3.3.2.1.5.4. Prosodie

##### 3.3.2.1.5.4.1. Intonations

L'expression de l'étudiante B est monocorde.

##### 3.3.2.1.5.4.2. Accentuation

L'accentuation de l'étudiante B n'est pas distinctive.

##### 3.3.2.1.5.4.3. Débit

Le débit est suffisamment bon pour la réception de l'exposé.



### 3.3.2.1.5.5. Kinésique

#### 3.3.2.1.5.5.1. Gestuelle anticipatrice complémentaire

L'étudiante B compense ses lacunes verbales en cherchant ses mots à force de répétitions .

#### 3.3.2.1.5.5.2. Gestuelle illustrative

Nous avons noté une occurrence où l'étudiante B accompagne une partie de son discours par un geste illustratif dans la séquence « avec les gens qui peuvent être touchés par cette maladie »

#### 3.3.2.1.5.6. Illustration par des supports

L'étudiante B n'utilise pas de support.

#### 3.3.2.1.5.7. Prise en compte explicite du public

L'étudiante B ne s'adresse pas du tout à l'auditoire.

### **3.3.2.1.6. Performances pragmatiques**

#### 3.3.2.1.6.1. Annonce du sujet

L'étudiante B n'annonce pas son sujet, elle le développe aussitôt qu'elle commence son exposé : « dans notre société/la maladie du sida /est vue comme un s.../ est prise comme un sujet tabou/ parce que vu qu(e) c'est une maladie qui t... euh sexuell(e)ment transmissible/ ».

#### 3.3.2.1.6.2. Annonce du plan

L'étudiante B n'annonce pas son plan.

#### 3.3.2.1.6.3. Annonce de la fin de l'exposé

L'étudiante B n'a pas signalé la fin de son exposé .

#### 3.3.2.1.6.4. Pertinence du discours

L'étudiante B n'a pas adapté son discours à la consigne : Il lui a été demandé de faire un discours convaincant alors que son exposé n'était qu'une suite de constats sans explicitations et d'unités directives sans justifications.

Dans l'ensemble, l'étudiante B a une bonne maîtrise des compétences linguistiques mais elle ne maîtrise pas les compétences de communication requises pour utiliser de façon appropriée ses performances linguistiques, dans une situation d'exposé oral ( non maîtrise des compétences pragmatiques et rhétoriques, absence relative des compétences interactives) ( voir vidéocassette).

### **3.3.2.2. Exploitation des réponses au questionnaire**

L'étudiante B fait partie des 20% de la section qui ont pratiqué le français dans le milieu familial ; ce qui explique, en quelque partie, son assez bonne compétence linguistique .

Reçue à l'université avec un bac scientifique, elle a elle-même choisi de s'inscrire en licence de français ( elle n'a pas mentionné la raison de ce choix) . Elle aime parler

### 3.3.2.3.2. Savoirs et savoir-faire rhétoriques

Aider l'étudiante B à maîtriser les savoirs et savoir-faire rhétoriques, autrement dit lui apprendre :

- à structurer son discours et à mettre en évidence, au moment de l'actualisation de celui-ci, la logique suivie ;
- à expliquer/expliciter/illustrer/justifier son propos.

### 3.3.2.3.3. Savoir - faire interactifs

- Aider l'étudiante B à maîtriser les savoir-faire interactifs ( voir « cas de l'étudiant A », p. 43 ).

### 3.3.2.3.4. Savoir-faire pragmatiques

- L'étudiante B doit savoir qu'un exposé oral même réussi sur les plans linguistique, discursif et interactif et, ne répondant pas à la consigne, est un exposé raté ;
- Lui apprendre à annoncer les différentes parties qui structurent un exposé ( annonce du sujet ; annonce du plan ; annonce de la fin de l'exposé).

### 3.3.2.3.5. Savoirs linguistiques

#### 3.3.2.3.5.1. Morpho-syntaxe

- lui faire saisir les différents emplois des prépositions ( tâche qui relèvera de la sémantique).

### 3.3.2.4. Résultats de l'étudiante B

Réponses au questionnaire		Ses performances lors de sa prestation	Analyse comparative	Objectifs d'apprentissage
Question N°	Réponses		Ses réponses au questionnaire nous apprennent que :	
3	Pratique le français depuis son plus jeune âge	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Performances linguistiques</li> <li>- Phonétique : . Sa production ne présente pas de défauts.</li> <li>- Lexique : . Le vocabulaire est à quelques exceptions près adéquat et approprié au contexte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ elle aime parler français en dehors de l'université, avec ses ami(e)s et sa famille ;</li> <li>■ elle n'aime pas trop parler français en classe.</li> </ul>	<p><u>Savoirs socio culturels</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Elle doit savoir qu'un exposé oral est un discours conçu à des fins communicatives et que, se déroulant dans un contexte formel, il nécessite l'emploi d'un registre formel, homogène.</li> </ul>
4	Bac scientifique			
5	A souhaité s'inscrire en licence de français mais n'a pas donné ses raisons.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Morpho-syntaxe : . Mauvais emploi des prépositions « dans » et « sur ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ elle n'aime pas trop parler français en classe. Par conséquent, nous pouvons affirmer que dans une situation formelle, elle refuse de communiquer ; ce qui expliquerait l'absence de toute interactivité avec l'auditoire, lors de sa prestation.</li> </ul>	<p><u>Savoir-faire interactifs</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. l'aider à maîtriser les savoir-faire interactifs : (voir cas de l'étudiant A, p44).</li> </ul>
6	Aime parler français avec ses copains et copines et à la maison avec ses parents.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Énonciation : . Le système de l'énonciation est pertinent et homogène</li> <li>.Registre : . Le registre employé est, dans l'ensemble, familier</li> <li>. Aisance : . Rareté des pauses silencieuses mais beaucoup de répétitions qui nuisent à la progression du sens .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Elle accorde une grande importance à l'organisation du contenu d'un exposé ; ce qui expliquerait aussi l'absence des compétences interactives lors de sa prestation ;</li> <li>■ ne redoutant que le trac, elle s'estime tout à fait capable de réussir un exposé oral en français, puisque « cela ne dépend que du travail fourni »</li> </ul>	<p><u>Savoirs et savoir-faire rhétoriques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. lui apprendre :</li> <li>■ à structurer son discours et à mettre en évidence au moment de l'actualisation de celui-ci, la logique suivie ;</li> <li>■ à expliquer/expliciter / illustrer/ justifier son propos</li> </ul>
7	N'aime pas trop parler en classe, différemment de l'extérieur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Discours : . Série de noyaux constatifs et directifs sans amplifications.</li> <li>. Performances interactives : . Ne tient pas du tout compte de l'auditoire ni par le regard, ni par la gestuelle, ni par la prosodie, ni par le verbe ; . Pas de déplacement ; . N'utilise pas de supports ;</li> </ul>		
8	A déjà présenté des exposés oraux . Ils n'étaient pas tous réussis , cela dépend du travail fourni.			
9	Selon lui, « préparer sérieusement un exposé » détermine sa réussite			
10	A déjà assisté à un exposé raté. N'a aucune idée de la cause .	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Performances pragmatiques : . N'a pas adapté son discours à la consigne ;</li> <li>. Absence des effets d'annonce.</li> </ul>		<p><u>Savoir-faire pragmatiques :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ elle doit savoir qu'un exposé oral même réussi sur les plans linguistique, discursif et interactif et, ne répondant pas à la consigne, est un exposé raté ;</li> <li>■ lui apprendre à annoncer les différentes parties qui structurent un exposé.</li> </ul>
11	A déjà assisté à un exposé réussi. Réussi parce que « l'étudiant avait un plan »			
12	Pense qu'elle est tout à fait capable de réussir un exposé oral en français.			<p><u>Savoirs linguistiques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ morphosyntaxe : . Lui faire saisir les différents emplois des prépositions ( tâche qui relèvera de la sémantique).</li> </ul>
13	Redoute le trac et la perte du fil de ses idées			

### 3.3.3.1. Analyse de la prestation de l'étudiant C

#### 3.3.3.1.1. Performances linguistiques

##### 3.3.3.1.1.1. Performance phonétique

La prononciation de l'étudiant C présente des défauts fréquents qui gênent la compréhension sans la rendre pour autant impossible. Il assimile :

- le son /y/ au son /i/ (3 occurrences) ; cependant nous avons relevé 13 occurrences où le son /y/ est produit correctement. Le pourcentage d'erreurs (23,07 %) est dû à l'inexistence du son /y/ dans le système vocalique de la langue arabe. Toutefois, nous pouvons affirmer que l'étudiant C est conscient du caractère distinctif des voyelles /y/ et /i/ (arrondie vs et non arrondie) et qu'il est capable, quand il se contrôle, de produire correctement le son /y/ ;
- le son /ø/ au son /o/ (5 occurrences) quand le son /ø/ est au voisinage du son /ɑ̃/ (4 occurrences) : « /loʃtœ : R / » et du son /o/ (1 occurrence) : « /lomo/ omaR } e/ : phénomène de dilation de voyelles intermédiaires ;
- le son /ʁ/ au son /n/ : il n'y a qu'une occurrence du son /ʁ/ sur l'ensemble de la production et l'étudiant C l'assimile au son /n/ .

Cette erreur est due à l'inexistence du son /ʁ/ dans le système consonantique de la langue arabe.

##### 3.3.3.1.1.2. Performance lexicale

Le vocabulaire est à quelques exceptions près adéquat et approprié au contexte et la présence d'erreurs ne gêne en rien la compréhension . Nous avons noté une occurrence lexicale inadéquate dans la séquence : « le chanteur se multiple » où le verbe « se multiplier » n'a pas été produit correctement ; cependant même produit correctement, il ne serait pas approprié au contexte ; l'étudiant C a employé ce verbe comme s'il s'agissait d'un virus qui se multipliait.

##### 3.3.3.1.1.3. Performance morphosyntaxique

La production de l'étudiant C contient des erreurs de morpho -syntaxe qui brouillent parfois la compréhension de l'énoncé sans l'altérer complètement. Nous avons noté :

- des occurrences de prépositions inadéquates : « de » (1 occurrence) dans la séquence « chacun chante de sa façon » ; « dans » (1 occurrence) qui a été aussitôt corrigée, par l'étudiant lui-même dans la séquence « elle était l'un des sources dans notre civ - - l'un des s - - l'une des sources de notre /civilisation/ » et « au » (1 occurrence) dans « va paraître au marché » ;
- des occurrences de pronoms anaphoriques inadéquats : « il » (1 occurrence) dans la séquence : « le chanteur « x » va enregistrer : une nouvelle cassette /euh/ et il va bientôt paraître /euh au marché/ » où l'anaphorique « il » (masculin singulier) renvoie morphologiquement au syntagme « le chanteur » (masculin singulier) alors que sémantiquement, il renvoie au syntagme « une nouvelle cassette : ce n'est pas le « chanteur » qui paraîtrait sur le « marché » mais plutôt « la nouvelle cassette » ; « ils » (1 occurrence) dans la séquence : « même les termes utilisés / par exemple les mots / au marché / euh/ - - c (es)t-à-dire ils ont des buts commerciaux » où l'anaphorique « ils » (masculin pluriel) renvoie, morphologiquement, au syntagme « les termes utilisés » (masculin pluriel) ou bien au syntagme « au marché » alors que, sémantiquement, il doit renvoyer à un sujet humain, masculin pluriel ;

### 3.3.3.1. Analyse de la prestation de l'étudiant C

#### 3.3.3.1.1. Performances linguistiques

##### 3.3.3.1.1.1. Performance phonétique

La prononciation de l'étudiant C présente des défauts fréquents qui gênent la compréhension sans la rendre pour autant impossible. Il assimile :

- le son /y/ au son /i/ (3 occurrences) ; cependant nous avons relevé 13 occurrences où le son /y/ est produit correctement. Le pourcentage d'erreurs (23,07 %) est dû à l'inexistence du son /y/ dans le système vocalique de la langue arabe. Toutefois, nous pouvons affirmer que l'étudiant C est conscient du caractère distinctif des voyelles /y/ et /i/ (arrondie vs et non arrondie) et qu'il est capable, quand il se contrôle, de produire correctement le son /y/ ;
- le son /ø/ au son /o/ (5 occurrences) quand le son /ø/ est au voisinage du son /ã/ (4 occurrences) : « / loʃtœ : R / » et du son /o/ (1 occurrence) : « / lomo/ omaR } e/ : phénomène de dilation de voyelles intermédiaires ;
- le son /ɲ/ au son /n/ : il n'y a qu'une occurrence du son /ɲ/ sur l'ensemble de la production et l'étudiant C l'assimile au son /n/ .

Cette erreur est due à l'inexistence du son /ɲ/ dans le système consonantique de la langue arabe.

##### 3.3.3.1.1.2. Performance lexicale

Le vocabulaire est à quelques exceptions près adéquat et approprié au contexte et la présence d'erreurs ne gêne en rien la compréhension . Nous avons noté une occurrence lexicale inadéquate dans la séquence : « le chanteur se multiple » où le verbe « se multiplier » n'a pas été produit correctement ; cependant même produit correctement, il ne serait pas approprié au contexte ; l'étudiant C a employé ce verbe comme s'il s'agissait d'un virus qui se multipliait.

##### 3.3.3.1.1.3. Performance morphosyntaxique

La production de l'étudiant C contient des erreurs de morpho -syntaxe qui brouillent parfois la compréhension de l'énoncé sans l'altérer complètement. Nous avons noté :

- des occurrences de prépositions inadéquates : « de » (1 occurrence) dans la séquence « chacun chante de sa façon » ; « dans » (1 occurrence) qui a été aussitôt corrigée, par l'étudiant lui-même dans la séquence « elle était l'un des sources dans notre civ - - l'un des s - - l'une des sources de notre /civilisation/ » et « au » (1 occurrence) dans « va paraître au marché » ;
- des occurrences de pronoms anaphoriques inadéquats : « il » (1 occurrence) dans la séquence : « le chanteur « x » va enregistrer : une nouvelle cassette /euh/ et il va bientôt paraître /euh au marché/ » où l'anaphorique « il » (masculin singulier) renvoie morphologiquement au syntagme « le chanteur » (masculin singulier) alors que sémantiquement, il renvoie au syntagme « une nouvelle cassette : ce n'est pas le « chanteur » qui paraîtrait sur le « marché » mais plutôt « la nouvelle cassette » ; « ils » (1 occurrence) dans la séquence : « même les termes utilisés / par exemple les mots / au marché / euh/ - - c (es)t-à-dire ils ont des buts commerciaux » où l'anaphorique « ils » (masculin pluriel) renvoie, morphologiquement, au syntagme « les termes utilisés » (masculin pluriel) ou bien au syntagme « au marché » alors que, sémantiquement, il doit renvoyer à un sujet humain, masculin pluriel ;

- une occurrence de forme interrogative inadéquate dans la séquence « est-ce que la chanson algérienne va-t-elle récupérer sa place / » : l'étudiant C fait intervenir à l'intérieur d'une même interrogation, deux formes interrogatives (emploi de l'expression « est - ce - que » et de l'inversion du sujet) ;
- une occurrence d'inversion de sujet inadéquate dans « / ce qu'a dit par exemple le chanteur « x » hier va le répéter le chanteur « y » demain / » ;
- une occurrence inadéquate de l'adverbe de quantité « tant » dans la séquence : « / leur but est commercial < et ne donnent pas / tant d'importance aux mots choisis » : l'étudiant C place les adverbes de quantité « tant » et « beaucoup » sur un même paradigme ;
- une absence de substantif (2 occurrences) : dans « même il y a d'autres ( ) qui imitent les chanteurs des autres pays « et dans : « par exemple : > /khaled/ il est connu à l'échelle mondiale/ mais il y a d'autres ( ) qui restent toujours /euh en Algérie/ » et une absence de sujet dans la séquence : « leur but est commercial < et ( ) ne donnent pas /tant d'importance aux mots choisis ». L'étudiant C considère, peut être que compte tenu du contexte, les auditeurs pourront deviner les éléments qui n'ont pas été marqués.

#### 3.3.3.1.1.4. Performance énonciative

Le système de l'énonciation n'est pas pertinent. L'étudiant C emploie indifféremment les deux systèmes de l'énonciation ( embrayée /non embrayée). Nous avons noté :

- une occurrence inadéquate dans le système des personnes : ainsi, dans la séquence suivante : « chacun attend le jour où / sa photo sera publiée sur euh / une page d'un journal euh écrivant quelques lignes/ », le sujet du verbe « écrire » est ambigu : est-ce le « journal » ? ou « chacun » ? . Cependant, dans les deux cas, ce serait inadéquat sur le plan sémantique : dans le premier cas , le sujet serait « non humain » (journal) ; dans le second cas, le sujet se rapporterait au syntagme « chaque chanteur » (repris par « chacun » dans la séquence citée), ce sujet est « humain » mais non autorisé, culturellement, à écrire un article le concernant ;
- une occurrence où le système des temps de l'énonciation non embrayée est confondu au système des temps du discours rapporté. Ainsi , dans la séquence :
  - « chacun attend le jour où / sa photo sera publiée sur une page d'un journal euh écrivant quelques lignes / par exemple / tel chanteurs va / ou le chanteur « x » va enregistrer une nouvelle cassette et il va bientôt paraître / au marché » ; nous avons décelé deux plans d'énonciation : une énonciation non embrayée prise en charge par une non - personne absente du discours et une énonciation embrayée prise en charge par un éventuel énonciateur du message « le chanteur » « x » va enregistrer une nouvelle cassette et il va bientôt paraître / au marché ». Cependant, l'étudiant C ne met pas en évidence les deux plans : l'emploi du futur périphrastique prête à confusion : est-il relatif au présent de l'étudiant C ou bien au présent de l'éventuel énonciateur du message ? ;
  - un emploi inadéquat des déictiques temporels « hier » (1 occurrence) et « demain » (1 occurrence) dans la séquence « ce qu'a dit par exemple le chanteur « x » hier va le répéter le chanteur « y » demain » : ces déictiques sont - ils relatifs au présent des « actants » présents dans le discours de l'étudiant C ?

### 3.3.3.1.2. Qualité du registre

Le registre employé est, dans l'ensemble, familier. Nous notons la présence de beaucoup d'éléments familiers :

- emploi du « pronom indéfini « on » (5 occurrences) à la place du pronom personnel « nous » ;
- préférence pour le futur périphrastique (5 occurrences) ;
- doublement de la forme interrogative ;
- emploi des « structures à présentatif » (F. Gadet, 1989 .p.172) ; exemple , dans c(e) que l'on voit (a)ctuellement c'est le contraire / c'est que la chanson algérienne est une marchandise « et dans » il ya des chanteurs algériens... » (5 occurrences) ;
- chute du e muet /ə/ , quand cela n'est pas nécessaire (5 occurrences) ; chute du son /e/ dans « (e)tc. » et dans « c'(es)t- à - dire (2 occurrences) ;
- répétitions et hésitations nombreuses.

### 3.3.3.1.3 Aisance

#### 3.3.3.1.3.1. Pauses silencieuses

L'étudiant C ne marque guère de pauses silencieuses gênantes pour la réception de l'exposé. Nous avons noté une seule occurrence d'hésitation importante : 6s.50.

#### 3.3.3.1.3.2. Répétitions

L'étudiant C fait des répétitions fréquentes qui gênent mais n'altèrent pas complètement la progression du sens . Nous avons noté 12 occurrences de répétitions parmi lesquelles l'étudiant C :

- se corrige ( 4 occurrences) ;
- évite la difficulté d'un syntagme qu'il n'arrive pas à terminer ( 3 occurrences) :

### 3.3.3.1.4. Qualité du discours

#### 3.3.3.1.4.1. Dynamique interactionnelle intériorisée

Les relations entre les amplifications et les noyaux sont marquées par des connecteurs argumentatifs inadéquats. Nous avons noté des occurrence inadéquates d'introducteurs :

- d'unités explicatives/explicitatives ( 3 occurrences) ;
- d'unités illustratives (7occurrences).

Par ailleurs, il introduit des exemples amplifiés d'explications qu'il illustre encore par des exemples ; ce qui provoque un enchâssement d'exemples et d'explications inutiles : « par exemple/ tel chanteur va/ ou bien le chanteur « x » va enregistrer une nouvelle cassette/ euh/ et il/ il va bientôt paraître /euh au marché/ même les termes utilisés/ par exemple le mot/ au marché euh/ ..c (es)t -à-dire ils ont des buts commerciaux/euh on a aussi/ il y a des exceptions : on a des/ des perroquets en a/ en Algerie/ c'(es)t- à - dire qui/ c(e) qu'a dit par exemple/ le chanteur « x... »

#### 3.3.3.1.4.2. Organisation discursive

Le discours de l'étudiant C est marqué par des connecteurs argumentatifs adéquats qui mettent en évidence la logique suivie, et cela par le biais du marquage des relations de solidarité entre les noyaux constatifs « la chanson algérienne au passé » vs « la chanson algérienne actuellement ».

### **3.3.3.1.5. Performances interactives**

#### 3.3.3.1.5.1. Balayage par le regard :

L'étudiant C regarde une partie de l'auditoire, en particulier l'enseignante ( nous même ).

#### 3.3.3.1.5.2. Gestion de l'espace

##### 3.3.3.1.5.2.1. Répartition des auditeurs

L'étudiant C ne change pas la répartition des auditeurs pour un échange communicatif.

##### 3.3.3.1.5.2.2. Gestion des déplacements

L'étudiant C ne se déplace pas du tout,

#### 3.3.3.1.5.3. Gestion du temps

La prestation de l'étudiant C est brève ( 2mn.39s).

#### 3.3.3.1.5.4. Prosodie

##### 3.3.3.1.5.4.1. Intonations

L'expression de l'étudiant C est monocorde. Nous ne pouvons pas distinguer une fin de phrase d'une interrogation directe. Nous avons noté 4 occurrences d'interrogations totales, directes dont l'intonation n'est pas appropriée.

##### 3.3.3.1.5.4.2. Accentuation

L'accentuation de l'étudiant C n'est pas distinctive

##### 3.3.3.1.5.4.3. Débit

Le débit de l'étudiant C est suffisamment bon pour la réception . Cependant, nous notons une occurrence non interprétable .

#### 3.3.3.1.5.5. Kinésique

##### 3.3.3.1.5.5.1. Gestuelle anticipatrice/complémentaire

L'étudiant C n'exploite pas du tout la possibilité de compenser ses lacunes verbales par des gestes anticipateurs/complémentaires ; il adopte, plutôt, la stratégie de l'évitement de la difficulté .

##### 3.3.3.1.5.5.2. Gestuelle illustrative

L'étudiant C accompagne des parties de son discours par des gestes en lien direct avec le contenu de sa parole. Nous avons noté 4 occurrences de déictiques .

##### 3.3.3.1.5.6. Illustration par des supports

L'étudiant C n'utilise pas de support.

##### 3.3.3.1.5.7. Prise en compte explicite du public

L'étudiant C s'adresse rarement à l'auditoire. Nous avons noté une occurrence d'adresse explicite dans la phrase d'attaque : « je vais vous parler ... » ; cependant nous



peut citer le pronom indéfini « on » incluant le sujet producteur de l'énoncé et les récepteurs, dans la séquence « on sait bien que la chanson algérienne au passé... » : l'étudiant C implique les auditeurs dans sa thèse comme s'ils étaient, a priori, d'accord avec lui (3 occurrences).

### **3.3.3.1.6. Performances pragmatiques**

#### 3.3.3.1.6.1 Annonce du sujet

L'étudiant C annonce son sujet de façon pertinente.

#### 3.3.3.1.6.2. Annonce du plan

L'étudiant C n'annonce pas son plan, cependant l'auditeur saisit sans trop d'efforts le plan qu'il suit et cela grâce au marquage des relations entre les unités constatives.

#### 3.3.3.1.6.3. Annonce de la fin de l'exposé

L'étudiant C a annoncé la fin de son exposé de façon non pertinente : Il annonce que, pour terminer, il « (va) poser » une question, alors qu'il en pose plusieurs (4) ; par ailleurs, sa dernière question est introduite par un verbe introducteur d'affirmation et non pas par un verbe introducteur d'interrogation. De plus, les questions posées ne sont pas reconnues, sur le plan de l'intonation, comme telles.

#### 3.3.3.1.6.4. Pertinence du discours

L'étudiant C n'a pas adapté son discours à la consigne. Il a choisi des arguments qui ne sont guère pertinents pour que son discours soit convaincant.

Dans l'ensemble, l'étudiant C a des lacunes au niveau de toutes les compétences requises pour un bon exposé : ses lacunes au niveau des compétences linguistiques brouillent en plusieurs endroits l'intelligibilité de son discours; ses performances morpho-syntaxique et énonciative, surtout, sollicitent des efforts de compréhension de la part de l'auditeur ; le registre employé est plus ou moins familier, ce qui ne convient pas à la situation de communication dans laquelle il se trouve ( situation de communication formelle) ; ses lacunes au niveau rhétorique l'ont empêché de produire un discours adapté à la consigne. Par ailleurs, même les compétences interactives qui auraient pu l'aider à combler ses lacunes verbales sont absentes ( voir vidéocassette).

### **3.3.3.2. Exploitation des réponses au questionnaire**

L'étudiant C fait partie des 40% de la section qui ont pratiqué le français depuis leur inscription en licence de français. Reçu à l'université avec un bac scientifique, il a lui-même choisi de s'inscrire en licence et cela, « pour apprendre le français », explique-t-il. Cette information peut, déjà, nous aider à affirmer que l'étudiant C est conscient de ses lacunes, au niveau linguistique. Par ailleurs, il n'aime pas parler français et n'aime pas prendre la parole en classe « parce qu'on craint de faire des bêtises », explique-t-il. Encore une information qui renforce l'affirmation que l'étudiant C est conscient de ses lacunes verbales.

Il affirme avoir déjà présenté des exposés oraux en français et estime qu'ils n'étaient pas tous réussis en raison « du manque d'expérience et de bagages culturels », précise-t-il. Cette explication rejoint celle qu'il donne quant au choix de la licence de français. Nous avons jusqu'ici de bonnes raisons d'affirmer que l'étudiant C aspire à s'améliorer avec plus d'expérience, plus de contact avec le français

Par ailleurs, dans sa réponse à la question 9 (voir Annexe 5, p. 195) portant sur les critères de réussite d'un exposé, il cite les critères suivants - « la bonne préparation », « prendre l'habitude de faire des exposés » ; - « être débarrassé du trac ». Nous lierons, pour l'instant, le premier critère à la préparation du contenu de l'exposé ; le deuxième à l'expérience de l'orateur avec les prises de parole en public et le troisième à l'aisance au moment de la prise de parole

A la question 10 où on lui demande s'il a assisté à un exposé raté, il répond par l'affirmative et cite comme causes : - le trac ; la mauvaise préparation et le manque d'expérience. L'étudiant C reprend, en sens inverse, ses réponses à la question 9 ; ceci ne nous aide guère à confirmer ou à infirmer la justesse de nos interprétations.

A la question 11 où on lui demande s'il a assisté à un exposé réussi, il répond par l'affirmative et cite comme raisons :

- la simplicité du thème choisi et la bonne préparation du travail. La première raison citée recoupe avec les réponses aux premières questions dans lesquelles il affirmait n'avoir pas réussi tous ses exposés en raison « du manque de bagages culturels ».

Ces données, nous permettront d'affirmer que l'étudiant C redoute les exposés portant sur des thèmes sollicitant « des bagages culturels » ; d'ailleurs, il affirme plus loin qu'il est tout à fait capable de réussir un exposé oral en français et qu'il craint, toutefois : - le trac ; - ne pas pouvoir répondre aux questions de l'auditoire.

Ainsi, l'aspect interactif n'étant pas présent dans sa conception d'un bon exposé, l'absence de compétences interactives, dans sa prestation, se trouve justifiée.

### 3.3.3.3. Objectifs d'apprentissage

L'ensemble des informations recueillies nous donne des indications précieuses sur les prises de conscience et les apprentissages à opérer avec l'étudiant C.

#### 3.3.3.3.1. Savoirs socioculturels

L'étudiant C doit savoir qu'un exposé oral n'est pas seulement une ensemble de savoirs mais aussi un ensemble de savoir-faire et que, se déroulant dans un contexte formel, il nécessite l'emploi d'un registre formel, homogène.

#### 3.3.3.3.2. Savoirs linguistiques

##### 3.3.3.3.2.1. Phonétique

- L'aider à maîtriser le système vocalique français ;
- L'aider à produire le son /ʎ/ opposé au son /n/ (dental).

##### 3.3.3.3.2.2. Morphosyntaxe

- Lui faire saisir les différents emplois des prépositions ;

- L'aider à maîtriser le système de la progression thématique ( tâche qui relèvera de la grammaire textuelle) ;

#### 3.3.3.3.2.3. Enonciation

- Lui faire saisir la distinction entre système d'énonciation embrayée et système d'énonciation non embrayée .

#### 3.3.3.3.3. Savoirs et savoir-faire rhétoriques

- Lui faire saisir les différents emplois des connecteurs argumentatifs ;
- Lui apprendre à expliquer/expliciter/illustrer.

#### 3.3.3.3.4. Savoir-faire interactifs

- Aider l'étudiant C a maîtriser les savoir-faire interactifs ( voir cas de l'étudiant A, p.43 ) ;

#### 3.3.3.3.5. Savoir- faire pragmatiques

- Lui apprendre à annoncer de manière pertinente les différentes parties qui structurent un exposé.

### 3.3.3.4. Résultats de l'étudiant C

Réponses au questionnaire		Ses performances lors de sa prestation	Analyse comparative	Objectifs d'apprentissage
Question N°	Réponses	. Performances linguistiques	Ses réponses au questionnaire nous apprennent que :	<u>Savoirs socioculturels</u>
3	Pratique le français depuis le cycle secondaire	- Phonétique : . A quelques difficultés avec le système vocalique français : dilatation des voyelles intermédiaires ; . Assimile le son $\eta$ / au son /n/.	■ il est conscient de ses lacunes verbales en français puisqu'il veut « apprendre cette langue » ; ■ il n'aime pas parler français parce qu'il « craint de faire des bêtises » ; - redoute des exposés portant sur des thèmes sollicitant des « bagages culturels »	. Il doit savoir qu'un exposé est non seulement un ensemble de savoirs mais aussi un ensemble de savoir-faire, et que se déroulant dans un contexte formel, il nécessite l'emploi d'un registre formel, homogène ;
4	Bac scientifique	- Lexique : . Le vocabulaire est à quelques exceptions près adéquat et approprié au contexte.	« bagages culturels »	<u>Savoirs linguistiques :</u>
5	A souhaité s'inscrire en licence de français pour « apprendre le français ».	- Morpho-syntaxe : . Mauvais emploi des prépositions ; . Dysfonctionnement au niveau de l'anaphorisation ; . Dysfonctionnement au niveau des formes interrogatives .	Par conséquent, nous pouvons affirmer qu'il accorde une grande importance aux aspects « fond » et « expression verbale » d'un exposé ; ce qui expliquerait l'absence des compétences interactives lors de sa prestation .	• Phonétique : ■ Maîtriser le système vocalique français. ■ Produire le son $\eta$ /. • Morpho-syntaxe : ■ Les différents emplois des prépositions ; ■ L'anaphorisation ; ■ Les différentes formes de l'interrogation. • Énonciation : ■ Distinction entre système d'énonciation embrayée et système d'énonciation non embrayée .
6	N'aime pas parler français.	- Énonciation : . Confond les systèmes de l'énonciation (embrayée vs non embrayée)		
7	N'aime pas prendre la parole en classe : « a peur de faire des bêtises ».	.. Registre : . Le registre employé est, dans l'ensemble, familier.		<u>Savoirs et savoir-faire rhétoriques :</u>
8	A déjà présenté des exposés oraux . Ils n'étaient pas tous réussis en raison « du manque d'expérience et de bagages culturels ».	. Aisance : . Rareté des pauses silencieuses mais répétitions fréquentes.		■ Les différents emplois des connecteurs argumentatifs ; ■ Expliquer / Expliciter / Illustrer
9	Selon lui, ■ la bonne préparation ; ■ prendre l'habitude de faire des exposés ; ■ être débarrassé du trac sont les critères de réussite d'un exposé .	. Discours : . Marquage inadéquat entre les unités principales et les amplifications. . Explications/ illustrations non pertinentes .		<u>Savoir-faire interactifs</u> ■ Maîtriser les savoir-faire interactifs ( voir cas de l'étudiant A, page 44).
10	A déjà assisté à un exposé raté. Raté à cause de : ■ le trac ; ■ la mauvaise préparation ; ■ le manque d'expérience.			

<p>11</p> <p>A déjà assisté à un exposé réussi. Réussi grâce à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ la simplicité du thème choisi ;</li> <li>■ la bonne préparation.</li> </ul>	<p>. Performances interactives :</p> <p>. Ne tient pas du tout compte de l'auditoire ni par le regard , ni par la gestuelle, ni par la prosodie ;</p> <p>. Pas de déplacement ;</p> <p>. N'utilise pas de supports .</p>		<p><u>Savoir-faire pragmatiques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Annoncer de manière pertinente les différentes parties qui structurent un exposé.</li> </ul>
<p>12</p> <p>S'estime tout à fait capable de réussir un exposé oral en français.</p>	<p>Performances pragmatiques :</p> <p>. N'a pas adapté son discours à la consigne ;</p> <p>. Non pertinence des effets d'annonce .</p>		
<p>13</p> <p>Craint :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ le trac ;</li> <li>■ ne pas pouvoir répondre aux questions .</li> </ul>			

### 3.3.1. Analyse de la prestation de l'étudiante D

#### 3.3.1.1 Performances linguistiques

##### 3.3.1.1.1 Performances orthographiques

L'orthographe de l'étudiante D présente des défauts fréquents qui gênent la compréhension mais la rendre plus ou moins acceptable. Elle inclut :

- le son /r/ au lieu de /r/ ou /r/ à chaque occurrence du sigle « amie » (12 occurrences)
- le son /e/ au lieu de /é/ chaque fois que le son /e/ se trouve devant les sons /o/, /é/ et /y/ (au début de mot) (9 occurrences)
- le son /ou/ au lieu de /eu/ (2 occurrences) et le son /ai/ au lieu de /ai/ (2 occurrences) : elle écrit « le bain en passant par la rue » au lieu de « Par ailleurs, elle écrit un mot dans « ... » qui n'est pas le mot « bain » (le mot « bain »)
- le son /s/ au lieu de /z/ à chaque occurrence du participe passé du verbe « être » (12 occurrences)
- le son /a/ au lieu de /à/ à chaque occurrence du préfixe « anti- » (12 occurrences)

### 3.3.4. Cas de l'étudiante D

#### 3.3.4.1 Performances linguistiques

La prestation de l'étudiante D présente des défauts fréquents qui gênent la compréhension mais la rendre plus ou moins acceptable. Elle inclut :

- le son /r/ au lieu de /r/ ou /r/ à chaque occurrence du sigle « amie » (12 occurrences)
- le son /e/ au lieu de /é/ chaque fois que le son /e/ se trouve devant les sons /o/, /é/ et /y/ (au début de mot) (9 occurrences)
- le son /ou/ au lieu de /eu/ (2 occurrences) et le son /ai/ au lieu de /ai/ (2 occurrences) : elle écrit « le bain en passant par la rue » au lieu de « Par ailleurs, elle écrit un mot dans « ... » qui n'est pas le mot « bain » (le mot « bain »)
- le son /s/ au lieu de /z/ à chaque occurrence du participe passé du verbe « être » (12 occurrences)
- le son /a/ au lieu de /à/ à chaque occurrence du préfixe « anti- » (12 occurrences)

### 3.3.4.1. Analyse de la prestation de l'étudiante D

#### 3.3.4.1.1. Performances linguistiques

##### 3.3.4.1.1.1. Performance phonétique

La prononciation de l'étudiante D présente des défauts fréquents qui gênent la compréhension sans la rendre pour autant impossible. Elle assimile :

- le son /i/ au son /e/ à chaque occurrence du signifiant « amis » /ame/ (12 occurrences) ;
- le son /i/ au son /ɛ/ : chaque fois que le son /i/ se trouve devant les sons /k/ ; /ɛ/ et /g/ en début de monème (9 occurrences) ;
- le son /ey/ au son /ejy/ (2 occurrences) et le son /ia/ au son /ija/ (2 occurrences) : elle atténue le hiatus en passant par la semi-voyelle /j/. Par ailleurs, elle crée un hiatus dans /ãĩ.../ qu'elle aurait pu éviter en faisant la liaison /ãñĩ.../ ;
- le son /y/ au son /φ/ à chaque occurrence du participe passé du verbe « être » ;
- le son /ã/ au son /õ/ à chaque occurrence du signifiant « temps » : /tã/ (4 occurrences).

##### 3.3.4.1.1.2. Performance lexicale

Le vocabulaire employé est inadéquat au contexte en plusieurs endroits affectant ainsi en quelques passages la compréhension sans lui nuire complètement. Nous avons noté :

- 2 occurrences inadéquates du verbe « prendre » dans « / il prit du temps pour oublier cet épisode / » et dans « / et au fil du temps on a pris comme le feraient de vrais amis / ». (D'ailleurs, il nous a été impossible d'encoder ce dernier syntagme) ;
- 1 occurrence inadéquate du terme « honneur » dans « / le dernier jour des vacances .. euh / à la fin de la fête organisée en cet honneur / ».

##### 3.3.4.1.1.3. Performance morpho syntaxique

La production de l'étudiante D contient beaucoup d'erreurs de morpho- syntaxe qui rendent pénible la compréhension de l'énoncé. Nous avons noté :

- 8 syntagmes impossibles à encoder ; exemples : dans « /<x> fait revivre la /même expérience euh /// mais cette fois : c'est l'événement lui-même/ euh : ne m'a pas autant que : pas- - que les paroles » ou dans « je ne croyais que jamais :/nou- - pouvai- - détruire cette amitié / » ;
- une occurrence de pléonasme dans : « / la fois passée/ j'ai déjà posé la question / » où l'adverbe « déjà » joue le rôle de déictique temporel au même titre que le déictique temporel « la fois passée » ;
- 2 occurrences inadéquates de verbes non conjugués dans les séquences : « / je vous avouais chers amis avoir été complètement secouée car n'ayant jamais soupçonné la profondeur de ses sentiments / » ; « / l'occasion de se présenter / j'ai discuté avec un autre ami... » ; aussi nous interrogeons-nous si le syntagme phonique /ʒvuzavueʒε Rzami.../ ne devrait pas être interprété « je vous avouer chers amis (3 occurrences) ;
- des verbes mal conjugués, morphologiquement : « /ilmalpRileʃoz/ » (2 occurrences) ;
- une occurrence où elle confond le pronom indéfini « on » et le pronom personnel « nous » dans : « on changions nos idées » ;
- des occurrences inadéquates des prépositions : « de » (4 occurrences) ; « à » (3 occurrences) ; « pour » (1 occurrence) ;

-4 occurrences inadéquates de reprises grammaticales dans : « / je voudrais mes amis vous relater un événement / euh / t- - qui / j'ai récemment vécu cela pour la deuxième fois / » : ce syntagme nous pose une difficulté d'analyse : l'étudiante D, aurait-elle abandonné la subordonnée qui devrait être introduite par le pronom relatif « qui », et cela afin d'éviter les difficultés susceptibles d'apparaître par la suite ? A supposer que tel est le cas, nous n'analyserons pas davantage l'occurrence du pronom « qui » et noterons, en revanche, l'inadéquation de l'occurrence du démonstratif « cela » qui perdrait, alors, son statut d'anaphorique : à quoi renverrait-il dans l'énoncé ? Ou bien, aurait-elle confondu les pronoms relatifs « qui » et « que » ? ; avec le pronom « que », on aurait obtenu le syntagme suivant : « / un événement (que) j'ai récemment vécu cela pour la deuxième fois... / » qui, ainsi découpé, mettrait en évidence l'inutilité de l'occurrence du démonstratif « cela » ; l'objet, ainsi désigné « un événement », serait alors repris par deux anaphores « que » et « cela », en même temps ; ce qui serait inadéquat. Cependant, si l'on découpait le syntagme cité, de cette façon : « un événement (que) j'ai récemment vécu/ cela pour la deuxième fois », on pourrait interpréter la pause comme un coordonnant entre les deux syntagmes ainsi obtenus.

#### 3.3.4.1.1.4. Performance énonciative

Le système de l'énonciation est pertinent mais non homogène. Comme il s'agit de la relation d'un « événement » vécu par le sujet producteur, l'étudiante D a employé à bon escient l'énonciation embrayée : emploi des personnes (je/vous) ; des temps « commentatifs » ( présent ; passé composé et futur périphrastique) et des temps « narratifs » ( imparfait pour l'arrière-plan et passé simple pour le premier plan ) ; de la modalisation ( « malheureusement », etc). Par ailleurs, nous avons noté des occurrences inadéquates des modes impersonnels (infinitif, gérondif) (3 occurrences) et de conjugaisons indéterminées, exemple : « /ilmalpRile } oz/ » (11 occurrences) ; « ildesidedakiteləgrup/ » et des confusions dans la désignation des actants mis en jeu dans son discours : elle désigne le premier par « x » et le second par « c » qui sera désigné plus loin par « y » ensuite par « x ».

#### 3.3.4.1.2. Qualité du registre

Le registre employé est, dans l'ensemble, familier. Nous notons la présence de beaucoup d'éléments familiers :

- chute du son /ə/ quand cela n'est pas nécessaire (6 occurrences) ;
- emploi d'une « structure à présentatif » dans : « / il était pour moi c'est/le frère que j(e) n'ai jamais eu / » ;
- emploi du pronom indéfini « on » (2 occurrences) à la place du pronom personnel « nous » ;
- emploi de la tournure stéréotypée « prendre mal les choses » dans : « /ilmalpRile } oz/ »

#### 3.3.4.1.3. Aisance

##### 3.3.4.1.3.1. Pauses silencieuses

L'étudiante D marque des pauses silencieuses fréquentes dont la durée est supérieure au temps passé à articuler, altérant souvent la réception. La prestation a duré 8 mn dont 3 mn 22s, seulement, de locution. Nous avons noté 20 pauses silencieuses importantes :

8,19s ; 11,50s ; 18,44s ; 14s ; 5,57s ; 13s ; 7,78s ; 24,65s ; 5,28s ; 7,34s ; 5,87s ; 28s ; 7,34s ;



20,85s ; 7,15s ; 4,52s ; 5,15s ; 6,69s ; 15,44s ; 9,03s ; sans oublier les petites pauses de : 2,49s ; 2,50s ; 3s ; 1s ; 1,38s ; 2,93s ; 2,09s ; 2,47s ; 1,74s ; 1,84s ; 2,16s ; 2s ; 1,72s ; 2,13s ; 3,66s ; 3,59s ; 2,16s.

#### 3.3.4.1.3.2. Répétitions

L'étudiante D fait des répétitions fréquentes qui gênent mais n'altèrent pas complètement la progression du sens. Nous avons noté 18 occurrences de répétitions parmi lesquelles l'étudiante D :

- change de syntagme (2 occurrences)
- se corrige (4 occurrences).

#### **3.3.4.1.4. Qualité du discours**

##### 3.3.4.1.4.1. Dynamique interactionnelle intériorisée

Présence d'amplifications sans noyaux discursifs. L'étudiante D développe des exemples sans partir de l'unité principale (l'auditeur ne connaît pas son point de vue sur la question).

##### 3.3.4.1.4.2. Organisation discursive

- Les unités secondaires sont marquées par des connecteurs argumentatifs qui mettent en évidence la logique suivie par l'étudiante D. En effet, même si l'on note l'absence des unités principales, les amplifications s'enchaînent dans un ordre que l'auditeur arrive à percevoir. Cependant, nous avons noté des confusions au niveau de la désignation des actants (voir plus haut Enonciation, p.65); ce qui peut brouiller la logique de l'énoncé (d'ailleurs, les auditeurs qui écoutaient attentivement l'étudiante D sont intervenus pour rectifier).

#### **3.3.4.1.5. Performances interactives**

##### 3.3.4.1.5.1. Balayage par le regard

L'étudiante D regarde une partie de l'auditoire, en particulier l'enseignante (nous-même), le caméraman et les étudiants qui interviennent lors de son discours.

##### 3.3.4.1.5.2. Gestion de l'espace

###### 3.3.4.1.5.2.1. Répartition des auditeurs

L'étudiante D ne change pas la répartition des auditeurs pour un échange communicatif.

###### 3.3.4.1.5.2.2. Gestion des déplacements

L'étudiante D ne se déplace pas du tout.

##### 3.3.4.1.5.3. Gestion du temps

La prestation de l'étudiante D est trop longue (8mn).

### 3.3.4.1.5.4. Prosodie

#### 3.3.4.1.5.4.1. Intonations

Les intonations sont variées mais non adaptées : l'étudiante D varie sans intention apparente ses intonations, exemple : / bʃ <aloRɔ eʃ wazidəlyidiR <avɛktRʃ <ʃiz/t- -ʃnʃ sist ʃ <syRləsyRlə fekonʃ delamitje> s-- ʒ etepRɛ tdə lekute>lɑ̃kuRaz e> b sutniR >œœ < œ/œ/ɑ̃ʃ <moleme <œ/œavɛ kyndusafɛksjɔ>oe/ t--komləfəRed--dəvRezame>/

#### 3.3.4.1.5.4.2. Accentuation

L'accentuation de l'étudiante D n'est pas distinctive : elle appuie sur certains sons mais sans intention apparente, exemple : /ynamitje ɑ̃tRɛ nomeynfam/ /sitykRwak :t-- ɛ n\_omeynfampɸvtɛ tR/œ : /y Re :ame>œ : /œ : /ytə tRʃ :p/.

#### 3.3.4.1.5.4.3. Débit

Le débit est suffisamment bon pour la réception de l'exposé .

### 3.3.4.1.5.5. Kinésique

#### 3.3.4.1.5.5.1. Gestuelle anticipatrice/complémentaire

L'étudiante D n'exploite pas la possibilité de compenser ses lacunes verbales par des gestes anticipateurs/complémentaires ; elle adopte plutôt la stratégie de l'évitement de la difficulté .

#### 3.3.4.1.5.5.2. Gestuelle illustrative

L'étudiante D accompagne son discours par des gestes qui n'ont aucun lien apparent avec le contenu de sa parole . Nous avons noté un excès de gestes et de tics nerveux .

#### 3.3.4.1.5.6. Illustration par des supports

L'étudiante D n'utilise pas de support.

#### 3.3.4.1.5.7. Prise en compte explicite du public

L'étudiante D s'adresse souvent au public. Nous avons noté 5 occurrences du pronom personnel « vous » et 5 occurrences du syntagme « mes amis », à l'adresse de l'auditoire .

### **3.3.4.1.6. Performances pragmatiques**

#### 3.3.4.1.6.1. Annonce du sujet

L'étudiante D annonce son sujet de façon non pertinente : elle rappelle à ses camarades une « question qu'(elle a) déjà posée », elle annonce ensuite qu'elle va donner son avis sur la question, et finalement elle commence le récit d'une expérience qu'elle a vécue.

#### 3.3.4.1.6.2. Annonce du plan

L'étudiante D n'a pas annoncé son plan.

### 3.3.4.3. Objectifs d'apprentissage

L'ensemble des informations recueillies nous donne des indications précieuses sur les prises de conscience à opérer avec l'étudiante D.

#### 3.3.4.3.1. Savoirs socio culturels

- L'étudiante D doit savoir qu'un exposé oral est non seulement évalué par l'enseignant mais aussi par l'ensemble de l'assistance auquel il est destiné, aussi faudrait-il prendre en compte les réactions de tous. Par ailleurs, elle doit savoir que le contexte dans lequel se déroulent les exposés oraux étant formel, il est nécessaire d'employer un registre formel, homogène

#### 3.3.4.3.2. Savoirs linguistiques

##### 3.3.4.3.2.1. Phonétique

- L'aider à maîtriser le système vocalique français .

##### 3.3.4.3.2.2. Lexique

- L'aider à saisir les différents emplois du verbe « prendre » ;
- L'aider à maîtriser le système des reprises lexicales.

##### 3.3.4.3.2.3. Morpho-syntaxe

- L'aider à saisir les différents emplois des prépositions ;
- L'aider à maîtriser le système de la progression thématique ( tâche qui relèvera de la grammaire textuelle).

##### 3.3.4.3.2.4. Énonciation

Lui apprendre comment respecter, du début à la fin, un plan d'énonciation.

#### 3.3.4.3.3. Savoirs et savoir-faire rhétoriques

- Lui apprendre qu'un discours argumentatif se construit à partir de noyaux discursifs qu'on amplifie pour convaincre son auditoire ;
- Lui apprendre à expliquer/expliciter/illustrer de façon pertinente.

#### 3.3.4.3.4. Savoir-faire interactifs

- Aider l'étudiante D à maîtriser les savoir-faire interactifs( voir cas de l'étudiant A, p.43 ).

#### 3.3.4.3.5. Savoir-faire pragmatiques :

- Lui apprendre comment adapter son discours à la consigne ;
- Lui apprendre à annoncer, de manière pertinente, les différentes parties qui structurent un exposé .

### 3.3.4.4. Résultats de l'étudiante D

Réponses au questionnaire		Ses performances lors de sa prestation	Analyse comparative	Objectifs d'apprentissage
Question N°	Réponses	. Performances linguistiques	Ses réponses au questionnaire nous apprennent que :	<u>Savoirs socio culturels</u>
3	Pratique le français depuis son inscription au lycée	- Phonétique : . A quelques difficultés avec le système vocalique français : dilation de certaines voyelles intermédiaires ; recours à la semi-voyelle /j/ pour atténuer les hiatus .	■ elle n'est pas consciente de ses lacunes verbales ; ■ elle n'est pas consciente de sa non maîtrise des savoir-faire rhétoriques ; ■ elle n'est pas consciente de la nécessité de prendre en compte son auditoire :	. Doit savoir : . qu'un exposé oral est non seulement évalué par l'enseignant mais aussi par les auditeurs ; . que le contexte étant formel, il est nécessaire d'employer un registre formel, de façon homogène.
4	Bac littéraire.	- Lexique : . Problème avec les reprises lexicales ; . Mauvais emploi du verbe « prendre » ( 4 occurrences différentes).	elle est consciente de son manque d'aisance.	<u>Savoirs linguistiques :</u> <u>Phonétique :</u> . Maîtriser le système vocalique français . <u>Lexique :</u> . Maîtriser le système des reprises lexicales ; . Saisir les différents emplois du verbe « prendre » .
5	A souhaité s'inscrire en licence de français par « amour pour les langues ».	- Morpho- syntaxe : . Emploi indifférent des prépositions ; . Problème avec les reprises grammaticales ; . Présence de plusieurs parties du discours non interprétables .		<u>Morpho- syntaxe :</u> . Saisir les différents emplois des prépositions ; . Maîtriser le système de la progression thématique. <u>Enonciation :</u> . Comment respecter du début à la fin un plan d'énonciation.
6	Aime parler français surtout avec les gens instruits.	- Enonciation : . Le système de l'énonciation est pertinent mais non homogène . - Registre : . Le registre employé est, dans l'ensemble, familier .		<u>Savoirs et savoir-faire rhétoriques :</u> . Lui apprendre qu'un discours argumentatif se construit à partir de noyaux discursifs qu'on amplifie pour convaincre ; . Expliquer/expliciter/illustrer de façon pertinente.
7	Prend souvent la parole en classe.	. Aisance : . Pausas silencieuses nombreuses et de longue durée ; . . . Répétitions fréquentes		<u>Savoir-faire interactifs</u> . l'aider à maîtriser les savoir-faire interactifs : (voir cas de l'étudiant A. p44).
8	A déjà présenté des exposés oraux . Ils n' étaient pas tous réussis à cause du trac.	. Discours : . Présence		
9	D'après elle, les critères de réussite d'un exposé oral sont : ■ le plan ; ■ l'organisation entre les idées ; ■ la prononciation ■ la parole			
10	N'a pas encore assisté à un exposé raté.			
11	A déjà assisté à un exposé réussi. Réussi car présence de tous les critères cités plus haut .			
12	Pense qu'elle est tout à fait capable			

de réussir un exposé oral en français.	d'amplifications sans noyaux discursifs ; . . . Inadéquation des arguments .		<u>Savoir-faire pragmatiques :</u> . Comment adapter son discours à la consigne ; . Annoncer de façon pertinente les différentes parties qui structurent un exposé .
13 Craint : ■ le trac ; ■ la prononciation.	. Performances interactives : . Ne tient pas du tout compte des réactions de l'auditoire ni par le regard, ni par la gestuelle, ni par la prosodie. . Pas de déplacement ; . N'utilise pas de support .  . Performances pragmatiques : . N'a pas adapté son discours à la consigne ; . Non pertinence des effets d'annonce .		

### 3.3.5.1. Analyse de la prestation de l'étudiant E

#### 3.3.5.1.1. Performances linguistiques

##### 3.3.5.1.1.1. Performances phonétiques

La prononciation de l'étudiant E présente des défauts phonétiques qui gênent la compréhension sans le rendre tout à fait incompréhensible. Il s'agit de :

- le son /r/ au son /r̄/ : 34 occurrences fautes sur 39 occurrences correctes, soit 87,17% d'erreurs. Ce pourcentage d'erreurs est très important, ceci s'explique par le fait que la voyelle /r̄/ (ou fermée) ne figurant pas dans le système vocalique de la langue arabe, est assimilée à la voyelle /r/ (fermée) ouverte du degré d'aperture du son /r/ et disponible dans le système vocalique de la langue maternelle de l'étudiant E. Cependant, il arrive à produire le son /r̄/ quand il se compare.
- le son /w/ au son /v/ : 12 occurrences fautes sur 11 occurrences correctes, soit 51,81%. Ce pourcentage d'erreurs est très important, la voyelle /v/ (fermée, arrondie) ne figurant pas dans le système vocalique de la langue arabe, est assimilée à /r/ ou /r̄/ (fermée non arrondie). Cependant, l'étudiant E a le capable de produire le son /v/ quand il se compare.
- le son /h/ au son /h̄/ : 19 occurrences fautes sur 17 occurrences correctes, soit 52,77% d'erreurs. Ce pourcentage d'erreurs est très important et s'explique, il s'agit que le son /h̄/ (fermée) ne figurant pas dans le système vocalique de la langue arabe, est assimilée à /h/ (fermée non arrondie) quand il se compare.

### 3.3.5. Cas de l'étudiant E

- le son /a/ au son /ā/ : 1 occurrence fautes sur 1 occurrence correcte, soit 100% d'erreurs. Il s'agit que le son /ā/ est présent par la voyelle /a/.
- le son /y/ au son /i/ : 15 occurrences fautes sur 15 occurrences correctes de ce son dans la chaîne parole, ceci s'explique par le fait que la voyelle /i/ (fermée, non arrondie) ne figurant pas dans le système vocalique de l'arabe et est assimilée à la voyelle /i/ (fermée, non arrondie) postérieure, fermée). Cependant, il arrive à produire correctement le son /i/ quand il se compare.
- le son /i/ au son /ī/ : 4 occurrences fautes sur 4 occurrences correctes de ce son dans le système vocalique de l'arabe, l'étudiant E l'a assimilé au son /i/.
- le son /u/ au son /ū/ : 0 occurrence fautes sur 0 occurrence correctes de ce son dans la chaîne parole.

En somme, le système vocalique de l'étudiant E ne connaît pas l'opposition antéro-postérieure et antérieure non arrondie.

##### 3.3.5.1.2. Performances lexicales

Le vocabulaire employé est qualifiant au sens que les adjectifs et les adverbes sont utilisés dans les passages de compréhension sans aucune répétition. Tous les mots ont plusieurs occurrences lexicales multiples.

- l'étudiant E emploie l'expression « c'est un très bon travail qui représente tout le plan personnel une véritable catastrophe », dans 11 occurrences pas à étudier de synonyme, même une en contexte avec l'adjectif de l'adjectif, ceci est la cause des occurrences du passage et représente que le plan personnel une véritable catastrophe.

### 3.3.5.1. Analyse de la prestation de l'étudiant E

#### 3.3.5.1.1. Performances linguistiques

##### 3.3.5.1.1.1. Performance phonétique

La prononciation de l'étudiant E présente des défauts fréquents qui gênent la compréhension sans la rendre pour autant impossible. Il assimile :

- le son /e/ au son /i/ : 34 occurrences fausses sur 39 occurrences correctes, soit 46,57% d'erreurs. Ce pourcentage d'erreurs est très important; ceci s'explique par le fait que la voyelle /e/ (mi fermée) ne figurant pas dans le système vocalique de la langue arabe, est assimilée à la voyelle /i/ (fermée) proche du degré d'aperture du son /e/ et disponible dans le système vocalique de la langue maternelle de l'étudiant E. Cependant, il arrive à produire le son /e/, quand il se contrôle;
- le son /y/ au son /i/ : 12 occurrences fausses sur 11 occurrences correctes, soit 52,17%. Ce pourcentage d'erreurs est très important; la voyelle /y/ (fermée, arrondie) ne figurant pas dans le système vocalique de la langue arabe, est assimilée à la voyelle /i/ (fermée non arrondie). Cependant, l'étudiant E est capable de produire le son /y/, quand il se contrôle;
- le son /ã/ au son /õ/ : 19 occurrences fausses sur 17 occurrences correctes, soit 52,77% d'erreurs. Ce pourcentage d'erreurs est très important et s'explique par le fait que le son /ã/ n'existe pas dans le système vocalique de la langue arabe; cependant, même le son /õ/ n'y figure pas. Aussi pouvons-nous affirmer que l'étudiant E, conscient de l'existence de ces voyelles nasales dans le système vocalique français, arrive à les produire distinctement, et cela même s'il a plus d'aisance à émettre le son /õ/;
- le son /oe/ au son /ɛ/ : l'étudiant ne produit à aucun moment le son /oe/ correctement; il a plus d'aisance à émettre le son /ɛ/ qui, pourtant, tout aussi bien que le son /oe/, n'existe pas dans le système vocalique de la langue arabe;
- le son /eo/ au son /ijo/ (3 occurrences) : il atténue les hiatus en passant par la semi-voyelle /j/;
- le son /ɔ/ au son /u/ (15 occurrences fausses) à chaque apparition de ce son dans la chaîne parlée, ceci s'explique par le fait que la voyelle orale, postérieure, mi-fermée, /o/ n'existe pas dans le système vocalique de l'arabe et est assimilée à la voyelle intermédiaire /u/ (orale, postérieure, fermée). Cependant, il arrive à produire aisément la voyelle ouverte /ɔ/;
- le son /ɸ/ au son /u/ (4 occurrences); le son /ɸ/ n'existant pas dans le système vocalique de l'arabe, l'étudiant E l'assimile au son /u/.
- le son /œ/ au son /ɛ/ à chaque apparition de ce son dans la chaîne parlée.

En somme, le système vocalique de l'étudiant E ne contient pas l'opposition antérieure arrondie vs antérieure non arrondie.

##### 3.3.5.1.1.2. Performance lexicale

Le vocabulaire employé est inadéquat au contexte en plusieurs endroits affectant ainsi en quelques passages la compréhension sans lui nuire complètement. Nous avons noté plusieurs occurrences lexicales inadéquates :

- l'étudiant E emploie l'expression « / c'est un fléau social qui représente sur le plan personnel une véritable catastrophe / »; nous n'arrivons pas à encoder ce syntagme, même mis en contexte avec l'ensemble de l'énoncé: est-ce à cause de l'occurrence du passage « /représente sur le plan personnel une véritable catastrophe / »?

### 3.3.5.1. Analyse de la prestation de l'étudiant E

#### 3.3.5.1.1. Performances linguistiques

##### 3.3.5.1.1.1. Performance phonétique

La prononciation de l'étudiant E présente des défauts fréquents qui gênent la compréhension sans la rendre pour autant impossible. Il assimile :

- le son /e/ au son /i/ : 34 occurrences fausses sur 39 occurrences correctes, soit 46,57% d'erreurs. Ce pourcentage d'erreurs est très important; ceci s'explique par le fait que la voyelle /e/ (mi fermée) ne figurant pas dans le système vocalique de la langue arabe, est assimilée à la voyelle /i/ (fermée) proche du degré d'aperture du son /e/ et disponible dans le système vocalique de la langue maternelle de l'étudiant E. Cependant, il arrive à produire le son /e/, quand il se contrôle;
- le son /y/ au son /i/ : 12 occurrences fausses sur 11 occurrences correctes, soit 52,17%. Ce pourcentage d'erreurs est très important; la voyelle /y/ (fermée, arrondie) ne figurant pas dans le système vocalique de la langue arabe, est assimilée à la voyelle /i/ (fermée non arrondie). Cependant, l'étudiant E est capable de produire le son /y/, quand il se contrôle;
- le son /ã/ au son /ĩ/ : 19 occurrences fausses sur 17 occurrences correctes, soit 52,77% d'erreurs. Ce pourcentage d'erreurs est très important et s'explique par le fait que le son /ã/ n'existe pas dans le système vocalique de la langue arabe; cependant, même le son /ĩ/ n'y figure pas. Aussi pouvons-nous affirmer que l'étudiant E, conscient de l'existence de ces voyelles nasales dans le système vocalique français, arrive à les produire distinctement, et cela même s'il a plus d'aisance à émettre le son /ĩ/;
- le son /oe/ au son /ɛ/ : l'étudiant ne produit à aucun moment le son /oe/ correctement; il a plus d'aisance à émettre le son /ɛ/ qui, pourtant, tout aussi bien que le son /oe/, n'existe pas dans le système vocalique de la langue arabe;
- le son /eo/ au son /ijo/ (3 occurrences) : il atténue les hiatus en passant par la semi-voyelle /j/;
- le son /ɔ/ au son /u/ (15 occurrences fausses) à chaque apparition de ce son dans la chaîne parlée, ceci s'explique par le fait que la voyelle orale, postérieure, mi-fermée, /o/ n'existe pas dans le système vocalique de l'arabe et est assimilée à la voyelle intermédiaire /u/ (orale, postérieure, fermée). Cependant, il arrive à produire aisément la voyelle ouverte /ɔ/;
- le son /ɸ/ au son /u/ (4 occurrences); le son /ɸ/ n'existant pas dans le système vocalique de l'arabe, l'étudiant E l'assimile au son /u/.
- le son /ǣ/ au son /ɛ/ à chaque apparition de ce son dans la chaîne parlée.

En somme, le système vocalique de l'étudiant E ne contient pas l'opposition antérieure arrondie vs antérieure non arrondie.

##### 3.3.5.1.1.2. Performance lexicale

Le vocabulaire employé est inadéquat au contexte en plusieurs endroits affectant ainsi en quelques passages la compréhension sans lui nuire complètement. Nous avons noté plusieurs occurrences lexicales inadéquates :

- l'étudiant E emploie l'expression «/ c'est un fléau social qui représente sur le plan personnel une véritable catastrophe/ »; nous n'arrivons pas à encoder ce syntagme, même mis en contexte avec l'ensemble de l'énoncé: est-ce à cause de l'occurrence du passage « /représente sur le plan personnel une véritable catastrophe / »?



- il emploie l'expression « mauvaise habitude » comme reprise du terme « alcoolisme » employé plus haut, dans son discours;
- il emploie l'expression « il se sent déçu par ce(tte) (mal) traitement » en parlant d'un adolescent qui serait affecté par le mauvais traitement que lui auraient infligé ses parents ;
- il emploie l'expression «/ la seule idée qui frappe par la tête / » : il traduit intégralement une expression équivalente, admise dans sa langue maternelle « litadr**ع**.bfirasu » :  
 "لتهنرب في راسو"
- il emploie l'expression «/ pour résister ( l'adolescent) se laisse tenter par la rue / et les mauvaises fréquentations / se jette encore au chômage / » où l'on interpréterait « le chômage » comme un autre vice dans lequel va tomber « l'adolescent », car placé dans le même paradigme des vices cités ( la rue, les mauvaises fréquentations);

### 3.3.5.1.1.3. Performance morpho syntaxique

La production de l'étudiant E contient beaucoup d'erreurs de morpho- syntaxe qui brouillent parfois la compréhension de l'énoncé sans l'altérer complètement. Nous avons noté :

- 1 occurrence de syntagme impossible à encoder : « /**ξ**notRadolis**ã**:/adepa**R****ã**oe :kikis**õ**n**ξ**st**õ**sd**ə**divoRsubj**ξ**kis**õ**sepaR--ki**õ**sipaReoe:n**ə**lyidispoz**õ**paoe:ase**ð**foRsmo RalpuR / Riziste / »;
- 2 occurrences de syntagmes ambigus :
  - - « /**ل**٣٤**ξ**nkik**õ**som**ð** lalkolem**õ** kdedykasj**õ** / »:est-ce une forme de reprise du sujet ( redondance attestée dans le registre familier) « le jeune », par le pronom personnel « il », prononcé par l'étudiant : « /e/ » ? ou bien est-ce une forme du verbe « être »?;
  - - « /pa**R****ξ**gz**ã**pl/ **ξ**nnadolis**õ**/oe:imaltRitipaRsipa**R****õ**/ »:est-ce une forme du verbe « être » ou bien est-ce une forme de reprise du sujet « un adolescent » par le pronom personnel « il » prononcé : « /i/ »?;
- 1 occurrence inadéquate de l'auxiliaire « être » employé à la place de l'auxiliaire « avoir » dans : « /lafamikingpasyp**R****õ**dRtutlezinisjativneses**ξ** R/ »;
- 1 occurrence inadéquate de l'auxiliaire « avoir » employé à la place de l'auxiliaire « être » dans : « / kis**õ**ton**ξ**st **õ**sd**ə**divoRsubj**ξ**kis**õ**sepaR--ki**õ**sipaRe/ »;
- 1 occurrence inadéquate du pronom « y » dans « /lalkoli:zmel s Imaj puRiublijesi agR / »( l'alcoolisme est le seul moyen pour y oublier ses chagrins):ce syntagme, est - il construit selon le modèle « pour y noyer son chagrin » ou bien est-ce un problème de surcorrection ? ;
- 1 occurrence de modalisation inadéquate dans : « il faut que l'enfant doit être informé » où l'étudiant E fait intervenir à l'intérieur d'une même modalité, deux formes de modalisations « falloir « et « devoir » ;
- des occurrences de prépositions inadéquates: « sur » (1 occurrence) ; « de » (4 occurrences) ; « par » (2occurrences) .

### 3.3.5.1.1.4. Performance énonciative

Le système de l'énonciation est pertinent mais non homogène. L'emploi des personnes dans l'énonciation embrayée est ambigu: l'étudiant se désigne tantôt par le pronom personnel « je » et tantôt par le pronom indéfini « on »; tantôt le pronom indéfini « on » désigne le pronom personnel « nous », et tantôt il désigne la troisième personne du pluriel.

### 3.3.5.1.2. Qualité du registre

Le registre employé est, dans l'ensemble, familier . Nous notons la présence de beaucoup d'éléments familiers :

- emploi du pronom indéfini « on » à la place des pronoms personnels « je » et « nous » ( 6 occurrences);
- 1 occurrence de tournure enregistrée à l'oral : « / la seule idée qui trotte.../ »
- emploi d'une « structure à présentatif », dans « /pour moi l'alcoolisme/c'est un fléau.../ »;

### 3.3.5.1.3. Aisance

#### 3.3.5.1.3.1. Pauses silencieuses

L'étudiant E ne marque guère des pauses silencieuses gênantes . Nous avons noté 2 occurrences de pauses remarquables: 7,28 s;5s.

#### 3.3.5.1.3.2. Répétitions

L'étudiant E ne fait guère de répétitions gênantes. Nous avons noté 5 occurrences de répétitions .

### 3.3.5.1.4. Qualité du discours

#### 3.3.5.1.4.1. Dynamique interactionnelle intériorisée

Les relations entre les amplifications et les noyaux sont marquées par des connecteurs argumentatifs adéquats. Il introduit les exemples et les explications de manière pertinente : « / par exemple/le/ »; »/l'alcoolisme/ c'est un fléau social/ »;/il y a une démission ou bien d'une autre façon/ il y a une négligence/ », etc.

#### 3.3.5.1.4.2. Organisation discursive

Les connecteurs argumentatifs sont insuffisants pour la mise en évidence de la logique suivie par l'étudiant E . Cependant, le sens de son énoncé progresse de manière cohérente.

### 3.3.5.1.5. Performances interactives

#### 3.3.5.1.5.1. Balayage par le regard

L'étudiant E regarde une partie de l'auditoire , l'enseignante (nous - même).

#### 3.3.5.1.5.2. Gestion de l'espace

##### 3.3.5.1.5.2.1. Répartition des auditeurs

L'étudiant E ne change pas la répartition des auditeurs pour un échange communicatif.

##### 3.3.5.1.5.2.2. Gestion des déplacements

L'étudiant E ne se déplace pas du tout.

#### 3.3.5.1.5.3. Gestion du temps

La prestation de l'étudiant E est de durée correcte (3mn25s) .

#### 3.3.5.1.5.4. Prosodie :

##### 3.3.5.1.5.4.1. Intonations :

Les intonations de l'étudiant E sont variées et adaptées : nous arrivons à distinguer une interrogation d'une fin de phrase ; une énumération d'une fin de syntagme.

##### 3.3.5.1.5.4.2. Accentuation

L'accentuation de l'étudiant E n'est pas distinctive .

##### 3.3.5.1.5.4.3. Débit

Le débit est suffisamment bon pour la réception de l'exposé .

#### 3.3.5.1.5.5. Kinésique

##### 3.3.5.1.5.5.1. Gestuelle anticipatrice/complémentaire

L'étudiant E n'exploite pas la possibilité de compenser ses lacunes verbales par des gestes anticipateurs/complémentaires ; il répète autant de fois le même syntagme jusqu'à trouver le mot qui le débloquerait ;

##### 3.3.5.1.5.5.2. Gestuelle illustrative

L'étudiant E illustre parfois des parties de son discours par des gestes en lien direct avec le contenu de sa parole . Nous avons noté 3 occurrences de gestes adéquats : au moment de poser la question « / alors que faire I/ » ; au moment de la conclusion « /on va synthétiser tout ça / » ; au moment de la séquence « /l'enfant doit être informé/ ».

Cependant nous avons noté des occurrences de gestes sans aucun lien logique avec le discours .

##### 3.3.5.1.5.6. Illustration par des supports

L'étudiant E n'utilise pas de support.

##### 3.3.5.1.5.7. Prise en compte explicite du public

L'étudiant E s'adresse rarement à l'auditoire. Nous avons noté 1 occurrence d'adresse explicite dans la phrase d'attaque : « / je vais vous parler d'.../ » ; une occurrence du pronom personnel « nous » où l'orateur implique dans son énoncé les auditeurs.

#### **3.3.5.1.6. Performances pragmatiques**

##### 3.3.5.1.6.1. Annonce du sujet

L'étudiant E annonce son sujet de façon non pertinente ; il fait une erreur d'ordre syntaxique « /je vais vous parler d'un sujet qui nous intéresse beaucoup / euh : ce qui concerne euh l'alcoolisme / » : l'articulateur souligné est inadéquat morphologiquement (chute de l'adverbe « en ») et syntaxiquement (reprise inutile).

##### 3.3.5.1.6.2. Annonce du plan

L'étudiant E n'annonce pas son plan.

### 3.3.5.1.6.3. Annonce de la fin de l'exposé

L'étudiant E annonce la fin de son exposé de façon non pertinente : il fait des erreurs d'ordre syntaxique .

### 3.3.5.1.6.4. Pertinence du discours

Le discours de l'étudiant E n'est pas adapté à la consigne : il annonce au début que l'alcoolisme est un fléau social, ensuite il élucide sa thèse en développant des exemples où il met en situation des adolescents qui, rejetés par leur milieu familial, cherchent refuge dans la boisson . Cependant, l'adolescent qui était dans une situation de « victime » tout au long du développement, est vu comme « agent responsable » de son sort dans la conclusion : « /je dis que pour arrêter cette mauvaise habitude / il faut que l'enfant doit être / l'enfant doit être informé sur les méfaits de l'alcool/ ».

Dans l'ensemble, l'étudiant E a des lacunes qui rendent difficile la réception de son exposé ; ses performances phonétique et morphosyntaxique, surtout, sollicitent des efforts de compréhension de la part de l'auditeur. Le registre employé est plus ou moins formel . Ses lacunes au niveau rhétorique l'ont empêché de produire un discours adapté à la consigne : la conclusion de son exposé ne suit pas la logique de son discours .

Par ailleurs, nous avons noté une absence relative des compétences interactives ( voir vidéocassette)

## **3.3.5.2. Exploitation des réponses au questionnaire**

L'étudiant E fait partie des 40 % de la section qui ont pratiqué oralement le français depuis leur inscription en licence de français . Reçu à l'université avec un bac littéraire , il a, lui-même, choisi de s'inscrire en licence de français et cela, parce qu'il « aime pratiquer cette belle langue », explique-t-il. Il aime parler français, « avec les collègues, à l'université », affirme-t-il

Il déclare n'avoir jamais présenté d'exposé oral en français. Aussi nous demandons-nous quel statut à la prestation observée.

Pour lui, un exposé oral est réussi s'il présente les critères suivants : « - la maîtrise de la langue » ; « - suivre un plan » ; « - être courageux » . Nous lions le dernier critère cité à l'aisance. Le critère « la façon de le présenter » manque de précision, aussi nous demandons - nous quel lui donner.

A la question 10 où on lui demande s'il a assisté à un exposé raté, il répond par la négative . Par ailleurs, il affirme avoir déjà assisté à un exposé réussi et cite comme raison les critères précédemment énumérés .

Il s'estime tout à fait capable de réussir un exposé oral en français , cependant, il affirme qu'il a peur d'avoir des difficultés au niveau de la structuration du discours et de ne pas trouver les mots « exacts » .

Les informations nous permettent d'affirmer que l'étudiant E ne prend pas en compte l'aspect interactif d'un exposé et qu'il n'est pas conscient de ses lacunes verbales et non

verbales . Cependant, il est conscient de ses lacunes au niveau rhétorique et de l'importance de cet aspect dans un exposé .

### 3.3.5.3. Objectifs d'apprentissage

Les données recueillies nous donnent des indications précieuses sur les prises de conscience et les apprentissages à opérer avec l'étudiant E..

#### 3.3.5.3.1. Savoirs socio culturels

L'étudiant E doit savoir qu'un exposé oral est non seulement un savoir organisé, mais aussi un savoir - faire et que, se déroulant dans un contexte formel, il nécessite l'emploi d'un registre formel, homogène .

#### 3.3.5.3.2. Savoirs linguistiques

##### 3.3.5.3.2.1. Phonétique

- Maîtriser le système vocalique français .

##### 3.3.5.3.2.2. Lexique

- Doit savoir que le système sémantique du français est différent du système sémantique de l'arabe .

##### 3.3.5.3.2.3. Morpho-syntaxe

- Saisir les différents emplois des prépositions ;
- Maîtriser les différentes formes de modalisation ;
- Maîtriser le système d'anaphorisation .

##### 3.3.5.3.2.4. Énonciation

- Apprendre à garder homogène un plan d'énonciation.

#### 3.3.5.3.3. Savoirs et savoir-faire rhétoriques

- Apprendre à expliquer/expliciter/illustrer de façon pertinente.

#### 3.3.5.3.4. Savoir-faire interactifs

- Maîtriser les savoir-faire interactifs ( voir cas de l'étudiant A, p.43 ).

#### 3.3.5.3.5. Savoir-faire pragmatiques

- Lui apprendre comment adapter son discours à la consigne ;
- Lui apprendre à annoncer, de manière pertinente, les différentes parties qui structurent un exposé .

### 3.3.5.4. Résultats de l'étudiant E

Réponses au questionnaire		Ses performances lors de sa prestation	Analyse comparative	Objectifs d'apprentissage
Question N°	Réponses	.Performances linguistiques :	Ses réponses au questionnaire nous apprennent que :	<u>Savoirs socioculturels</u> . Doit savoir qu'un exposé oral est non seulement un savoir organisé, mais aussi un savoir - faire.
3	Pratique le français depuis son inscription en licence	- Phonétique : . Problème de dilation des voyelles intermédiaires ; . Son système vocalique ne contient pas l'opposition antérieure arrondie/ antérieure non arrondie.	■ il n'est pas conscient de ses lacunes verbales et non verbales ;	<u>Savoirs linguistiques :</u> <u>Phonétique :</u> . Maîtriser le système vocalique français . <u>Lexique :</u> . Doit savoir que le système sémantique du français est différent du système sémantique de l'arabe..
4	Bac littéraire	- Lexique : . Problème avec le système sémantique.	■ il est conscient de ses lacunes au niveau rhétorique et de l'importance de cet aspect dans un exposé ;	<u>Morpho - syntaxe :</u> . Saisir les différents emplois des prépositions ; . Maîtriser les différentes formes de modalisation
5	A souhaité s'inscrire en licence de français parce qu'il aime pratiquer « cette belle langue ».	- Morpho- syntaxe : . Emploi indifférent des prépositions ; . Dysfonctionnement au niveau de l'anaphorisation . Dysfonctionnement au niveau de la modalisation	■ il ne prend pas en compte l'aspect interactif d'un exposé.	<u>Enonciation :</u> . Apprendre à garder homogène un plan d'énonciation <u>Savoirs et savoir-faire rhétoriques :</u> . Apprendre à expliquer/ expliciter/ illustrer de façon pertinente. <u>Savoir-faire interactifs</u> ( voir cas de l'étudiant A, p44)
6	Aime parler français à l'université, avec les collègues.	- Enonciation : . Le système de l'énonciation est pertinent mais non homogène.		<u>Savoirs pragmatiques :</u> . Comment adapter son discours à la consigne ; . Apprendre à annoncer de manière pertinente les différentes parties qui structurent un exposé .
7	prend souvent la parole en classe.	- Registre : Le registre est plus ou moins formel.		
8	N'a pas présenté d'exposé oral en français .	- Aisance : . Rareté des pauses silencieuses et des répétitions.		
9	D'après lui, les critères de réussite d'un exposé sont : ■ la maîtrise de la langue ; ■ la façon de le présenter ( ? ) ; ■ être courageux.	- Qualité du discours : . Non pertinence des arguments.		
10	N'a pas encore assisté à un exposé raté.	- Performances interactives : . Ne tient pas du tout compte des réactions de l'auditoire ni par le regard, ni par la gestuelle, ni par la		
11	A déjà assisté à un exposé réussi. Réussi car présence de tous les critères cités plus haut .			
12	S'estime tout à fait capable de réussir un exposé oral en français.			

13	<p>Crain :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ d'avoir des difficultés au niveau de la structuration du discours ;</li> <li>■ de ne pas trouver les mots «exacts »</li> </ul>	<p>prosodie.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Pas de déplacements ;</li> <li>.N'utilise pas de support</li> </ul> <p>- Performances pragmatiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.N'a pas adapté son discours à la consigne.</li> <li>.Non pertinence des effets d'annonce.</li> </ul>		
----	--	---	--	--

### 3.3.3. Analyse de la prestation de l'étudiant F

#### 3.3.3.1. Performances linguistiques

##### 3.3.3.1.1. Performances phonétiques

La prestation orale de l'étudiant F présente des défauts qui gênent la compréhension sans être trop pénalisants. Il existe :

• 2 erreurs au son /r/ mais avons relevé 13 occurrences fautes sur 14 occurrences possibles, soit 18,23%. Ce pourcentage d'erreurs est relativement important compte tenu de la norme de locution (1mm/6s) et s'expliquent par le fait que le son /r/ ne figure pas dans le système vocalique de la langue arabe, cependant il arrive à produire correctement ce son quand il se rappelle ;

• 4 erreurs au son /w/ mais avons relevé 4 occurrences fautes à chaque apparition de /w/ dans le échantillon, le son /w/ existant dans le système vocalique de la langue arabe, l'étudiant F produit un son qui figure dans le système vocalique de la langue française /w/ ;

• 2 erreurs au son /z/ (4 occurrences)

##### 3.3.3.1.2. Performances morphosyntaxiques

Le locuteur arabe est habitué en contexte en plusieurs endroits affectant

### 3.3.6. Cas de l'étudiant F

Il s'agit de l'analyse de la prestation de l'étudiant F, la prestation de l'étudiant F est analysée à l'aide de la grille de l'annexe 1, la grille de l'annexe 1 est utilisée pour analyser la prestation de l'étudiant F.

#### 3.3.6.1. Les erreurs morphosyntaxiques

Le premier échantillon de l'étudiant F contient des erreurs de morphosyntaxe qui gênent la compréhension de l'énoncé sans être pénalisants pour autant.

Il s'agit de l'erreur « trait », cette erreur se traduit par l'usage d'un mot qui n'est pas dans le contexte, « trait » doit être remplacé par « trait », « trait » est un mot qui n'est pas dans le contexte.

Il s'agit de l'erreur « trait », cette erreur se traduit par l'usage d'un mot qui n'est pas dans le contexte, « trait » doit être remplacé par « trait », « trait » est un mot qui n'est pas dans le contexte.

Il s'agit de l'erreur « trait », cette erreur se traduit par l'usage d'un mot qui n'est pas dans le contexte, « trait » doit être remplacé par « trait », « trait » est un mot qui n'est pas dans le contexte.

Il s'agit de l'erreur « trait », cette erreur se traduit par l'usage d'un mot qui n'est pas dans le contexte, « trait » doit être remplacé par « trait », « trait » est un mot qui n'est pas dans le contexte.



### 3.3.6.1. Analyse de la prestation de l'étudiant F

#### 3.3.6.1.1. Performances linguistiques

##### 3.3.6.1.1.1. Performance phonétique

La prononciation de l'étudiant F présente des défauts qui gênent la compréhension sans la rendre pour autant impossible. Il assimile :

- le son /e/ au son /i/ : nous avons relevé 13 occurrences fausses sur 34 occurrences correctes, soit 38,23%. Ce pourcentage d'erreurs est relativement important compte tenu de la durée de locution ( 1mn18s) et s'expliquerait par le fait que le son /e/ ne figure pas dans le système vocalique de la langue arabe, cependant il arrive à produire correctement ce son quand il se contrôle ;
- le son /yi/ au son /wi/ : nous avons relevé 4 occurrences fausses à chaque apparition de ce son dans la chaîne parlée ; le son /yi/ n'existant pas dans le système vocalique de la langue arabe, l'étudiant F produit un son qui figure dans le système vocalique de sa langue maternelle : /wi/ : « و » ;
- le son /ā/ au son /ā/ (4 occurrences).

##### 3.3.6.1.1.2. Performance lexicale

Le vocabulaire employé est inadéquat au contexte en plusieurs endroits affectant ainsi en quelques passages la compréhension. Nous avons relevé 3 occurrences lexicales inadéquates :

- il emploie l'expression « / le sujet dont je vais traiter/ » où le verbe « traiter », utilisé comme substitut du verbe « parler », est inadéquat ( à moins de remplacer le pronom relatif « dont » par « que » ) ;
- il emploie l'expression « /la bourse (...) ne suffira pas pour acquitter les (...) nécessités ou les besoins de l'étudiant/ » où le verbe « acquitter » est inadéquat dans ce contexte, car employé au sens de « satisfaire » ;
- il emploie le terme « prix » dans « / malgré les prix d'hébergement / de transport : / et : / de restauration qui sont : symboliques/ » au sens de « frais » .

##### 3.3.6.1.1.3. Performance morpho syntaxique

La production de l'étudiant F contient des erreurs de morpho- syntaxe qui brouillent parfois la compréhension de l'énoncé sans la rendre pour autant impossible :

- le verbe « s'agir », verbe impersonnel, est employé avec un sujet apparent dans le contexte : « /le sujet dont je vais : traiter : s'agit de la bourse/ » ;
- il emploie le pronom relatif « dont » au lieu du pronom relatif « que » dans « /le sujet dont je vais traiter/ » , à moins qu'il n'ait confondu le verbe « traiter » avec le verbe « parler » ;
- il emploie la tournure « / mais ça n'empêche pas : / que les étudiants : euh externes / euh eux aussi /ils ont des dépenses/ » qui nous pose un problème d'analyse : est-ce que, se rendant compte de la nécessité de l'emploi du subjonctif après le syntagme « / mais ça n'empêche pas : /que les étudiants.../ », l'étudiant F a préféré changer de syntagme et a repris son idée en commençant par « /eux aussi ils ont des dépenses / » et, dans ce cas là, la tournure serait acceptable, syntaxiquement ; ou bien est-ce une reprise inadéquate de l'objet « les étudiants externes » en position de sujet dans « /eux aussi/ ils ont des dépenses/ » avec emploi inadéquat du mode indicatif ? ;
- dans « /ils ont des dépenses plus que les externes malgré le prix d'hébergement /de transport : / et : / de restauration qui sont symboliques / », il construit l'opposition avec

### 3.3.6.1. Analyse de la prestation de l'étudiant F

#### 3.3.6.1.1. Performances linguistiques

##### 3.3.6.1.1.1. Performance phonétique

La prononciation de l'étudiant F présente des défauts qui gênent la compréhension sans la rendre pour autant impossible. Il assimile :

- le son /e/ au son /i/ : nous avons relevé 13 occurrences fausses sur 34 occurrences correctes, soit 38,23%. Ce pourcentage d'erreurs est relativement important compte tenu de la durée de locution (1mn18s) et s'expliquerait par le fait que le son /e/ ne figure pas dans le système vocalique de la langue arabe, cependant il arrive à produire correctement ce son quand il se contrôle ;
- le son /yi/ au son /wi/ : nous avons relevé 4 occurrences fausses à chaque apparition de ce son dans la chaîne parlée ; le son /yi/ n'existant pas dans le système vocalique de la langue arabe, l'étudiant F produit un son qui figure dans le système vocalique de sa langue maternelle : /wi/ : « و » ;
- le son /ā/ au son /ā/ (4 occurrences).

##### 3.3.6.1.1.2. Performance lexicale

Le vocabulaire employé est inadéquat au contexte en plusieurs endroits affectant ainsi en quelques passages la compréhension. Nous avons relevé 3 occurrences lexicales inadéquates :

- il emploie l'expression « / le sujet dont je vais traiter/ » où le verbe « traiter », utilisé comme substitut du verbe « parler », est inadéquat (à moins de remplacer le pronom relatif « dont » par « que ») ;
- il emploie l'expression « /la bourse (...) ne suffira pas pour acquitter les (...) nécessités ou les besoins de l'étudiant/ » où le verbe « acquitter » est inadéquat dans ce contexte, car employé au sens de « satisfaire » ;
- il emploie le terme « prix » dans « / malgré les prix d'hébergement / de transport : / et : / de restauration qui sont : symboliques/ » au sens de « frais » .

##### 3.3.6.1.1.3. Performance morpho syntaxique

La production de l'étudiant F contient des erreurs de morpho- syntaxe qui brouillent parfois la compréhension de l'énoncé sans la rendre pour autant impossible :

- le verbe « s'agir », verbe impersonnel, est employé avec un sujet apparent dans le contexte : « /le sujet dont je vais : traiter : s'agit de la bourse/ » ;
- il emploie le pronom relatif « dont » au lieu du pronom relatif « que » dans « /le sujet dont je vais traiter/ » , à moins qu'il n'ait confondu le verbe « traiter » avec le verbe « parler » ;
- il emploie la tournure « / mais ça n'empêche pas : / que les étudiants : euh externes / euh eux aussi /ils ont des dépenses/ » qui nous pose un problème d'analyse : est-ce que, se rendant compte de la nécessité de l'emploi du subjonctif après le syntagme « / mais ça n'empêche pas : / que les étudiants... / », l'étudiant F a préféré changer de syntagme et a repris son idée en commençant par « /eux aussi ils ont des dépenses / » et, dans ce cas là, la tournure serait acceptable, syntaxiquement ; ou bien est-ce une reprise inadéquate de l'objet « les étudiants externes » en position de sujet dans « /eux aussi/ ils ont des dépenses/ » avec emploi inadéquat du mode indicatif ? ;
- dans « /ils ont des dépenses plus que les externes malgré le prix d'hébergement / de transport : / et : / de restauration qui sont symboliques / » , il construit l'opposition avec

« malgré » selon le modèle suivant : « malgré + un substantif » : le syntagme nominal qui suit l'articulateur « malgré » est inadéquat ; sentant, peut-être, la difficulté à trouver le substantif adéquat, il a employé la relative.

Nous avons relevé 2 occurrences de constructions syntaxiques inadéquates qui pourraient avoir pour origine le système syntaxique de l'arabe. Ainsi, dans « /elle est considérée comme la source financière pour lui/ », l'étudiant F a marqué l'appartenance en utilisant le groupe « pour lui » qui rappelle l'expression de l'appartenance dans le système de l'arabe « / hu/ : « » ; dans « /parce qu'ils ont des dépenses plus que les externes / » il emploie la construction avec le superlatif selon le modèle arabe : « le comparé + l'élément de comparaison + « plus que » + le comparant » où le superlatif « plus que » est marqué de façon continue différemment du modèle français : « le comparé + plus + l'élément de comparaison + que + le comparant » où il est marqué de façon discontinue

#### 3.3.6.1.1.4. Performance énonciative

Le système de l'énonciation est pertinent et homogène : l'étudiant F développe son avis personnel sur la valeur de la bourse universitaire. Pour cela, il utilise à bon escient l'énonciation embrayée (implication du sujet producteur) « je », emploi du présent.

#### **3.3.6.1.2. Qualité du registre**

Le registre est, dans l'ensemble, formel. Nous notons la présence de quelques éléments familiers :

- chute du pronom personnel « je » et du « ne » de négation dans « / separamwa »/ ;
- reprise du sujet dans « / les étudiants :euh externes /euh/ eux aussi ils ont des dépenses / » ;
- chute du « e » muet quand cela n'est pas nécessaire (4 occurrences) ;
- reprise de la reprise lexicale « cela » dans « /cela ça n'empêche pas .../ » ;

#### **3.3.6.1.3. Aisance**

##### 3.3.6.1.3.1. Pauses silencieuses

L'étudiant F ne marque guère de pauses silencieuses gênantes pour la réception de l'exposé. Nous avons noté 1 occurrence de pause remarquable : 6s.

##### 3.3.6.1.3.2. Répétitions

L'étudiant F fait des répétitions fréquentes qui gênent mais n'altèrent pas complètement la progression du sens. Nous avons noté 10 occurrences de répétitions dont 3 pour changer de syntagme.

#### **3.3.6.1.4. Qualité du discours**

##### 3.3.6.1.4.1. Dynamique interactionnelle intériorisée

Les relations entre les amplifications et les noyaux sont marquées par des connecteurs argumentatifs adéquats : il introduit les explications (but, cause) et les exemples de manière pertinente « pour que + subjonctif » ; « affirmation A parce que cause B » ; « assertion A par exemple B » ; etc.

#### 3.3.6.1.4.2. Organisation discursive

Les connecteurs argumentatifs sont insuffisants pour la mise en évidence de la logique suivie par l'étudiant F : il fait des enchaînements qui donnent l'impression qu'il improvise son discours : pour passer d'une idée à l'autre, il enchaîne par des « / je ne sais pas/ » (2 occurrences) « /je parle de/ » (2 occurrences) ; «/je dis que/ » (1 occurrence) ,...

#### **3.3.6.1.5. Performances interactives**

##### 3.3.6.1.5.1. Balayage par le regard

L'étudiant F évite généralement de regarder l'assistance .

##### 3.3.6.1.5.2. Gestion de l'espace

###### 3.3.6.1.5.2.1. Répartition des auditeurs

L'étudiant F ne change pas la répartition des auditeurs pour un échange communicatif.

###### 3.3.6.1.5.2.2. Gestion des déplacements

L'étudiant F ne se déplace pas du tout.

##### 3.3.6.1.5.3. Gestion du temps

La prestation de l'étudiant F est brève (2mn.31s.)

##### 3.3.6.1.5.4. Prosodie

###### 3.3.6.1.5.4.1. Intonations

L'expression de l'étudiant F est monocorde . Il garde la même mélodie du début jusqu'à la fin de la prestation .

###### 3.3.6.1.5.4.2. Accentuation

L'accentuation de l'étudiant F n'est pas distinctive : il a tendance à prolonger les dernières syllabes des syntagmes mais sans aucune intention apparente.

###### 3.3.6.1.5.4.3. Débit

Le débit est suffisamment bon pour la réception de l'exposé .

##### 3.3.6.1.5.5. Kinésique

###### 3.3.6.1.5.5.1. Gestuelle anticipatrice/complémentaire

Les mains, généralement derrière le dos ; la tête, généralement baissée, l'étudiant F n'exploite pas la possibilité de compenser ses lacunes verbales par des gestes anticipateurs/ complémentaires ; à chaque difficulté verbale, il change de syntagme.

###### 3.3.6.1.5.5.2. Gestuelle illustrative

En général, l'étudiant F a les mains derrière le dos. Nous avons noté une seule occurrence où l'étudiant F emploie un déictique pour désigner le terme « / prix d'hébergement »/ .

### 3.3.6.1.5.6. Illustration par des supports

L'étudiant F n'utilise pas de support.

### 3.3.6.1.5.7. Prise en compte explicite du public

Nous n'avons noté aucune adresse explicite envers l'assistance

### **3.3.6.1.6. Performances pragmatiques**

#### 3.3.6.1.6.1. Annonce du sujet

L'étudiant F annonce son sujet de façon non pertinente : il fait une erreur d'ordre syntaxique et/ou lexical « /le sujet dont je vais traiter »/ : erreur au niveau de l'emploi du pronom relatif « dont » et/ou au niveau de l'emploi du verbe « traiter » ;

#### 3.3.6.1.6.2. Annonce du plan

L'étudiant F n'annonce pas son plan.

#### 3.3.6.1.6.3. Annonce de la fin de l'exposé

L'étudiant F n'annonce pas la fin de son exposé .

#### 3.3.6.1.6.4. Pertinence du discours

Le discours de l'étudiant F est adapté à la consigne : Il a essayé de défendre son opinion sur la valeur de la bourse universitaire . Pour cela, il compare les besoins des étudiants résidant en cité universitaire et les étudiants « externes » . Cependant, son argumentation est pauvre : il développe très peu ses exemples.

Dans l'ensemble, l'étudiant a quelques lacunes d'ordre linguistique et pragmatique ; cependant, il a une assez bonne maîtrise des savoirs rhétoriques avec absence du marquage des relations entre les unités de même grandeur . Par ailleurs, nous avons noté une absence relative des compétences interactives .

### **3.3.6.2. Exploitation des réponses au questionnaire**

L'étudiant F fait partie des 40% de la section qui ont pratiqué oralement le français dans le milieu scolaire. Reçu à l'université avec un bac littéraire, il n'a pas voulu « faire licence de français ». Il aurait « aimé faire une licence en anglais ». Il aime, cependant, parler français avec ses « collègues » et avec les Etrangers .

Il affirme avoir déjà présenté des exposés oraux en français et estime qu'ils n'étaient pas tous réussis, « cela dépend de la maîtrise du sujet » , explique - t- il .

Il affirme avoir déjà assisté à un exposé réussi et cite comme raisons de sa réussite : - la maîtrise du sujet ; - le travail « bien documenté ». Nous lions ce dernier critère au travail de préparation de l'exposé qui est un critère non observable

Par ailleurs, il affirme avoir déjà assisté à un exposé raté et cite comme causes de son échec , un seul critère : « c'était du travail bâclé ».

Ces réponses nous permettent d'affirmer que l'étudiant F donne trop d'importance à l'aspect informationnel du contenu.

Pour lui, un exposé est réussi s'il présente les critères suivants : - la domination du tableau ( ce critère manque de précision, aussi nous demandons - nous quel sens lui donner ) ; - le sang-froid.

Il estime qu'il n'est pas tout à fait capable de réussir un exposé oral en français ; il craint de ne pas pouvoir répondre aux questions.

Les affirmations recueillies nous permettent d'affirmer que l'étudiant ne prend pas en compte l'aspect interactif d'un exposé et qu'il est conscient de ses lacunes verbales .

### **3.3.6.3. Objectifs d'apprentissage**

Les données recueillies nous donnent des indications précieuses sur les prises de conscience et les apprentissages à opérer avec l'étudiant F.

#### 3.3.6.3.1. Savoirs socio culturels

L'étudiant F doit savoir qu'un exposé oral est un non seulement un savoir à communiquer aux autres mais aussi un savoir-faire et que, se déroulant dans un contexte formel, il nécessite l'emploi d'un registre formel, homogène.

#### 3.3.6.3.2. Savoirs linguistiques

##### 3.3.6.3.2.1. Phonétique

Maîtriser le système vocalique français.

##### 3.3.6.3.2.2. Lexique

Faire attention à l'emploi des mots selon le contexte dans lequel ils apparaissent ( tâche qui relèverait de la sémantique) ;

##### 3.3.6.3.2.3. Morpho-syntaxe

- Distinguer entre les verbes impersonnels et les verbes acceptant un sujet apparent dans le contexte ;
- Maîtriser le système des pronoms relatifs ;
- Maîtriser l'expression de l'opposition ;
- Doit savoir que le système syntaxique du français est différent du système syntaxique de l'arabe.

#### 3.3.6.3.3. Savoirs et savoir-faire rhétoriques

- Apprendre à structurer son discours de manière à mettre en évidence la logique suivie .

#### 3.3.6.3.4. Savoir-faire interactifs

- Maîtriser les savoir-faire interactifs ( voir cas de l'étudiant A, p.43 ) .

#### 3.3.6.3.5. Savoir-faire pragmatiques

- Apprendre à annoncer de manière pertinente les différentes parties qui structurent un exposé

### 3.3.6.4. Résultats de l'étudiant F

Réponses au questionnaire		Ses performances lors de sa prestation	Analyse comparative	Objectifs d'apprentissage
Question N°	Réponses	. Performances linguistiques	Ses réponses au questionnaire nous apprennent que :	<u>Savoirs socio culturels</u>
3	Pratique le français depuis le cycle moyen	- Phonétique : . Problème de dilation des voyelles intermédiaires :	■ il donne trop d'importance à l'aspect informationnel d'un exposé.;	. Doit savoir qu'un exposé oral est non seulement un savoir à communiquer aux autres mais aussi un savoir - faire et que, se déroulant dans un contexte formel, il nécessite l'emploi d'un registre formel, homogène.
4	Bac littéraire	- Lexique :	■ il est conscient de l'importance de l'aisance lors d'un exposé :	<u>Savoirs linguistiques :</u>
5	N'a pas souhaité s'inscrire en licence de français. A voulu « faire une licence en anglais.	. Problème avec le système sémantique : - Morpho - syntaxe : . Problème avec les pronoms relatifs : . Problème avec l'expression de l'opposition :	■ il ne se surestime pas :	. Maîtriser le système vocalique français .
6	Aime parler français avec ses « collègues » et avec les Etrangers .	. Problème d'interférence avec le système syntaxique de l'arabe . - Enonciation :	■ il manque d'assurance ( craint les questions de l'auditoire).	- Lexique : . Faire attention à l'emploi des mots selon le contexte dans lequel ils apparaissent
7	Prend souvent la parole en classe.	. Le système de l'énonciation est pertinent et homogène		
8	A déjà présenté des exposés oraux en français. Ils n'étaient pas tous réussis. Cela dépend de la maîtrise du sujet .	.Registre : . Le registre est dans l'ensemble familier . . Aisance : . Rareté des pauses silencieuses mais répétitions fréquentes qui gênent mais n'altèrent pas la progression du sens .		- Morpho - syntaxe : . Distinguer entre les verbes impersonnels et les verbes acceptant un sujet apparent dans le contexte ; . Maîtriser le système des pronoms relatifs ; . Maîtriser l'expression de l'opposition ; . Doit savoir que le système syntaxique du français est différent du système syntaxique de l'arabe.
9	D'après lui, les critères de réussite d'un exposé sont : ■ la maîtrise du sujet. ■ le travail de recherche.	.Discours : . Présence et pertinence du marquage des relations entre les amplifications et les noyaux ; . Insuffisance des connecteurs pour la mise en évidence du plan .		<u>Savoirs et savoir- faire rhétoriques</u>  Apprendre à structurer son discours de manière à mettre en évidence la logique suivie .
10	A déjà assisté à un exposé raté. Raté parce que « c'était du travail bâclé ».			
11	Oui. Réussi grâce : -au « travail bien documenté : -à la maîtrise du sujet.	. Performances interactives : . Ne tient pas du tout compte de l'auditoire ni par le regard, ni par la gestuelle, ni par la prosodie, ni par le verbe .		<u>Savoir-faire interactifs :</u> . Maîtriser les savoir-faire interactifs ( voir cas de l'étudiant A, page 44 ).
12	Il estime qu'il n'est pas tout à			<u>Savoir-faire phonétiques</u>

	fait capable de réussir un exposé oral.	. Pas de déplacement : . N'utilise pas de supports :	4	. Apprendre à annoncer de manière pertinente les différentes parties qui structurent un exposé .
13	Craint : ■ de ne pas pouvoir répondre aux questions .	. Performances pragmatiques : . Non pertinence des effets d'annonce : . A adapté son discours à la consigne : cependant son argumentation est pauvre.		

### 3.3.7. Cas de l'étudiante G



### 3.3.7.1. Analyse de la prestation de l'étudiante G

#### 3.3.7.1.1. Performances linguistiques

##### 3.3.7.1.1.1. Performance phonétique

La prestation de l'étudiante G n'a duré que 27 s., ce qui est très insuffisant pour analyser sa prononciation, cependant, nous pouvons affirmer, en fonction du corpus que nous avons réussi à obtenir, que sa prononciation ne présente pas de défauts qui demandent un effort de compréhension de la part de l'auditeur.

##### 3.3.7.1.1.2. Performance lexicale

La prestation de l'étudiante G n'ayant duré que 27s, nous ne pouvons analyser sa performance lexicale, cependant, nous avons relevé 2 occurrences lexicales inadéquates :

- elle annonce le sujet « le droit de la femme » sans préciser de quel droit il s'agit, employé au pluriel le terme « droit » n'aurait pas posé de problème de compréhension, ainsi, le groupe « les droits de la femme » serait adéquat.
- elle emploie l'expression « nous sommes en droit d'émettre des idées » où l'occurrence du vocable « idées » est inadéquante.

##### 3.3.7.1.1.3. Performance morphosyntaxique

La prestation de l'étudiante G n'ayant duré que 27s, nous ne pouvons analyser sa performance morphosyntaxique.

##### 3.3.7.1.1.4. Performance pragmatique

Même observation que pour la performance morphosyntaxique.

### 3.3.7. Cas de l'étudiante G

#### 3.3.7.1.2. Qualité du registre

Même observation que pour la performance morphosyntaxique.

#### 3.3.7.1.3. Aisance

##### 3.3.7.1.3.1. Pausés silencieuses

L'étudiante G a marqué une pause silencieuse dont la durée est supérieure au temps passé à articuler (sur les 27 s de durée de sa prestation), elle a marqué un silence qui a duré 17s.

##### 3.3.7.1.3.2. Répétitions

L'étudiante G fait beaucoup de répétitions qui nuisent complètement à la progression du sens.

##### 3.3.7.1.4. Qualité du discours

La prestation de l'étudiante G n'ayant duré que 27s, nous ne pouvons analyser sa performance rhétorique.

##### 3.3.7.1.5. Performances interactives

Même observation que pour la qualité du discours.

### **3.3.7.1.6. Performances pragmatiques**

#### **3.3.7.1.6.1. Annonce du sujet**

L'étudiante G annonce son sujet de façon non pertinente : le sujet annoncé « le droit de la femme » est présenté comme un problème : / je vais parler d'un problème / je vais parler d'un problème/euh/ euh c'est le le/ le droit de la femme/

#### **3.3.7.1.6.2. Annonce du plan**

L'étudiante G n'annonce pas le plan.

#### **3.3.7.1.6.3. Annonce de la fin de l'exposé**

L'étudiante G bloquée, n'a pas terminé sa prestation. Il est impossible, pour elle, d'annoncer la fin de l'exposé.

#### **3.3.7.1.6.4. Pertinence du discours**

La prestation de l'étudiante G n'a duré que 27s, il est impossible d'analyser la pertinence du discours.

### **3.3.7.2. Exploitation des réponses au questionnaire**

L'étudiante G fait partie des 40% de la section qui ont pratiqué oralement le français depuis le cycle scolaire( depuis le primaire).

Reçue à l'université avec un bac scientifique, elle a elle-même choisi de s'inscrire en licence de français et cela parce que « c'était (son) rêve de faire cette licence. Elle aime parler français « à la maison, à l'université, avec ses ami(e)s, sa famille » En revanche, en classe, elle ne prend pas souvent la parole et cela à cause de « (sa) timidité », explique-t-elle. Cette affirmation pourrait expliquer son blocage lors de sa prestation.

Elle affirme avoir déjà présenté des exposés oraux en français et estime qu'ils n'étaient pas tous réussis et cela à cause « du problème de (sa) timidité », explique-t-elle. Cette explication rejoint la nôtre quant à son blocage lors de sa prestation.

Elle estime qu'un exposé est réussi s'il présente les critères suivants : « - la première des choses, c'est d'être confiant », « - la langue (bonne prononciation) », « - l'art d'expliquer ». Le lecteur doit remarquer que l'étudiante G insiste sur l'importance de l'aisance : c'est son problème N°1.

Par ailleurs, elle affirme avoir déjà assisté à un exposé raté et cite comme causes de son échec : « - le manque de confiance » ; « - le problème de langue » ; « - la timidité ».

Toutes ces affirmations convergent vers un point : « l'aisance ».

Plus loin, elle affirme qu'elle n'est pas tout à fait capable de réussir un exposé oral en français et, cela à cause du « problème (sa) timidité ».

Ce qu'elle craint au moment de l'exposé, que « quelques idées (lui) échappent et qu'elle n'arrive pas à transmettre le message ».

Avec cette indication, nous pouvons affirmer que l'étudiante G ne sait pas compenser ses difficultés verbales.

### Résultats de l'étudiante G

Reponses au questionnaire	Ses performances lors de sa prestation	Apui-se comparative	Objectifs d'apprentissage
Question N°	Reponses	Performances	Stratégies de compensation
<b>3.3.7.3. Objectifs d'apprentissage</b>			
<b>3.3.7.3.1. Stratégies de compensation</b>			
1	Pratique le français	La prestation n'a pas été bonne	Lui apprendre à contourner les difficultés verbales
2	Aime parler français à la maison, à l'université, avec sa famille, ses amis	La prestation n'a duré que 27 minutes nous avons réussi à relever 2 occurrences phonétiques inadéquates	Lui apprendre à surmonter son de timidité.
3	Ne prend pas souvent la parole en classe, « tout simplement à cause de (sa) timidité »	La prestation de l'étudiante G n'avait duré que 27 minutes nous n'avons pas pu analyser ces compétences	
4	A déjà présenté des exposés oraux - ils n'ont pas duré et cela « à cause du problème de (sa) timidité »	Elle a marqué une pause silencieuse dont la durée correspondait au temps passé à articuler	
5	D'après elle, les critères de réussite d'un exposé sont : ■ « la première des choses, c'est d'être confiant » ■ « la langue (prononciation, accent) » ■ « l'art d'expliquer »	Elle a marqué une pause silencieuse dont la durée correspondait au temps passé à articuler Repetitions nombreuses mais incomplètes et la progression du sens Performances inadéquates Prestation trop basse Impossible d'analyser cette compétence Performances inadéquates	
6	A déjà assisté à un exposé oral	Elle annonce son sujet d'une façon non pertinente	
7	Le manque de confiance	Elle annonce son sujet d'une façon non pertinente	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le problème de la langue :</li> <li>- la timidité.</li> </ul>	. Prestation trop brève. impossibilité d'analyser cette compétence .		
11	<p>A déjà assisté à un exposé réussi. Réussi grâce à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «la confiance. la première des choses :</li> <li>- la bonne explication :</li> <li>- la langue » .</li> </ul>			
12	<p>Ne s'estime pas tout à fait capable de réussir un exposé oral en français.</p>			
13	<p>Craint d'être bloquée par « quelques idées qui (lui) échapperaient ».</p>			

### 3.3.8. Cas de l'étudiante H

### 3.3.8.1. Analyse de la prestation de l'étudiante H

#### 3.3.8.1.1. Performances linguistiques

##### 3.3.8.1.1.1. Performance phonétique

La prononciation de l'étudiante H ne présente pas de défauts qui demandent un effort de compréhension de la part de l'auditeur.

##### 3.3.8.1.1.2. Performance lexicale

Le vocabulaire employé est, à quelques exceptions près adéquat et approprié au contexte et la présence d'erreurs ne gêne en rien la compréhension. Nous avons relevé 4 occurrences lexicales inadéquates :

- elle emploie l'expression « /aucun enfant ne sera tenu à l'esclavage/ » où le verbe « être tenu » est inadéquat ;
- elle utilise l'expression « /tous les enfants qu'ils soient nés dans le mariage ou hors le mariage / » où l'article défini « le » souligné, est inadéquat ;
- elle emploie l'expression « /on doit encourager le respect des droits de l'enfant / » où le verbe « encourager » est inadéquat ;
- elle emploie l'expression « / pour l'épanouissement de la personnalité humaine / » où l'adjectif « humaine » est inadéquat ;
- elle emploie l'expression « / nous devons nous battre pour que les enfants soient traités de manière égale / » où le verbe « être traité » est inadéquat ;

### 3.3.8. Cas de l'étudiante H

##### 3.3.8.1.1.3. Performance syntaxique

La production de l'étudiante H ne contient guère d'erreurs, et ces erreurs ne nuisent en rien à l'intelligibilité de l'énoncé. Nous avons relevé 1 occurrence inadéquate - une erreur dans le genre de « victimes » ; elle emploie ce terme au masculin dans « / les premiers victimes ».

##### 3.3.8.1.1.4. Performance énonciative

Le système de l'énonciation est pertinent et homogène. L'étudiante H emploie à bon escient les deux types d'énonciation : l'énonciation embrayée quand il s'agit de faire adhérer les auditeurs à son discours, et l'énonciation non embrayée quand il s'agit d'exposer la situation des enfants dans le monde.

##### 3.3.8.1.2. Qualité du registre

Présence de quelques éléments familiers. Nous avons relevé :

- l'emploi du pronom indéfini « on » à la place du pronom personnel « nous » (4 occurrences) ;
- la chute du son /k/ dans « /paska/ » (3 occurrences) ;
- la chute du son /t/ dans « /mémé/ » (1 occurrence) ;
- la chute du son /r/ quand cela n'est pas nécessaire (3 occurrences) ;

##### 3.3.8.1.3. Classement des pauses

L'étudiante H ne marque guère de pauses silencieuses gênantes pour la réception de l'exposé.

### 3.3.8.1. Analyse de la prestation de l'étudiante H

#### 3.3.8.1.1. Performances linguistiques

##### 3.3.8.1.1.1. Performance phonétique

La prononciation de l'étudiante H ne présente pas de défauts qui demandent un effort de compréhension de la part de l'auditeur.

##### 3.3.8.1.1.2. Performance lexicale

Le vocabulaire employé est à quelques exceptions près adéquat et approprié au contexte et la présence d'erreurs ne gêne en rien la compréhension. Nous avons relevé 4 occurrences lexicales inadéquates :

- elle emploie l'expression « /aucun enfant ne sera tenu à l'esclavage/ » où le verbe « être tenu » est inadéquat ;
- elle utilise l'expression « /tous les enfants qu'ils soient nés dans le mariage ou hors le mariage / » où l'article défini « le », souligné, est inadéquat.
- elle emploie l'expression « /on doit encourager le respect des droits de l'enfant / » où le verbe « encourager » est inadéquat ;
- elle emploie l'expression « / pour l'épanouissement dans la personnalité humaine/ » où l'adjectif « humaine » est inadéquat ;
- elle emploie l'expression « en moins » dans «/ cette éducation doit être gratuite en moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire /» au lieu de « du moins ».

Nous n'avons pu trouver aucune explication à ces occurrences lexicales inadéquates.

##### 3.3.8.1.1.3. Performance morpho syntaxique

La production de l'étudiante H ne contient guère d'erreurs ; et ces erreurs ne nuisent en rien à l'intelligibilité de l'énoncé. Nous avons relevé 1 occurrence inadéquate :  
- une erreur dans le genre de « victimes » ; elle emploie ce terme au masculin dans « / les premiers victimes »/.

##### 3.3.8.1.1.4. Performance énonciative

Le système de l'énonciation est pertinent et homogène. L'étudiante H emploie à bon escient les deux types d'énonciation : l'énonciation embrayée quand il s'agit de faire adhérer les auditeurs à son discours et l'énonciation non embrayée quand il s'agit d'exposer la situation des enfants dans le monde.

#### 3.3.8.1.2. Qualité du registre

Présence de quelques éléments familiers. Nous avons relevé :

- l'emploi du pronom indéfini « on » à la place du pronom personnel « nous » (4 occurrences) ;
- la chute du son /R/ dans « /paskə/ (3 occurrences) ;
- la chute du son /t/ dans « / mɛnnɛ/ (1 occurrence) ;
- la chute du son /ɸ/ quand cela n'est pas nécessaire (3 occurrences) ;

##### 3.3.8.1.3.1. Pauses silencieuses

L'étudiante H ne marque guère de pauses silencieuses gênantes pour la réception de l'exposé.

### 3.3.8.1.3.2. Répétitions

L'étudiante H fait des répétitions fréquentes qui gênent mais n'altèrent pas complètement la progression du sens. Nous avons noté 8 répétitions dont :

- 5 pour « reprendre l'élan » : elle reprend la dernière partie d'un syntagme et l'emploie pour entamer le syntagme suivant ;
- 3, le temps de trouver le mot qui suivrait dans la chaîne syntagmatique.

### **3.3.8.1.4. Qualité du discours**

#### 3.3.8.1.4.1. Dynamique interactionnelle intériorisée

Les relations entre les amplifications et les noyaux sont marquées par des connecteurs argumentatifs adéquats.

#### 3.3.8.1.4.2. Organisation discursive

Les connecteurs argumentatifs sont insuffisants pour la mise en évidence de la logique suivie par l'étudiante H : elle opte au départ pour la défense d'une thèse « respecter les droits des enfants » en choisissant des arguments en faveur de cette thèse ensuite elle enchaîne par une unité constative dans laquelle elle déclare que les droits des enfants ne sont pas respectés puis termine en insistant sur nécessité de respecter les droits de l'enfant ».

### **3.3.8.1.5. Performances interactives**

#### 3.3.8.1.5.1. Balayage par le regard

L'étudiante H regarde une partie de l'auditoire, l'enseignante (nous - même).

#### 3.3.8.1.5.2. Proxémique

##### 3.3.8.1.5.2.1. Répartition des auditeurs

L'étudiante H ne change pas la répartition des auditeurs.

##### 3.3.8.1.5.2.2. Gestion des déplacements

L'étudiante H ne se déplace pas du tout.

#### 3.3.8.1.5.3. Gestion du temps

La prestation de l'étudiante H est brève (2mn.24s.)

#### 3.3.8.1.5.4. Prosodie

##### 3.3.8.1.5.4.1. Intonations

Les intonations sont variées non adaptées : - segmentation de syntagmes ayant la même importance intonative (14 occurrences).

##### 3.3.8.1.5.4.2. Accentuation

L'accentuation de l'étudiante H n'est pas distinctive

##### 3.3.8.1.5.4.3. Débit

Le débit de l'étudiante H est suffisamment bon pour la réception de l'exposé.

### 3.3.8.1.5.5. Kinésique

#### 3.3.8.1.5.5.1. Gestuelle anticipatrice complémentaire

L'étudiante H n'exploite pas du tout la possibilité de compenser ses lacunes verbales par des gestes anticipateurs/complémentaires.

#### 3.3.8.1.5.5.2. Gestuelle illustrative

L'étudiante H accompagne des parties de son discours par des gestes sans lien apparent avec le contenu de sa parole.

#### 3.3.8.1.5.6. Illustration par des supports

L'étudiante H n'utilise pas de support

#### 3.3.8.1.5.7. Prise en compte explicite de l'auditoire

L'étudiante H ne s'adresse pas du tout au public.

### **3.3.8.1.6. Performances pragmatiques**

#### 3.3.8.1.6.1. Annonce du sujet

L'étudiante H annonce son sujet de façon pertinente.

#### 3.3.8.1.6.2. Annonce du plan

L'étudiante H n'annonce pas son plan.

#### 3.3.8.1.6.3. Annonce de la fin de l'exposé

L'étudiante H n'a pas signalé la fin de son exposé. Elle quitte l'auditoire après l'avoir remercié sans pour autant marquer la fin de l'exposé par une conclusion explicite.

#### 3.3.8.1.6.4. Pertinence du discours

L'étudiante H a adapté son discours à la consigne : En effet, elle a tenté, par son discours, d'amener l'assistance à constater que les droits de l'enfant sont bafoués et par conséquent à refuser cet état de fait.

Dans l'ensemble, l'étudiante H a une bonne maîtrise des compétences linguistiques : elle a été capable de produire un discours intelligible dans un registre plus ou moins formel. Elle a une assez bonne maîtrise des compétences rhétoriques, avec cependant quelques lacunes au niveau de l'organisation discursive : non pertinence de l'organisation de son discours. Par ailleurs, nous avons noté l'absence des compétences interactives : ne regarde pas tout l'auditoire, ne se soucie pas de la gestion de l'espace, n'utilise pas la prosodie à des fins interactives ; sa gestuelle est sans lien apparent avec son discours ; aucune adresse explicite au public. D'autre part, nous avons noté une assez bonne maîtrise des compétences pragmatiques, avec cependant l'absence de quelques effets d'annonce : n'annonce pas le plan et la fin de l'exposé.



### 3.3.8.2. Exploitation des réponses au questionnaire

L'étudiante H fait partie des 20% de la section qui ont pratiqué oralement le français dans le milieu familial.

Reçue à l'université avec un bac scientifique, elle n'a pas souhaité s'inscrire en licence de français ; elle aurait voulu s'inscrire dans une filière technique . Cependant, elle aime parler français, partout , avec tout le monde .

Elle affirme avoir déjà présenté des exposés oraux en français et estime toutes ses prestations orales réussies ; elle justifie cela par le fait qu'elle se « prépare bien avant » .

Par ailleurs, elle affirme avoir déjà assisté à un exposé réussi, et cite comme raisons, les critères suivants : - « préparation sérieuse de l'exposé » ; - « maîtrise du sujet » ; - « l'essentiel a été dit » . Plus loin, elle affirme qu'un exposé est réussi s'il présente les points suivants : - « enchaînement des idées » ( nous lions ce critère à la cohésion ) ; - « suivre un plan » ( nous lions ce critère à la cohérence ) ; - « dire l'essentiel » ; - « bien expliquer » ; - « utiliser des gestes » ; - « illustrer par des schémas » . Ainsi, même consciente de l'importance de l'aspect interactif dans un exposé, elle juge réussi un exposé où est absent cet aspect. Par ailleurs, elle affirme avoir déjà assisté à un exposé raté et cite comme raisons de l'échec : - « le trac » ; - « pas bien préparé » ; - « hors sujet » .

En somme, nous pouvons affirmer que l'étudiante H n'a cité l'aspect interactif qu'à titre facultatif et qu'elle accorde, en revanche, trop d'importance au contenu.

A la question où on lui demande si elle est capable de réussir un exposé oral en français, elle répond par l'affirmative ne redoutant qu'une difficulté, « être hors sujet » . Ceci vient appuyer notre affirmation quant à l'importance accordée par l'étudiante H au contenu d'un exposé .

### 3.3.8.3. Objectifs d'apprentissage

#### 3.3.8.3.1. Savoirs socio culturels

L'étudiante H doit savoir qu'un exposé oral est un discours conçu à des fins communicatives et que, se déroulant dans un contexte formel, il nécessite l'emploi d'un registre formel, homogène.

#### 3.3.8.3.2. Savoirs et savoir-faire rhétoriques

Apprendre à l'étudiante H :

- à structurer son discours et à mettre en évidence, au moment de l'actualisation de celui-ci, la logique suivie.

#### 3.3.8.3.3. Savoir - faire interactifs

Aider l'étudiante H à maîtriser les savoir-faire interactifs (voir « cas de l'étudiant A », p. 43 ).

#### 3.3.8.3.4. Savoir-faire pragmatiques

Lui apprendre à annoncer les différentes parties qui structurent un exposé .

### 3.3.8.4. Résultats de l'étudiante H

Réponses au questionnaire		Ses performances lors de sa prestation	Analyse comparative	Objectifs d'apprentissage
Question N°	Réponses	. Performances linguistiques	Ses réponses au questionnaire nous apprennent que :	<u>Savoirs socio culturels</u> . Elle doit savoir qu'un exposé oral est un discours conçu à des fins communicatives et que, se déroulant dans un contexte formel, il nécessite l'emploi d'un registre formel, homogène.
3	Pratique le français depuis son plus jeune âge (milieu familial).	- Phonétique : . Sa production ne présente pas de défauts.	■ même consciente de l'importance de l'aspect interactif dans un exposé, elle juge réussi un exposé où est absent cet aspect :	
4	Bac scientifique	- Lexique : . Le vocabulaire est à quelques exceptions près adéquat et approprié au contexte.	■ elle accorde une grande importance au contenu d'un exposé :	<u>Savoir-faire interactifs</u> (Voir cas de l'étudiant A. p44).
5	N'a pas souhaité s'inscrire en licence de français. Aurait voulu s'inscrire dans une filière technique..	■ Morpho-syntaxe : . La production ne présente guère d'erreurs pouvant brouiller la compréhension	■ ne redoutant qu'une difficulté : « être hors sujet ».	<u>Savoirs et savoir-faire rhétoriques</u> . Lui apprendre : ■ à structurer son discours et à mettre en évidence au moment de l'actualisation de celui-ci, la logique suivie .
6	Aime parler français partout, avec tout le monde.	- Énonciation : . Le système de l'énonciation est pertinent et homogène	elle s'estime tout à fait capable de réussir un exposé oral en français .	
7	Prend rarement la parole en classe : « cela dépend du sujet » .	- Registre : . Présence d'éléments familiers .	Les informations recueillies comparées aux résultats de sa prestation nous permettent d'affirmer que l'étudiante H a préféré se concentrer sur les aspects linguistique et rhétorique , exclusivement , vu l'importance accordée au contenu.	
8	A déjà présenté des exposés oraux . Ils étaient tous réussis, car elle « se prépare bien, avant » .	. Aisance : . Rareté des pauses silencieuses mais beaucoup de répétitions qui nuisent à la réception de l'exposé .		<u>Savoir-faire pragmatiques :</u> . Lui apprendre à annoncer les différentes parties qui structurent un exposé .
9	Selon elle, l'enchaînement des idées ; suivre le plan ; dire l'essentiel ; bien expliquer ; utiliser des gestes ; illustrer par des schémas sont les critères de réussite d'un exposé .	. Discours : . Rareté du marquage des relations entre les noyaux discursifs.		
10	A déjà assisté à un exposé raté. Raté à cause de : « trac » ; « pas bien préparé » ;	. Performances interactives : . Ne tient pas du tout compte de l'auditoire ni par le regard, ni par la gestuelle, ni par la prosodie, ni par le verbe . . Pas de déplacement : . N'utilise pas de support.		
11	A déjà assisté à un exposé réussi. Réussi	. Performances pragmatiques : . Absence de quelques effets d'annonce. (n'annonce pas le		

	grâce à : « préparation sérieuse de l'exposé » ; « maîtrise du sujet » ; « l'essentiel a été dit »	plan : n'annonce pas la fin de son exposé).		
12	Pense qu'elle est tout à fait capable de réussir un exposé oral en français.			
13	redoute une difficulté : « être hors sujet ».			

### 3.3.9. Cas de l'étudiante I

### 3.3.9.1. Analyse de la prestation de l'étudiante I

#### 3.3.9.1.1. Performances linguistiques

##### 3.3.9.1.1.1 Performance phonétique

La prononciation de l'étudiante I ne présente pas de défauts qui demandent un effort de compréhension de la part de l'auditeur

##### 3.3.9.1.1.2 Performance lexicale

Le vocabulaire employé est inadéquat au contexte en plusieurs endroits affectant ainsi en quelques passages la compréhension. Nous avons relevé 4 occurrences lexicales inadéquates :

- elle annonce comme thème « / les problèmes entre la nature et l'art / » où le terme « problème », est inadéquat puisque, par la suite, nous apprenons que le thème porte plutôt sur « le rapport entre la nature et l'art »
- elle emploie le signifiant « /sɛRvilm/ » au lieu de /sɛRvilm/ correspondant au signifié « servilement »
- elle emploie l'expression « /la nature ne peut jamais être imitée par l'art ou bien le contraire/ » où le syntagme nominal « le contraire » est inadéquat. L'erreur serait due à un problème d'interférence avec le système sémantique de la langue arabe où le terme « العكس » « العكس » correspondant dans ce contexte au syntagme « l'inverse » s'emploie indifféremment pour signifier « le contraire »
- elle emploie de façon inadéquate le groupe nominal « cette idée » comme reprise lexicale locale de « les écoles n'ont voulu voir dans l'art qu'une imitation de la nature »

### 3.3.9. Cas de l'étudiante I

La prestation de l'étudiante I contient des défauts de morpho-syntaxe qui gênent la compréhension de l'écoute sans altérer complètement celle-ci. Nous avons noté une occurrence inadéquate du mot « et » entre deux syntagmes, la coordination est incomplète qui prête à confusion : « / la nature n'est copiée servilement et sans recours à l'imagination de l'artiste / ». L'auditeur s'interroge si l'étudiante I a omis le monème « pas » qui suivrait logiquement le « ne » de négation, et dans ce cas - là, la présence du groupe « sans recours » dans la suite du syntagme serait inadéquate ; ou bien est-ce une négation qui n'aurait pas lieu d'être - autrement dit, la négation serait, à l'origine, une affirmation de type : « la nature est copiée servilement et sans recours à l'imagination de l'artiste » et dans ce cas - là, la conjonction de coordination « et » entre les deux syntagmes, n'aurait pas lieu d'être puisque le groupe syntagmatique introduit par « sans recours » serait une reprise du syntagme qui le précède.

##### 3.3.9.1.1.4 Performance énonciative

Le système de l'énonciation est pertinent et homogène. Cependant, le lecteur doit savoir que la prestation de l'étudiante I n'a duré qu'une minute vingt huit secondes, ce qui est insuffisant pour évaluer de manière fiable la compétence énonciative de l'étudiante I.

### 3.3.9.1. Analyse de la prestation de l'étudiante I

#### 3.3.9.1.1. Performances linguistiques

##### 3.3.9.1.1.1. Performance phonétique

La prononciation de l'étudiante I ne présente pas de défauts qui demandent un effort de compréhension de la part de l'auditeur

##### 3.3.9.1.1.2. Performance lexicale

Le vocabulaire employé est inadéquat au contexte en plusieurs endroits affectant ainsi en quelques passages la compréhension. Nous avons relevé 4 occurrences lexicales inadéquates :

- elle annonce comme thème « / les problèmes entre la nature et l'art / » où le terme « problème », est inadéquat puisque, par la suite, nous apprenons que le thème porte plutôt sur « le rapport entre la nature et l'art » ;
- elle emploie le signifiant « /sɛRvɛlmã/ » au lieu de /sɛRvilmã/ correspondant au signifié « servilement » ;
- elle emploie l'expression « /la nature ne peut jamais être imitée par l'art ou bien le contraire/ » où le syntagme nominal « le contraire » est inadéquat. L'erreur serait due à un problème d'interférence avec le système sémantique de la langue arabe où le terme « /ɛlʔaks/ » « الوكس » correspondant dans ce contexte au syntagme « l'inverse » s'emploie indifféremment pour signifier « le contraire » ;
- elle emploie de façon inadéquate le groupe nominal « cette idée » comme reprise lexicale globale de « /les écoles n'ont voulu voir dans l'art qu'une imitation de la nature/ ».

##### 3.3.9.1.1.3. Performance morphosyntaxique

La production de l'étudiante I contient des erreurs de morpho- syntaxe qui gênent la compréhension de l'énoncé sans l'altérer complètement. Nous avons noté une occurrence inadéquate qui brouille, toutefois, la compréhension d'une partie de l'énoncé : elle emploie une tournure avec une forme de négation incomplète qui prête à confusion : « / la nature n'est copiée servilement et sans recours à l'imagination de l'artiste/ » ; l'auditeur s'interroge si l'étudiante I a omis le monème « pas » qui suivrait logiquement le « ne » de négation, et dans ce cas - là, la présence du groupe « sans recours » dans la suite du syntagme serait inadéquate ; ou bien est-ce une négation qui n'aurait pas lieu d'être autrement dit, la négation serait, à l'origine, une affirmation de type : « la nature est copiée servilement et sans recours à l'imagination de l'artiste » et dans ce cas - là, la conjonction de coordination « et » entre les deux syntagmes, n'aurait pas lieu d'être puisque le groupe syntagmatique introduit par « sans recours » serait une reprise du syntagme qui le précède.

##### 3.3.9.1.1.4. Performance énonciative

Le système de l'énonciation est pertinent et homogène. Cependant, le lecteur doit savoir que la prestation de l'étudiante I n'a duré qu'une minute vingt huit secondes ; ce qui est insuffisant pour évaluer de manière fiable la compétence énonciative de l'étudiante I.

### 3.3.9.1. Analyse de la prestation de l'étudiante I

#### 3.3.9.1.1. Performances linguistiques

##### 3.3.9.1.1.1. Performance phonétique

La prononciation de l'étudiante I ne présente pas de défauts qui demandent un effort de compréhension de la part de l'auditeur

##### 3.3.9.1.1.2. Performance lexicale

Le vocabulaire employé est inadéquat au contexte en plusieurs endroits affectant ainsi en quelques passages la compréhension. Nous avons relevé 4 occurrences lexicales inadéquates :

- elle annonce comme thème « / les problèmes entre la nature et l'art / » où le terme « problème », est inadéquat puisque, par la suite, nous apprenons que le thème porte plutôt sur « le rapport entre la nature et l'art » ;
- elle emploie le signifiant « /sɛRvɛlmã/ » au lieu de /sɛRvilmã/ correspondant au signifié « servilement » ;
- elle emploie l'expression « /la nature ne peut jamais être imitée par l'art ou bien le contraire/ » où le syntagme nominal « le contraire » est inadéquat. L'erreur serait due à un problème d'interférence avec le système sémantique de la langue arabe où le terme « /ɛʔaks/ » « العكس » correspondant dans ce contexte au syntagme « l'inverse » s'emploie indifféremment pour signifier « le contraire » ;
- elle emploie de façon inadéquate le groupe nominal « cette idée » comme reprise lexicale globale de « /les écoles n'ont voulu voir dans l'art qu'une imitation de la nature/ ».

##### 3.3.9.1.1.3. Performance morphosyntaxique

La production de l'étudiante I contient des erreurs de morpho- syntaxe qui gênent la compréhension de l'énoncé sans l'altérer complètement. Nous avons noté une occurrence inadéquate qui brouille, toutefois, la compréhension d'une partie de l'énoncé : elle emploie une tournure avec une forme de négation incomplète qui prête à confusion : « / la nature n'est copiée servilement et sans recours à l'imagination de l'artiste/ » ; l'auditeur s'interroge si l'étudiante I a omis le monème « pas » qui suivrait logiquement le « ne » de négation, et dans ce cas - là, la présence du groupe « sans recours » dans la suite du syntagme serait inadéquate ; ou bien est-ce une négation qui n'aurait pas lieu d'être autrement dit, la négation serait, à l'origine, une affirmation de type : « la nature est copiée servilement et sans recours à l'imagination de l'artiste » et dans ce cas - là, la conjonction de coordination « et » entre les deux syntagmes, n'aurait pas lieu d'être puisque le groupe syntagmatique introduit par « sans recours » serait une reprise du syntagme qui le précède.

##### 3.3.9.1.1.4. Performance énonciative

Le système de l'énonciation est pertinent et homogène. Cependant, le lecteur doit savoir que la prestation de l'étudiante I n'a duré qu'une minute vingt huit secondes ; ce qui est insuffisant pour évaluer de manière fiable la compétence énonciative de l'étudiante I.

### 3.3.9.1.5.2.2. Gestion des déplacements

L'étudiante I ne se déplace pas du tout. Une vingt-huit secondes, il nous est impossible d'évaluer la pertinence du discours de l'étudiante I.

### 3.3.9.1.5.3. Gestion du temps

La prestation de l'étudiante I est trop brève (1mn.28s.)

### 3.3.9.1.5.4. Prosodie

#### 3.3.9.1.5.4.1. Intonations

L'expression de l'étudiante I est monocorde.

#### 3.3.9.1.5.4.2. Accentuation

L'accentuation de l'étudiante I n'est pas distinctive.

#### 3.3.9.1.5.4.3. Débit

Le débit est suffisamment bon pour la réception de l'exposé.

### 3.3.9.1.5.5. Kinésique

#### 3.3.9.1.5.5.1. Gestuelle anticipatrice complémentaire

L'étudiante I n'exploite pas du tout la possibilité de compenser ses lacunes verbales par des gestes anticipateurs/ complémentaires. Elle a généralement les mains derrière le dos ou bien dans les poches de son manteau.

#### 3.3.9.1.5.5.2. Gestuelle illustrative

L'étudiante I reste, généralement, figée.

### 3.3.9.1.5.6. Illustration par des supports

L'étudiante I n'utilise pas de support.

### 3.3.9.1.5.7. Prise en compte explicite du public

Nous n'avons noté aucune adresse explicite envers l'assistance.

## **3.3.9.1.6. Performances pragmatiques**

### 3.3.9.1.6.1. Annonce du sujet

L'étudiante I annonce son sujet de façon non pertinente. Elle annonce comme thème « les problèmes entre la nature et l'art » alors qu'elle développe son sujet sur le rapport entre la nature et l'art.

### 3.3.9.1.6.2. Annonce du plan

L'étudiante I n'annonce pas son plan.

### 3.3.9.1.6.3. Annonce de la fin de l'exposé

L'étudiante I n'annonce pas la fin de son exposé.

### 3.3.9.1.6.4 Pertinence du discours

La prestation n'ayant duré qu'une minute vingt huit secondes, il nous est impossible d'évaluer la pertinence du discours de l'étudiante I.

Dans l'ensemble, l'étudiante I a une assez bonne maîtrise du cōde linguistique; elle a un problème au niveau de l'aisance ; ce qui l'a d'ailleurs empêchée de terminer son discours . Par ailleurs, elle a des lacunes : au niveau rhétorique ( non pertinence des amplifications discursives ; marquage insuffisant des relations de cohésion) ; au niveau interactif ( absence relative des sous - compétences interactives ) ; au niveau pragmatique ( absence ou non pertinence des effets d'annonce).

### 3.3.9.2. Exploitation des réponses au questionnaire

L'étudiante I fait partie des 40% de la section qui ont pratiqué oralement le français dans le milieu scolaire. Reçue à l'université avec un bac scientifique, elle a souhaité s'inscrire en licence de français « car, explique -t - elle, c'est la seule langue étrangère qu'(elle) maîtrise ». Par ailleurs, elle affirme qu'elle n'aime parler français qu'avec les Etrangers ou avec les collègues et les enseignants ; avec sa famille et ses ami(e)s, elle préfère utiliser la langue maternelle. Elle prend rarement la parole en classe parce qu'elle a peur de faire des fautes .

Elle affirme avoir déjà présenté des exposés oraux en français et estime qu'ils n'étaient pas tous réussis. Selon elle, certains ne sont pas réussis à cause du trac.

Elle affirme avoir déjà assisté à un exposé réussi et cite comme raisons de sa réussite les critères suivants :

- « le calme de l'orateur » ;
- « son organisation » ;
- « son éloquence ».

Elle affirme avoir déjà assisté à un exposé raté et cite comme raisons de l'échec :

- « le manque d'organisation » ;
- « l'hésitation » ;
- « la mauvaise prononciation » ;
- « la mauvaise explication ».

Plus loin, elle énumère comme critères de réussite d'un exposé :

- « la bonne prononciation » ;
- « l'ordre logique des idées » ;
- « la confiance en soi ».

Ainsi, elle ne cite à aucun moment l'aspect interactif mais insiste beaucoup sur l'aisance, sur l'organisation discursive ainsi que sur la prononciation.

Par ailleurs, elle s'estime tout à fait capable de réussir un exposé oral en français même si elle craint le trac, les questions de l'auditoire et « surtout d'être bloquée par une idée qui (lui) échapperait »



### 3.3.9.3. Objectifs d'apprentissage

#### 3.3.9.3.1. Savoirs socio culturels

L'étudiante I doit savoir qu'un exposé oral est un non seulement un savoir organisé mais aussi un ensemble de savoir-faire et que, se déroulant dans un contexte formel, il nécessite l'emploi d'un registre formel, homogène.

#### 3.3.9.3.2. Savoirs linguistiques

##### 3.3.9.3.2.1. Lexique

- Elle doit savoir que le système sémantique du français est différent du système sémantique de l'arabe ;
- L'aider à maîtriser le système des reprises lexicales.

##### 3.3.9.3.2.2. Morpho-syntaxe

- L'aider à maîtriser les formes de la négation ;
- L'aider à maîtriser les différentes formes de la phrase complexe .

#### 3.3.9.3.3. Savoirs et savoir-faire rhétoriques

- Lui apprendre à structurer son discours de manière à mettre en évidence la logique suivie ;
- Lui apprendre à maîtriser le système des connecteurs argumentatifs .

#### 3.3.9.3.4. Savoir-faire interactifs

- L'aider à maîtriser les savoir - faire interactifs ( voir cas de l'étudiant A, p.43 ) ;

#### 3.3.9.3.5. Savoir-faire pragmatiques

- Lui apprendre à annoncer, et de manière pertinente, les différentes parties qui structurent un exposé ;
- Lui apprendre à contourner les difficultés puisqu'elle craint d'être bloquée par une idée qui lui échapperait .

9	<p>D'après elle, les critères de réussite d'un exposé sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ une bonne prononciation ;</li> <li>■ un ordre logique des idées ;</li> <li>■ une confiance en soi.</li> </ul>	<p>insuffisante et non pertinente des connecteurs pour la mise en évidence du plan ;</p> <p>Les relations entre les simplifications et ceux sont marqués par des connecteurs argumentatifs inadéquats .</p> <p>Performances interactives</p>	<p>rhétoriques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Lui apprendre à structurer son discours de manière à mettre en évidence la logique suivie ;</li> <li>■ Lui apprendre à maîtriser le système des connecteurs argumentatifs</li> </ul> <p>Savoir-faire interactifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ L'aider à maîtriser les savoir-faire interactifs (voir cas de l'étudiant A, page 43 ) ;</li> </ul>
10	<p>A déjà travaillé à un exposé oral. Raté à cause :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ du manque d'organisation ;</li> <li>■ du manque</li> </ul>	<p>-Ne tient pas de tout compte de l'auditoire ni par le regard, ni par la gestuelle, ni par la prosodie, ni par le</p>	<p>Savoir-faire pragmatiques</p>

### 3.3.9.4. Résultats de l'étudiante I

Réponses au questionnaire		Ses performances lors de sa prestation	Analyse comparative	Objectifs d'apprentissage
Question N°	Réponses		Ses réponses au questionnaire nous apprennent que :	
3	Pratique le français depuis le cycle primaire.	. Performances linguistiques - Phonétique : . Sa prononciation ne présente pas de défauts qui demandent un effort de compréhension de la part de l'auditeur.		<u>Savoirs socio culturels</u> . Doit savoir qu'un exposé oral est non seulement un savoir à communiquer aux autres mais aussi un savoir-faire et que, se déroulant dans un contexte formel, il nécessite l'emploi d'un registre formel, homogène.
4	Bac Scientifique			
5	A souhaité s'inscrire en licence de français car « c'est la seule langue étrangère qu'elle maîtrise ».	- Lexique : . Problème avec les reprises lexicales ; . Problème d'interférence avec le système sémantique de l'arabe.	■ elle est consciente de son manque d'assurance ; ■ elle n'est pas consciente de l'importance de l'aspect interactif ; ■ elle est consciente de l'importance de la prononciation dans un discours oral mais ne cite à aucun moment les autres compétences linguistiques ;	<u>Savoirs linguistiques</u> : - Lexique : . Doit savoir que le système sémantique du français est différent du système sémantique de l'arabe ; . L'aider à maîtriser le système des reprises lexicales ; -Morpho- syntaxe :
6	N'aime parler français qu'avec les Etrangers ou avec les collègues et les enseignants	- Morpho - syntaxe : . Problème avec la forme négative ; . Problème avec la phrase complexe. - Enonciation : . Le système de l'énonciation est pertinent et homogène	■ elle insiste beaucoup sur l'importance de l'organisation discursive; d'ailleurs, elle craint de perdre le fil de ses idées lors d'un exposé .	■ L'aider à maîtriser les différentes formes de la phrase complexe ; ■ L'aider à maîtriser les formes de négation.
7	Ne prend pas souvent la parole en classe parce qu'« (elle) a peur de faire des fautes »	. Registre : . Le registre est, dans l'ensemble, formel . Aisance : . Bloquée par le trac, elle a quitté l'auditoire sans avoir terminé son exposé .		
8	A déjà présenté des exposés oraux en français. Ils n'étaient pas tous réussis à cause « du trac »	. Discours : . Insuffisance et non pertinence des connecteurs pour la mise en évidence du plan ; . Les relations entre les amplifications et les noyaux sont marquées par des connecteurs argumentatifs inadéquats	Ceci nous permet d'affirmer que son blocage lors de sa prestation aurait pour origine un problème d'organisation discursive .	- <u>Savoirs et savoir-faire rhétoriques</u> : ■ Lui apprendre à structurer son discours de manière à mettre en évidence la logique suivie ; ■ Lui apprendre à maîtriser le système des connecteurs argumentatifs .
9	D'après elle, les critères de réussite d'un exposé sont : ■ une bonne prononciation ; ■ un ordre logique des idées ; ■ une confiance en soi.	. Performances interactives : . Ne tient pas du tout compte de l'auditoire ni par le regard, ni par la gestuelle, ni par la prosodie, ni par le		- <u>Savoir-faire interactifs</u> : . L'aider à maîtriser les savoir-faire interactifs ( voir cas de l'étudiant A, page 44 ) ;
10	A déjà assisté à un exposé raté. Raté à cause : - « du manque d'organisation ; - du manque			<u>Savoir-faire pragmatiques</u> :

	<p>d'aisance :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de la mauvaise prononciation :</li> <li>- de la mauvaise façon d'expliquer »</li> </ul>	<p>verbe :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Pas de déplacement :</li> <li>. N'utilise pas de supports.</li> </ul>	<p>Lui apprendre à annoncer, et de manière pertinente, les différentes parties qui structurent un exposé :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Lui apprendre à contourner les difficultés.</li> </ul>
11	<p>A déjà assisté à un exposé réussi. Réussi grâce :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« - au calme de l'orateur :</li> <li>- à son organisation :</li> <li>- à son éloquence ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Performances pragmatiques :</li> <li>. Non pertinence de l'effet d'annonce du sujet :</li> <li>. Absence des autres effets d'annonce :</li> <li>. N'a pas terminé son discours, impossible d'évaluer la pertinence du discours.</li> </ul>	
12	<p>Elle estime qu'elle est tout à fait capable de réussir un exposé oral en français.</p>		
13	<p>Craint :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ « d'être bloquée par une idée qui (lui) échapperait :</li> <li>■ de ne pas pouvoir répondre aux questions :</li> <li>■ le trac »</li> </ul>		

### 3.3.10.1. Analyse de la prestation de l'étudiante J

#### 3.3.10.1.1. Performances linguistiques

##### 3.3.10.1.1.1. Performance phonétique

La prononciation de l'étudiante J ne présente pas de défauts qui demandent un effort de compréhension de la part de l'auditeur.

##### 3.3.10.1.1.2. Performance lexicale

Le vocabulaire employé est inadéquat au contexte en plusieurs endroits affectant ainsi en quelques passages la compréhension. Nous avons relevé 3 occurrences lexicales inadéquates :

■ elle emploie le terme « / colonisateurs / » en parlant de ceux qui désignèrent les hommes de couleur par le terme « nègres », si elle avait explicité davantage le terme « colonisateurs » en rappelant brièvement l'origine du conflit des races blanche et noire, l'auditeur n'aurait pas trouvé ce terme inadéquat ;

■ elle emploie dans une même chaîne syntagmatique deux termes qui créent un effet de non-sens : « ils se tiennent à distance vis-à-vis des gens de couleur / » ou le groupe « à distance » évoque une idée d'éloignement tandis que le groupe « vis-à-vis des » évoque une idée de proximité ;

■ elle emploie le verbe « aller » dans « mon homme nègre ira au / » ; cette erreur aurait pu être évitée en employant le verbe « aller ».

### 3.3.10. Cas de l'étudiante J

##### 3.3.10.1.1. Performance morpho-syntaxique

La production de l'étudiante J contient des erreurs de morpho-syntaxe qui gênent la compréhension. Nous avons noté 9 occurrences inadéquates :

■ emploi de la préposition « de » au lieu de la préposition « entre » dans « / la distinction de l'homme blanc et l'homme de couleur / » (1 occurrence) ;

■ emploi, en même temps, de 2 articulateurs logiques exprimant un rapport de cause : « / car parce que / » ;

■ emploi d'une tournure impersonnelle inadéquate dans « / la distinction de l'homme blanc et l'homme de couleur au lieu de dire nègre / » ;

■ emploi de l'expression « / ici, que se pose la question / » : est-ce un problème d'interférence avec le système syntaxico-sémantique de l'arabe ?

« humanitas - la » ou bien est-ce une structure « à présentatif » relevant du registre familier ? ;

■ emploi inadéquat de la forme d'interrogation partielle (2 occurrences) ;

■ un cas d'interférence avec le système syntaxico-sémantique de l'arabe dans « / l'homme de couleur est un être humain identique à l'homme blanc sauf la pigmentation de la peau / » où elle emploie la préposition « sauf » en guise d'introducteur d'une amplification décurvée de verbe alors que ce type de structure fait appel à une amplification par un syntagme verbal ;

■ elle agence sur une même chaîne syntagmatique des termes ayant une fonction platiq dans : « / alors ce que je peux / j'insiste à dire / c'est que / » ; de même dans « / comme on peut dire que / on s'achète que / un objet / » ;

### 3.3.10.1. Analyse de la prestation de l'étudiante J

#### 3.3.6.10.1.1. Performances linguistiques

##### 3.3.10.1.1.1. Performance phonétique

La prononciation de l'étudiante J ne présente pas de défauts qui demandent un effort de compréhension de la part de l'auditeur

##### 3.3.6.10.1.1.2. Performance lexicale

Le vocabulaire employé est inadéquat au contexte en plusieurs endroits affectant ainsi en quelques passages la compréhension. Nous avons relevé 3 occurrences lexicales inadéquates :

- elle emploie le terme « / colonisateurs / » en parlant de ceux qui désignèrent les hommes de couleur par le terme « nègres » ; si elle avait explicité davantage le terme « colonisateurs » en rappelant brièvement l'origine du conflit des races blanche et noire, l'auditeur n'aurait pas trouvé ce terme inadéquat ;
- elle emploie dans une même chaîne syntagmatique deux termes qui créent un effet de non - sens : « /ils se tiennent à distance vis-à-vis des gens de couleur / » où le groupe «à distance » évoque une idée d'éloignement tandis que le groupe « vis - à - vis de » évoque une idée de « être en face de... » ;
- elle emploie le verbe « être » dans « /mon thème ne sera pas sur .../ » ; cette erreur aurait pour origine le registre familier .

##### 3.3.10.1.1.3. Performance morpho-syntaxique

La production de l'étudiante J contient des erreurs de morpho- syntaxe qui gênent la compréhension de l'énoncé sans l'altérer complètement . Nous avons noté 9 occurrences inadéquates :

- emploi de la préposition « de » au lieu de la préposition « entre » dans « / la distinction de l'homme blanc et l'homme de couleur/ » (1 occurrence) ;
- emploi , en même temps, de 2 articulateurs logiques exprimant un rapport de cause : « / car parce que... / » ;
- emploi d'une tournure impersonnelle inadéquate dans : « /la distinction de l'homme blanc et l'homme de couleur au lieu de dire nègre/ » ;
- emploi de l'expression « / ici que se pose la question/ » : est-ce un problème d'interférence avec le système syntaxico-sémantique de l'arabe : « hunanatas lu » ou bien est-ce une structure « à présentatif » relevant du registre familier ? ;
- emploi inadéquat de la forme d'interrogation partielle (2 occurrences) ;
- un cas d'interférence avec le système syntaxico-sémantique de l'arabe dans : « / l'homme de couleur est un être humain identique à l'homme blanc sauf la pigmentation de la peau/ » où elle emploie la préposition « sauf » en guise d'introducteur d'une amplification dépourvue de verbe alors que ce type de structure fait appel à une amplification par un syntagme verbal ;
- elle agence sur une même chaîne syntagmatique des termes ayant une fonction phatique dans : « / alors ce que je peux : / j'insiste à dire/ c'est que : / » ; de même dans : « /comme on peut dire que : /en sachant que/auparavant/ ».

#### 3.3.10.1.1.4 Performance énonciative

Le système de l'énonciation n'est pas pertinent. Le choix d'une énonciation non embrayée est inadéquat dans un discours où il s'agit de dénoncer l'attitude raciste des « hommes blancs ». Ce type de discours fait appel à une énonciation où l'orateur doit s'investir « subjectivement »

#### **3.3.10.1.2. Qualité du registre**

Le registre employé est dans l'ensemble familier. Nous avons relevé la présence d'éléments familiers :

- emploi du pronom indéfini « on » à la place de « nous » ;
- répétitions et hésitations nombreuses ;
- emploi du verbe « être » dans : « / mon thème ce ne sera pas sur les droits de l'homme / » ;
- emploi des « structures à présentatif » (F. Gadet, 1989, p. 172) dans « / ici que se pose la question » ; « c'est que l'homme de couleur / » ;
- chute du son / / quand cela n'est pas nécessaire (5 occurrences) ;
- 1 occurrence de pléonasme « car parce que » ;
- 1 « reprise par un clitique » (F. Gadet, 1989) dans « / mon thème ce ne sera pas sur... / »

#### **3.3.10.1.3. Aisance**

##### 3.3.10.1.3.1. Pauses silencieuses

L'étudiante J ne marque guère de pauses silencieuses gênantes pour la réception de l'exposé. Cependant, nous avons relevé une occurrence de pause importante : 32s50 et une occurrence d'hésitation de 4s75.

##### 3.3.10.1.3.2. Répétitions

L'étudiante J fait beaucoup de répétitions qui nuisent complètement à la progression du sens. Nous avons noté 6 occurrences de répétitions. En plus de ces répétitions notées sur le plan syntagmatique, nous avons constaté que sur le plan paradigmatique, le contenu informationnel du discours de l'étudiante J ne progresse pas ; elle donne l'impression de « tourner en rond ».

#### **3.3.10.1.4. Qualité du discours**

##### 3.3.10.1.4.1. Dynamique interactionnelle intériorisée

Le discours de l'étudiante J consiste en noyaux constatifs sans explicitations.

##### 3.3.10.1.4.2. Organisation discursive

Les connecteurs argumentatifs sont insuffisants pour la mise en évidence de la logique suivie.

#### **3.3.10.1.5. Performances interactives**

##### 3.3.10.1.5.1. Balayage par le regard

Tête baissée généralement, l'étudiante J ne regarde personne

### 3.3.10.1.5.2. Gestion de l'espace

#### 3.3.10.1.5.2.1. Répartition des auditeurs

L'étudiante J ne change pas la répartition des auditeurs pour un échange communicatif.

#### 3.3.10.1.5.2.2. Gestion des déplacements :

L'étudiante J ne se déplace pas sauf pour jeter un regard sur son document.

### 3.3.10.1.5.3. Gestion du temps

La prestation de l'étudiante J est brève (2mn. 11s.)

### 3.3.10.1.5.4. Prosodie :

#### 3.3.10.1.5.4.1. Intonations :

Les intonations de l'étudiante J sont variées mais non adaptées : segmentation de syntagmes ayant la même valeur intonative ( 10 occurrences).

#### 3.3.10.1.5.4.2. Accentuation

L'accentuation de l'étudiante J n'est pas distinctive : elle accentue certaines parties du discours en appuyant sur leur dernière syllabe mais sans souci didactique .

#### 3.3.10.1.5.4.3. Débit

Le débit est suffisamment bon pour la réception de l'exposé .

### 3.3.10.1.5.5. Kinésique

#### 3.3.10.1.5.5.1. Gestuelle anticipatrice complémentaire

L'étudiante J n'exploite pas du tout la possibilité de compenser ses lacunes verbales par des gestes anticipateurs/ complémentaires . Elle compense ses lacunes verbales en cherchant ses mots à force de répétitions .

#### 3.3.10.1.5.5.2. Gestuelle illustrative

L'étudiante J illustre des parties de son discours par des gestes en lien direct avec le contenu de sa parole . Nous avons noté 3 occurrences de gestes accompagnateurs en rapport direct avec les séquences suivantes : « / au lieu de / » ; « /supérieur / » ; « /vis - à - vis de/ » .

### 3.3.10.1.5.6. Illustration par des supports

L'étudiante J n'utilise pas de support.

### 3.3.10.1.5.7. Prise en compte explicite du public

L'étudiante J s'adresse rarement au public . Nous avons noté l'emploi du pronom personnel « nous » qui implique les auditeurs dans le discours dans : « / nous faisons tous partie de l'humanité .../ » ; « /dieu nous a créés .../ » .

### 3.3.10.1.6. Performances pragmatiques

#### 3.3.10.1.6.1. Annonce du sujet

L'étudiante J annonce son sujet de façon non pertinente. Elle fait 2 erreurs au niveau du registre ( reprise par un clitique ; occurrence inadéquate du verbe « être » ) et une erreur d'ordre syntaxique ( occurrence inadéquate de la préposition « de » ) : « / mon thème ce ne sera pas sur les droits de l'homme ni sur la justice mais sur la distinction de l'homme blanc et l'homme de couleur / ». Par ailleurs, le thème traité « la distinction entre l'homme blanc et l'homme de couleur » n'est pas un sujet propre à un problème de racisme, il peut s'agir d'une étude anthropologique sur les races blanche et noire.

#### 3.3.10.1.6.2. Annonce du plan

L'étudiante J n'annonce pas son plan.

#### 3.3.10.1.6.3. Annonce de la fin de l'exposé

L'étudiante J a signalé la fin de son exposé de façon non pertinente : elle quitte l'auditoire en le remerciant certes, mais sans conclure.

#### 3.3.10.1.6.4. Pertinence du discours

L'étudiante J n'a pas adapté son discours à la consigne : il lui a été demandé de faire un discours convaincant alors que son exposé n'était qu'une suite de constats sans explicitations. Par ailleurs, le thème portant sur l' « attitude raciste des Blancs à l'égard des Noirs », le discours nécessite la présence d'unités expressives amplifiées d'unités justificatives.

Dans l'ensemble, l'étudiante J ne maîtrise qu'une partie des compétences linguistiques, la prononciation. Pour le reste, elle a des lacunes partout : au niveau lexical ( problème de non-sens ) ; au niveau morphosyntaxique ( problème d'interférence avec le système syntactico-sémantique de l'arabe ; agencement de connecteurs exprimant des rapports logiques identiques et/ou différents sur une même chaîne syntagmatique ; emploi inadéquat de la forme interrogative ) ; au niveau des compétences rhétoriques ( problème de structuration du discours ) ; au niveau des compétences interactives ( absence de toute interactivité avec l'auditoire ) ; au niveau pragmatique ( absence ou non pertinence des effets d'annonce ).

### 3.3.10.2. Exploitation des réponses au questionnaire

L'étudiante J fait partie des 40% de la section qui ont pratiqué oralement le français dans le milieu scolaire. Reçue à l'université avec un bac littéraire, elle a souhaité s'inscrire en licence de français et cela, « par amour pour la langue française », précise-t-elle. Cette précision nous permet d'affirmer qu'elle est consciente de ses lacunes au niveau linguistique.

Elle affirme avoir déjà présenté des exposés oraux en français et estime qu'ils n'étaient pas tous réussis à cause de « (sa) timidité », explique-t-elle. Cette indication pourrait être une explication au manque d'aisance constaté lors de sa prestation.



Elle affirme avoir déjà assisté à un exposé réussi et cite comme raisons de sa réussite, les critères suivants :

- « Pas de difficultés d' expression » ( est - ce en rapport avec la langue ou avec l'aisance ?) ;
- « Une certaine confiance chez l'étudiant » ;
- « Pas de timidité envers l'assistance.

Nous liions les deux derniers critères cités à l'aisance.

Elle affirme avoir déjà assisté à un exposé raté et cite comme raisons de l'échec :

- « La mauvaise prononciation » ;
- « Le désordre des idées ».

Plus loin, elle énumère comme critères de réussite d'un exposé :

- « La confiance » ;
- « La logique des idées » ;
- et « surtout une bonne prononciation » ( c'est elle qui souligne) .

Nous constatons l'intérêt porté à la prononciation ; cependant, elle insiste aussi sur la cohérence discursive et sur l'aisance .

Par ailleurs, ne s'estimant pas du tout capable de réussir un exposé oral en français, elle nous explique qu'elle « manque de vocabulaire ».

Elle ajoute aussi qu'elle redoute « la fuite de l'enchaînement des idées » .

Après ces dernières précisions, nous pouvons affirmer que l'étudiante J est consciente de ses lacunes au niveau de l'aisance et aux niveaux lexical et rhétorique . Cependant, elle n'est pas consciente des autres lacunes ni même des critères auxquels elles sont liées.

### **3.3.10.3. Objectifs d'apprentissage**

#### 3.3.10.3.1. Savoirs socio culturels

L'étudiante J doit savoir qu'un exposé oral est non seulement un savoir organisé mais aussi un ensemble de savoir-faire et que, se déroulant dans un contexte formel, il nécessite l'emploi d'un registre formel, homogène.

#### 3.3.10.3.2. Savoirs linguistiques

##### 3.3.10.3.2.1.Lexique

- Faire attention à l'emploi des mots selon le contexte dans lequel ils apparaissent ( tâche qui relèvera de la sémantique) .

##### 3.3.10.3.2.2.Morpho-syntaxe

- Doit savoir que le système syntaxico sémantique du français est différent de celui de l'arabe. ;
- Lui apprendre à maîtriser les différentes formes de l'interrogation :

- Lui faire saisir l'emploi des différentes prépositions et des différents articulateurs logiques ( tâche qui relèvera de la sémantique).

3.3.10.3.2.3. Enonciation

Doit savoir que le choix du système de l'énonciation dépend du type et de la visée du discours.

3.3.10.3.3. Savoirs et savoir-faire rhétoriques

- Lui apprendre à structurer son discours de manière à mettre en évidence la logique suivie ;
- Lui apprendre à expliquer/expliciter /illustrer son propos ;
- L'aider à maîtriser le système de la progression thématique ( tâche qui relèvera de la grammaire textuelle).

3.3.10.3.4. Savoir-faire interactifs

- L'aider à maîtriser les savoir - faire interactifs ( voir cas de l'étudiant A, p.43 ).

3.3.10.3.5. Savoir-faire pragmatiques

- Lui apprendre à annoncer, et de manière pertinente, les différentes parties qui structurent un exposé ;
- Lui apprendre à contourner les difficultés verbales.
- Elle doit savoir qu'un exposé oral même réussi sur les plans rhétorique, linguistique et interactif mais ne répondant pas à la consigne, est un exposé raté.

7	A déjà présenté des exposés oraux en français. Ils n'ont pas tous réussi à cause de « cet incident »	Problèmes de la forme interrogative. Problème avec quelques prépositions.	L'absence totale d'interaction avec l'auditoire.	Maîtriser les formes de l'interrogation. Lui faire saisir l'emploi des différentes prépositions et des différents articulateurs logiques ( tâche qui relèvera de la sémantique).
9	D'après elle, les critères de réussite d'un exposé sont : ■ « la confiance » ■ « une bonne prononciation » la logique des idées »	Registre : Le registre est dans l'ensemble familial. Alliance : Harde des phrases silencieuses mais répétitions fréquentes qui nuisent à la progression du sens. Discours :		- Enonciation Doit savoir que le choix du système de l'énonciation dépend du type et de la visée du discours.  - Savoirs et savoir-faire rhétoriques
10	A déjà réussi à un exposé raté. Raté à cause de « le désordre de la mauvaise prononciation »	Série de verbes constatifs sans amplifications. Insuffisance des connecteurs pour la mise en évidence du plan.		■ Lui apprendre à structurer son discours de manière à mettre en évidence la logique suivie ; ■ Lui apprendre à expliquer/expliciter /illustrer son propos ;

### 3.3.10.4. Résultats de l'étudiante J

Réponses au questionnaire		Ses performances lors de sa prestation	Analyse comparative	Objectifs d'apprentissage
Question N°	Réponses	<p>· Performances linguistiques</p> <p>- Phonétique :</p> <p>Sa prononciation ne présente pas de défauts qui demandent un effort de compréhension de la part de l'auditeur .</p> <p>- Lexique :</p> <p>· Problème de non - sens .</p> <p>- Morpho-syntaxe :</p> <p>· Problème d'interférence avec le système syntactico-sémantique de l'arabe :</p> <p>· Agencement de connecteurs exprimant des rapports logiques identiques et / ou différents sur une même chaîne syntagmatique :</p> <p>· Problème avec la forme interrogative ;</p> <p>· Problème avec quelques prépositions.</p> <p>- Énonciation :</p> <p>· Le système de l'énonciation n'est pas pertinent .</p> <p>· Registre :</p> <p>· Le registre est dans l'ensemble familier.</p> <p>· Aisance :</p> <p>· Rareté des pauses silencieuses mais répétitions fréquentes qui nuisent à la progression du sens .</p> <p>· Discours :</p> <p>· Série de noyaux constatifs sans amplifications ;</p> <p>· Insuffisance des connecteurs pour la mise en évidence du plan .</p>	<p>Ses réponses au questionnaire nous apprennent que :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ elle est consciente de ses lacunes au niveau linguistique ;</li> <li>■ elle est consciente de son manque d'assurance ;</li> <li>■ elle accorde une grande importance à la cohérence du discours et à l'aisance : cependant, elle estime qu'un bon exposé dépend « surtout de la prononciation » ;</li> <li>■ elle n'est pas consciente de l'importance de l'aspect interactif : ce qui expliquerait l'absence toute interactivité avec l'auditoire .</li> </ul>	<p><u>Savoirs socio culturels</u></p> <p>· Doit savoir qu'un exposé oral est non seulement un savoir à communiquer aux autres mais aussi un savoir - faire et que, se déroulant dans un contexte formel, il nécessite l'emploi d'un registre formel, homogène.</p> <p><u>Savoirs linguistiques :</u></p> <p>- Lexique :</p> <p>· Faire attention à l'emploi des mots selon le contexte dans lequel ils apparaissent</p> <p>- Morpho- syntaxe : . . .</p> <p>· Doit savoir que le système syntactico-sémantique du français est différent de celui de l'arabe ;</p> <p>· Lui apprendre à maîtriser les formes de l'interrogation ;</p> <p>· Lui faire saisir l'emploi des différentes prépositions et des différents articulateurs logiques ( tâche qui relèvera de la sémantique).</p> <p>- Énonciation :</p> <p>· Doit savoir que le choix du système de l'énonciation dépend du type et de la visée du discours .</p> <p>- <u>Savoirs et savoir-faire rhétoriques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Lui apprendre à structurer son discours de manière à mettre en évidence la logique suivie ;</li> <li>■ Lui apprendre à expliquer/expliciter/i</li> </ul>
3	Pratique le français depuis le cycle primaire.			
4	Bac Littéraire.			
5	A souhaité s'inscrire en licence de français par « amour pour la langue française »			
6	Aime parler français partout , avec tout le monde et surtout avec les Etrangers			
7	Ne prend pas souvent la parole en classe parce qu' « (elle) a peur de faire des fautes »			
8	A déjà présenté des exposés oraux en français. Ils n'étaient pas tous réussis à cause de « (sa) timidité »			
9	D'après elle, les critères de réussite d'un exposé sont : ■ « la confiance ; ■ une bonne prononciation ; la logique des idées ».			
10	A déjà assisté à un exposé raté. Raté à cause : · « du désordre des idées ; · de la mauvaise prononciation ».			

11	A déjà assisté à un exposé réussi. Réussi grâce : . à l'aisance ; . à la facilité d'expression ( ?).	. Performances interactives : . Ne tient pas du tout compte de l'auditoire ni par le regard, ni par la gestuelle, ni par la prosodie, ni par le verbe :	
12	Elle estime qu'elle n'est pas tout à fait capable de réussir un exposé oral en français parce qu'elle « manque de vocabulaire ».	. Pas de déplacement ; . N'utilise pas de supports .  . Performances pragmatiques : . N'annonce pas son plan ; . Non pertinence des autres effets d'annonce ;	. Illustrer son propos : ■ L'aider à maîtriser le système de la progression thématique ( tâche qui relèvera de la grammaire textuelle).  <u>Savoir-faire interactifs :</u> . L'aider à maîtriser les savoir-faire interactifs ( voir cas de l'étudiant A. page 44 ).  <u>Savoir-faire pragmatiques :</u>
13	Craint : « la fuite de l'enchaînement des idées ».	. N'annonce pas son plan ; . N'a pas adapté son discours à la consigne.	. Lui apprendre à annoncer, et de manière pertinente, les différentes parties qui structurent un exposé ; . Lui apprendre à contourner les difficultés verbales ; . Doit savoir qu'un exposé oral même réussi sur les plans rhétorique, linguistique et interactif et ne répondant pas à la consigne, est un exposé raté .

#### 4.4. Tableau synthétique des résultats de l'observation

	Compétences linguistiques				Compétence socio- affective	Affectif		Compétences métalinguistiques	
	Ph.	Lex.	Morpho- Syntaxe	En.	Registre	Pré- conscience	Répéti- tions	Conscience phoném.	Organisation discursive
Élève 1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Élève 2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Élève 3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Élève 4	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Élève 5	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Élève 6	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Élève 7	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Élève 8	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Élève 9	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Élève 10	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Moyenne générale de la population de type 1**	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4
Moyenne générale de la population de type 1**	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4
Moyenne générale de la population de type 2**	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0

**QUATRIEME PARTIE  
SYNTHESE**

Responsabilité d'évaluer la performance relative des élèves.

Résumé d'une performance de référence.

\*\* Moyenne relative (nombre total de l'adjectif observé / 10)

\*\* Performance de type 1 est l'équivalent d'un bon niveau de performance

\*\* Performance de type 2 est l'équivalent d'un niveau moyen de performance

\*\* Performance de type 3 est l'équivalent d'un mauvais niveau de performance

#### 4.1. Tableau synthétique des résultats de l'observation

	Compétences linguistiques				Compétences socio-culturelles	Aisance		Compétences rhétoriques	
	Ph.	Lex.	Morpho - Syntaxe	En.	Registre	Pauses silenc.	Répétitions	Dynamique interact.	Organisation discursive
Etudiant A	1	1	1	1	1	2	2	2	2
Etudiante B	2	2	1	2	0	2	0	0	1
Etudiant C	1	2	1	0	0	2	1	1	2
Etudiante D	1	1	0	1	0	1	1	0	0
Etudiant E	1	1	1	1	0	2	2	2	1
Etudiant F	1	1	1	2	2	2	1	2	1
Etudiante G	2	1				1	0		
Etudiante H	2	2	2	2	1	2	1	2	1
Etudiante I	2	1	1	2	1	1	0	1	1
Etudiante J	2	1	1	0	0	2	0	0	1
Fréquence relative* de la performance de type 2** (en %)	50	30	10	40	10	70	20	40	20
Fréquence relative* de la performance de type 1** (en %)	50	70	70	30	30	30	40	20	60
Fréquence relative* de la performance de type 0** (en %)	0	0	10	20	50	0	40	30	10

// Impossibilité d'évaluer la performance (rupture du discours).

fréquence d'une performance de même type

\* Fréquence relative =  $\frac{\text{fréquence d'une performance de même type}}{\text{nombre total de l'échantillon observé (=10)}}$

\*\* Performance de type 2 est l'équivalent d'un bon niveau de performance

\*\* Performance de type 1 est l'équivalent d'un niveau moyen de performance

\*\* Performance de type 0 est l'équivalent d'un mauvais niveau de performance

Compétences interactives													Compétences pragmatiques				
Regard	Proxémique		Temps	Prosodie			Kinésique		Supports				Adresses verbales	An. suj	An. pl	An. fin	Pert. disc
	Répart auditeurs	Depl		Int	Ac	Db	Gst ant.	Gst. ill.	a	b	c	d					
1	0	0	2	1	2	2	0	2	0	0	0	0	2	2		2	2
1	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	2	0	0	2	0	2	0	0	0	0	1	2	0	1	0
1	0	0	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0	2	1	0	1	0
1	0	0	2	2	0	2	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0
0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2
	0	0	0			2			0	0	0	0		1	0		
1	0	0	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	2
1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0		
0	0	0	0	1	0	2	0	2	0	0	0	0	1	1	0	1	0
0	0	0	30	10	10	100	0	40	0	0	0	0	20	30	0	10	30
70	0	0	0	40	0	0	0	30	0	0	0	0	30	60	0	40	0
20	100	100	70	40	80	0	90	20					40	10	90	30	50

a = adéquation des supports  
 b = qualité des supports  
 c = qualité de l'utilisation des supports  
 d = commentaire des supports

Emploi inadéquat de la forme négative	25
Emploi inadéquat de la forme interrogative	25
Emploi inadéquat de la phrase complexe	25
Emploi indifférent des prépositions	25
Emploi inadéquat des pronoms relatifs	25
Non pertinence de l'annonce	25
Présence d'éléments familiers	75
Répétitions fréquentes	75
Rupture du discours (trac)	50
Absence des amplifications discursives	25
Insuffisance du marquage des relations entre les unités discursives	50
Non pertinence du marquage des relations entre les unités discursives	25
Absence relative des compétences interactives	75
Non pertinence des effets d'annonce	25
Non pertinence de quelques effets d'annonce	75
Absence de quelques effets d'annonce	75
Non adaptation du discours à la consigne	25

#### 4.1.1. Classement des lacunes

Milieu de prise de contact avec le français	Quotas	Lacunes	Fréquence relative (en %)
Famille	2	. Emploi indifférent des prépositions	50
		. Répétitions fréquentes	100
		. Insuffisance du marquage des relations entre les unités discursives.	100
		. Absence des amplifications discursives	50
		. Absence relative des compétences interactives	100
		. Présence d'éléments familiers	100
		. Absence des effets d'annonce	50
		. Absence de quelques effets d'annonce	50
Milieu scolaire	4	. Non adaptation du discours à la consigne	50
		. Dilatation de voyelles intermédiaires	25
		. Inadéquation du vocabulaire	25
		. Interférence avec le système sémantique de l'arabe	50
		. Inadéquation des reprises lexicales	25
		. Interférence avec le système syntaxique de l'arabe	50
		. Emploi inadéquat de la forme négative	25
		. Emploi inadéquat de la forme interrogative	25
		. Emploi inadéquat de la phrase complexe	25
		. Emploi indifférent des prépositions	25
		. Emploi inadéquat des pronoms relatifs	25
		. Non pertinence de l'énonciation	25
		. Présence d'éléments familiers	75
		. Répétitions fréquentes	75
		. Rupture du discours ( trac)	50
		. Absence des amplifications discursives	25
		. Insuffisance du marquage des relations entre les unités discursives .	50
		. Non pertinence du marquage des relations entre les unités discursives	25
		. Absence relative des compétences interactives	75
		. Non pertinence des effets d'annonce	25
. Non pertinence de quelques effets d'annonce	75		
. Absence de quelques effets d'annonce	75		
. Non adaptation du discours à la consigne	25		



Université	4	. Dilation de voyelles intermédiaires	100
		. Assimilation du son /j/ (palatal) au son /n/ (dental)	50
		. Absence de l'opposition antérieure arrondie, antérieure non arrondie	25
		. Recours à la semi-voyelle /j/ pour atténuer les hiatus	50
		. Inadéquation des reprises lexicales	50
		. Interférence avec le système sémantique de l'arabe	50
		. Emploi indifférent des prépositions	100
		. Inadéquation des reprises grammaticales	75
		. Présence de plusieurs parties du discours non interprétables	25
		. Confusion des systèmes de l'énonciation	50
		. Système de l'énonciation pertinent mais non homogène	50
		. Présence d'éléments familiers	100
		. Pausés silencieuses fréquentes et de longue durée	25
		. Répétitions fréquentes	50
		. Non pertinence des amplifications discursives	75
		. Non pertinence du marquage des relations entre les noyaux discursifs et les amplifications	25
		. Présence d'amplifications sans noyau discursif	25
		. Absence relative des performances interactives	100
		. Non pertinence des effets d'annonce	75
		. Discours non adapté à la consigne	75

#### 4.1.2. Analyse/ Synthèse des lacunes :

##### 4.1.2.1. Lacunes spécifiques :

###### 4.1.2.1.1. Dilatation des voyelles intermédiaires :

Comme doit le constater le lecteur, la tendance à assimiler les voyelles intermédiaires se manifeste notamment chez les étudiants qui ont pratiqué oralement le français depuis leur inscription en licence de français\* (4 étudiants sur 4, soit 100%). L'insuffisance de la pratique « verbale » du français pourrait être à l'origine de cette tendance, cependant, comme l'avait montré l'analyse du corpus ( voir 3<sup>ème</sup> partie, p.p. 35-118), il arrive que ces mêmes étudiants produisent les voyelles correctement quand ils se contrôlent ; avec plus d'entraînement, ces étudiants pourront venir à bout de la dilatation des voyelles intermédiaires. Un étudiant seulement sur les 4, l'étudiant E, a un système vocalique qui ne contient pas d'opposition antérieure arrondie/ antérieure non arrondie ; il faudra en tenir compte lors des activités de remédiation.

Par ailleurs, nous avons un étudiant sur les 4 qui ont pratiqué oralement le français dans le milieu scolaire\*, qui a, lui aussi, cette tendance à assimiler les voyelles intermédiaires. Peut-être est-ce dû à une non prise en charge de cette lacune lors de son cursus scolaire.

Il reste maintenant à recenser les « symptômes » enregistrés et à tenter de savoir, phonologiquement, ce qui se passe afin de pouvoir proposer un « traitement » pour y remédier :

- /e/ ~ /i/ : tendance à augmenter le degré d'aperture « mi - fermée » ~ « fermée » ;
- /y/ ~ /i/ : tendance à ne pas faire intervenir la labialisation des voyelles antérieures ;
- /ɣ/ ~ /u/ : tendance à pousser en arrière de la cavité buccale le point d'articulation ;
- /ɑ̃/ ~ /ɔ̃/ : tendance à pousser en arrière de la cavité buccale le point d'articulation ;
- /y/ ~ /u/ : tendance à réduire le degré d'aperture « fermée » ~ « mi - fermée » ;
- /ø/ ~ /o/ : tendance à pousser en arrière de la cavité buccale le point d'articulation ;
- /ey/ ~ /ejy/ ; /eol/ ~ /ejoj/ et /ia/ ~ /ijə/ : tendance à atténuer les hiatus en passant par la semi-voyelle /j/.

Le système consonantique, quant à lui, est généralement maîtrisé par l'ensemble du groupe - témoin. Cependant, il reste une consonne /ɲ/ (nasale/palatale) qui est produite /n/ (nasale dentale) par 2 étudiants faisant partie de la catégorie I, à savoir 20% de l'échantillon : le son /ɲ/ ( nasal/ palatal) n'existant pas dans le système consonantique arabe, et leur système phonologique, non habitué à ce son, les 2 étudiants produisent le son nasal le plus proche « auditivement » du son /ɲ/.

---

\* Pour des besoins d'ordre pratique nous désignerons par :

- I, la catégorie des étudiants qui ont pratiqué, pour la première fois, le français oralement depuis leur inscription en licence de français.
- II, la catégorie des étudiants qui ont pratiqué, pour la première fois, le français oralement dans le milieu scolaire.
- III, la catégorie des étudiants qui ont pratiqué, pour la première fois, le français oralement dans leur milieu familial.

Il s'agira, alors, de travailler l'opposition palatale/dentale pour que les étudiants puissent produire correctement le son /ɲ/.

Le lecteur doit constater qu'aucun étudiant de la catégorie III n'a de problème de prononciation. La situation de ces étudiants serait comparable à celle des Français natifs, élevés dans un bain linguistique « authentique », ils ont eu le temps d'intégrer le système phonétique français.

#### 4.1.2.1.2. Interférence lexicale avec le système sémantique de l'arabe :

Comme doit le constater le lecteur, 2 étudiants de la catégorie II et 2 étudiants de la catégorie I, soit 40 % du groupe - témoin présentent dans leur discours de fréquentes confusions de mots dont beaucoup s'expliquent par la rencontre de deux ou trois langues (le français, l'arabe et/ou le berbère). Une approche pédagogique contrastive systématique du vocabulaire serait alors indispensable.

#### 4.1.2.1.3. Inadéquation des reprises lexicales :

- Un étudiant de la catégorie II a un problème avec les reprises lexicales ;
- 2 étudiants de la catégorie I présentent cette tendance.

En somme, 30% du groupe - témoin ont un problème avec les reprises lexicales. Aussi serait-il utile de systématiser les procédés de la reprise lexicale.

#### 4.1.2.1.4. Emploi indifférent des prépositions :

Nous constatons que 60% du groupe - témoin ont un problème avec les prépositions :

- 1 étudiant de la catégorie III ;
- 1 étudiant de la catégorie II ;
- 4 étudiants de la catégorie I, soit 100%.

Ces 60% représentent un pourcentage important et sont répartis sur les 3 catégories du milieu de prise de contact avec le français oral, cela serait dû à la complexité du système des prépositions. En effet, en français, les prépositions changent de sens selon leur contexte d'apparition.

#### 4.1.2.1.5. Non pertinence de l'énonciation :

- 1 étudiant de la catégorie II et 2 étudiants de la catégorie I utilisent un système d'énonciation non pertinent.

Le lecteur notera que cette tendance ne se présente pas chez les étudiants de la catégorie III. L'on pourrait supposer là aussi, que la durée de contact avec le français pourrait influencer sur la maîtrise ou la non maîtrise du système de l'énonciation.

#### 4.1.2.1.6. Présence d'éléments familiers :

Comme le constatera le lecteur, tous les étudiants du groupe - témoin ont tendance à employer un registre mélangé. Cependant, sur les 10 étudiants :

- Un étudiant de la catégorie I a employé un registre assez proche du formel même si l'on avait noté la présence de quelques éléments familiers.

- 3 étudiants de la catégorie I, un étudiant de la catégorie II et un étudiant de la catégorie III ont employé un registre plutôt proche du familier

Le lecteur serait étonné par la disparité des cas présentant cette tendance, cependant, nous pensons qu'avec plus de contrôle, les étudiants pourraient arriver à employer un registre formel, homogène.

Notons, toutefois les éléments familiers les plus manifestes :

- Emploi du pronom « on » à la place du pronom personnel « nous » ;
- Emploi des structures à présentatif « c'est » ; « ce que ... c'est que » ;
- Préférence pour le futur périphrastique ;
- Chute du son / $\phi$  / quand cela n'est pas nécessaire ;
- Répétitions fréquentes.

#### 4.1.2.1.6. Répétitions fréquentes :

Cette tendance se manifeste chez 80% du groupe - témoin. Parmi ces étudiants :

- Une étudiante faisant partie de la catégorie III a marqué un nombre important de répétitions relativement à la durée de sa prestation : Tout porte à croire qu'elle n'avait pas préparé son discours à l'avance, mais qu'elle improvisait sur place. ( reprise des segments passés en attendant de construire les syntagmes suivants ; structuration se faisant au fur et à mesure : insuffisance du marquage des relations entre les unités ; absence d'amplifications) ;
- 2 étudiants de la catégorie I ont marqué un nombre important de répétitions qui portent généralement sur des syntagmes susceptibles de présenter des difficultés par la suite et que les étudiants tentent, alors, de modifier pour éviter les difficultés pressenties et cela par tâtonnement de syntagmes nouveaux. Les répétitions portent aussi sur des énoncés erronés que les étudiants tentent de corriger à force d'essais.
- 3 étudiantes de la catégorie II ont marqué des répétitions d'une importance telle que deux d'entre elles avaient quitté l'auditoire sans avoir fini leur discours. Sans doute intimidées par l'assistance, elles avaient tenté de résister au trac en répétant à chaque fois les syntagmes produits mais ce fut vain, elles ont cédé au trac. La 3<sup>ème</sup>, quant à elle, donne l'impression d'un discours mal préparé.

#### 4.1.2.1.8. Absence des amplifications discursives :

Nous constatons que seulement 2 étudiantes du groupe - témoin, soit 20%, ont produit une série de constats sans amplifications : une étudiante de la catégorie III et une étudiante de la catégorie II.

#### 4.1.2.1.9. Présence d'amplifications sans noyaux discursifs :

Nous avons un seul cas présentant cette tendance, l'étudiante D qui fait partie de la catégorie I. Cette lacune serait d'ordre psychologique ; en effet, si l'on examinait le discours de l'étudiante D, l'on remarquerait un besoin de faire accepter ses décisions personnelles à l'auditoire et cela par le biais d'une succession de justifications censées amener les auditeurs à lui donner raison à la fin.

#### 4.1.2.1.10. Non pertinence du marquage des relations entre les noyaux discursifs et les amplifications :

Nous avons un cas qui présente un problème avec les introducteurs d'arguments, il s'agit de l'étudiant C qui fait partie de la catégorie I.

#### 4.1.2.1.11. Non pertinence des amplifications discursives :

Cette tendance ne se présente que chez deux étudiants faisant partie de la catégorie I, soit 20% du groupe - témoin. Cependant, rappelons au lecteur que deux étudiantes de la catégorie II n'avaient pas terminé leur discours et que, par conséquent, il nous a été impossible d'évaluer la compétence à interagir avec l'auditoire à l'intérieur de la construction discursive. En outre, 30% du groupe - témoin (voir plus haut, page 120) ont présenté des dysfonctionnements au niveau de cette compétence.

En somme, 50% du groupe - témoin ont des problèmes au niveau de la construction « argumentative ».

#### 4.1.2.1.12. Insuffisance du marquage des relations entre les unités discursives :

Nous constatons que 60% du groupe - témoin présentent cette tendance. Le lecteur doit constater l'importance du pourcentage des étudiants qui ont des problèmes de structuration discursive.

L'exposé oral étant défini comme un discours organisé, nous devrions prendre en charge, de façon contrôlée, les dysfonctionnements discursifs enregistrés, et cela afin de munir les étudiants d'outils leur permettant de produire des discours cohérents et cohésifs.

#### 4.1.2.1.13. Absence relative des compétences interactives :

Le lecteur doit s'étonner en constatant que l'ensemble de l'échantillon - témoin ne tient pas du tout compte de son auditoire, ni par le contact visuel, ni par la gestuelle, ni par l'illustration par des supports, ni par la gestion de l'espace. Cet aspect est aussi à prendre en charge de façon contrôlée, cela permettrait aux étudiants de pallier les dysfonctionnements d'ordre verbal par des manifestations non verbales qui ouvriront l'accès au sens des énoncés lacunaires ; erronés ou difficilement « déchiffrables ».

#### 4.1.2.1.14 Absence ou non pertinence des effets d'annonce :

Aucun étudiant du groupe - témoin n'a réussi à annoncer les 3 parties du discours (Sujet/plan/fin de l'exposé). En effet, nous avons enregistré l'absence totale de l'annonce du plan. Par ailleurs, un seul étudiant, l'étudiant A, avait annoncé correctement son sujet et la fin de son exposé.

#### 4.1.2.1.15. Non adaptation du discours à la consigne :

Seuls 3 étudiants du groupe - témoin ont réussi à adapter leur discours à la consigne. Le lecteur doit constater que ces mêmes étudiants ont réussi à assurer une bonne argumentation, et que l'un d'eux, l'étudiant A, fait partie de ceux qui ont pratiqué oralement le français depuis leur inscription à l'université. Le cas de cet étudiant est fort intéressant car, en dépit de son contact récent avec le français oral, il a réussi sa prestation du point de vue discursif/pragmatique même si la prononciation et les compétences interactives lui faisaient défaut.

Il en est de même pour l'étudiant F qui, en dépit de ses défauts de prononciation et de l'absence des compétences non verbales, a réussi à produire un discours cohérent et adapté à la consigne.

#### 4.2. Confrontation des réponses au questionnaire avec les résultats de l'observation : Analyse/ Synthèse :

L'observation des prestations nous a permis de voir ce que sait ou ne sait pas faire le groupe - témoin au moment de la prise de parole face à l'auditoire. Cependant, afin de pousser plus loin notre analyse, nous avons soumis à l'échantillon - témoin un questionnaire nous permettant de comprendre pourquoi certains aspects importants du discours oral sont absents et/ou sont marqués de façon non pertinente lors de l'actualisation des discours.

Sur les 10 étudiants de l'échantillon - témoin, 2 étudiants seulement, soit 20% n'ont pas souhaité s'inscrire en licence de français : l'étudiant F aurait voulu préparer une licence d'anglais et l'étudiante H aurait voulu suivre une filière technique. Par ailleurs, ils aiment, tous les deux, parler français et n'ont pas peur de prendre la parole en classe.

En revanche, parmi les huit étudiants qui ont opté pour la licence de français :

- Les étudiants (A et C) aspirent à maîtriser le français ; d'ailleurs l'étudiant C n'aime pas parler cette langue par crainte de faire des fautes ;
- 4 étudiants (D, E, G, J) ont fait ce choix par affinité pour le français ;
- 1 étudiante (I) estime que le français est la seule langue étrangère qu'elle maîtrise (elle se voyait donc contrainte de choisir le français au lieu d'une autre langue étrangère).
- 1 étudiante (B) n'explique pas son choix.

Ces réponses nous amènent à constater que l'ensemble de l'échantillon a un rapport positif à la langue française. Cela est intéressant dans la mesure où cela nous stimule pour répondre/ agir aux besoins langagiers et /ou communicatifs de la population - cible. Il est vrai, certes, que l'échantillon - témoin que nous avons étudié n'est pas tout à fait représentatif mais nous y réagirions comme si c'était le cas d'autant que nous espérons que l'ensemble de la section de 2<sup>ème</sup> année tirera profit de notre intervention pédagogique ; les tendances observées pourraient être celle de tous les étudiants et les aspects à améliorer pourraient être les mêmes pour tous.

Sur les 10 étudiants de l'échantillon, 5 seulement, soit 50%, n'ont pas peur de prendre la parole en classe. Et parmi les 50% restants (B, C, G, I, J) :

- 3 étudiants (C, I, J), soit 30% du groupe - témoin ne prennent pas la parole en classe par crainte de faire des fautes.

Le lecteur remarquera que ces étudiants sont conscients de leurs lacunes verbales (voir Tableau synthétique des résultats de l'observation, p.p. 120-121) ;

- 2 étudiantes (B et G), soit 20%, n'aiment parler français qu'en dehors de la classe ; intimidées peut-être par le cadre formel de la classe. Cela expliquerait le trac de l'étudiante G lors de sa prestation.

Sur les 10 étudiants de l'échantillon, 9 affirment avoir déjà présenté des exposés oraux en français et parmi eux, seulement 2 étudiants, A et H, estiment que tous leurs exposés étaient réussis et cela parce qu'ils « se sont bien préparés ».

En examinant leur prestation, l'on remarquera que la cohérence / cohésion de leur discours avait pour origine l'organisation du contenu informationnel qui, en effet, se prépare avant la prise de parole.

4.2.1. Tableau synthétique des critères de réussite d'un exposé oral, cités par l'échantillon - témoin :

Critères	Pourcentages
Aisance	70
Cohérence/ Cohésion	50
Bonne prononciation	40
Maîtrise de la langue	20
Maîtrise du sujet	10
Préparation de l'exposé	20
Bien expliquer	20
Dire l'essentiel	10
Illustrer par des schémas	10
Utiliser des gestes	10
Dominer le tableau ( ?)	10
Avoir l'expérience des exposés	10
La parole ( ?)	10
La façon de le présenter ( ?)	10

L'on remarquera que les aspects les plus cités sont l'aisance ( 70%) ; la structuration discursive ( 50%) et la prononciation ( 40%) et que 90% de l'échantillon ne sont pas conscients de l'importance des compétences interactives, socioculturelles et pragmatiques . Il ne suffira plus alors de faire prendre conscience aux étudiants de l'importance de ces derniers aspects, mais aussi de leur permettre de les mettre en œuvre lors de l'actualisation du discours .

4.2.2. Tableau synthétique des difficultés redoutées par l'échantillon - témoin :

Difficultés redoutées	Pourcentage
Trac	70
Ne pas pouvoir répondre aux questions	30
Ne pas trouver les mots exacts	10
Etre hors sujet	10
Structuration du discours	10
Prononciation	10

Le lecteur remarquera que nous avons classé dans une même catégorie de réponses, les réponses : « le trac », « la perte du fil des idées » et « être bloqué par quelques idées qui ( lui) échapperaient » = trac .

Les difficultés les plus redoutées sont le trac (70%) et « ne pas pouvoir répondre aux questions » ( 30%).

Par ailleurs, 30% de l'échantillon estiment qu'ils ne sont pas du tout capables de réussir un exposé oral en français : 2 étudiantes, G et J , expliquent que c'est à cause de leur timidité et le troisième étudiant, F, explique qu'il a peur d'être bloqué par un mot qui

### 1.3 Objectifs d'apprentissage

Compétence à acquérir : Savoir faire un discours oral dans un domaine

lui échapperait. Ce même étudiant aurait réussi tout à fait sa prestation si ce n'était son attitude indifférente envers l'auditoire.

Le trac étant l'ennemi N° 1 de l'échantillon - témoin, il faudra dédramatiser la peur d'affronter l'assistance et par le biais de simulations répétées.

Les résultats ainsi obtenus ne sont qu'indicatifs cependant, nous pouvons supposer qu'il est possible de les étendre à l'ensemble des étudiants de 2<sup>ème</sup> année : les tendances observées dans l'échantillon - témoin sont probablement celles de tous les étudiants et les aspects à améliorer sont probablement les mêmes pour tous.

Compétence	Contenus	Processus	Stratégies	Indicateurs		
Linguistique	Morphosyntaxe Morphèmes grammaticaux Connecteurs logiques Propositions	Maîtrise des règles phonologiques et orthographiques Prononciation Énonciation Énonciation non verbale	Énonciation Énonciation non verbale	Présent Imparfait Tout les temps sauf le passé simple Tout les temps sauf le passé simple Tournures impératives	Présent Imparfait Tout les temps sauf le passé simple Tournures impératives	Phrases simples Phrases interrogatives
Compétence	Interactions sociales aspects culturels	- Respect d'un registre formel de l'écrit - Faire passer l'attention de l'auditoire - Se mouvoir au service de son dire	Énonciation non verbale	Énonciation non verbale	Énonciation non verbale	Phrases simples Phrases interrogatives
Compétence	Dynamique interactionnelle	Illustrer Expliciter Illustrer Illustrer Promettre ses dire	Énonciation non verbale	Énonciation non verbale	Énonciation non verbale	Phrases simples Phrases interrogatives
Compétence	Coherence	Examiner ses idées	Énonciation non verbale	Énonciation non verbale	Énonciation non verbale	Phrases simples Phrases interrogatives
Compétence	Effet d'annonce	Annoncer les différentes parties qui structurent l'exposé	Énonciation non verbale	Énonciation non verbale	Énonciation non verbale	Phrases simples Phrases interrogatives
Compétence	Verbal et non verbal	Se faire comprendre en utilisant la dimension para verbale et non verbale	Énonciation non verbale	Énonciation non verbale	Énonciation non verbale	Phrases simples Phrases interrogatives
Compétence	Posture ouverte explicite du public	Maîtriser le contact avec l'auditoire - votre - l'auditoire	Énonciation non verbale	Énonciation non verbale	Énonciation non verbale	Phrases simples Phrases interrogatives



### 4.3. Objectifs d'apprentissage :

Compétence à acquérir : Savoir faire un discours oral, dans un domaine intellectuel, face au groupe - classe :

Contenus		Savoir-faire						
		Savoir-faire de base	Savoir prendre contact	Savoir rendre compte d'un fait	Savoir faire adhérer son auditoire	Savoir conclure	Savoir répondre aux questions	Savoir prendre congé
Linguistiques	Lexique	Substituts lexicaux. - Emploi d'un vocabulaire adéquat.		Verbes <i>descriptifs</i> (définir, expliquer, caractériser, mettre en relation, mettre en relief, ...)	Verbes <i>positionnels</i> (accuser, approuver, désapprouver, concéder).		Lexique de la reformulation	Lexique des formules de remerciement
	Morpho-syntaxe	- Anaphores grammaticales - Connecteurs logiques ; - Prépositions		- Présent intemporel - Tous les temps sauf le passé simple ; - Tournures impersonnelles	Tous les temps sauf le passé simple	- Présent ; - Futur ; - Introduc- teurs de conclusion.	- Phrases simples ; - Phrases interrogatives.	
	Phonologie	Respect des règles phonologiques et prosodiques						
	Enonciation	Enonciation embrayée/ Enonciation non embrayée	Enonciation embrayée	Enonciation non embrayée	Enonciation embrayée	Enonciation embrayée	Enonciation embrayée	
Socio-culturels	Interactions sociales et aspects culturels	- Emploi d'un registre formel de façon homogène ; - Etre patient/ attentif aux réactions de l'auditoire ; - Se montrer convaincu de ses dires .					- Donner la parole ; - Ecouter/ Reformuler les questions	Se montrer satisfait
Rhétoriques	Dynamique Interactionnelle	Illustrer/ Expliquer/ Expliciter/ Justifier/ Prouver ses dires.		Expliquer/ Expliciter/ Illustrer.	Organiser les preuves nécessaires pour l'adhésion de l'auditoire			
	Cohérence	Enchaîner ses idées.		Définir un plan par Aspects/ Critères.	Définir un plan dialectique	Synthétiser les parties développées.	Organiser les réponses	
Pragmatiques	Effets d'annonce	Annoncer les différentes parties qui structurent l'exposé.	Présenter son sujet ; Présenter son plan					Remercier l'auditoire
Stratégiques	Verbal et non-verbal	Se faire comprendre en utilisant la dimension para-verbale et gestuelle.						
Interactifs	Prise en compte explicite du public .	- Maintenir le contact avec l'auditoire ; - Attirer l'attention du public sur						



#### 4.4. Programme d'activités

Contenus		Savoir-faire						
		Savoir-faire de base	Savoir prendre contact	Savoir rendre compte d'un fait	Savoir faire adhérer son auditoire	Savoir conclure	Savoir répondre aux questions	Savoir prendre congé
Linguistiques	Lexique	Exercices de systématisation des reprises lexicales :		Exercices structuraux sur les verbes <i>descriptifs</i> .	Exercices structuraux sur les verbes <i>positionnels</i>		Pratique systématique du lexique de la reformulation	Pratique systématique du lexique des formules de remerciements
	Morpho-syntaxe	- Exercices de systématisation des anaphores grammaticales - Exercices de systématisation des connecteurs logiques ; - Exercices de systématisation des prépositions		- Exercices structuraux sur les temps commentatifs - Exercice de systématisation sur les tournures impersonnelles		Systématisation des introducteurs de conclusion	- Pratique systématique de la forme interrogative - Pratique systématique de la forme négative.	
	Phonologie	Exercice de discrimination auditive des sons : /i/ ~ /e/ ; /y/ ~ /u/ ; /y/ ~ /i/ ; /e/ ~ /i/ ; /a/ ~ /o/ ; /œ/ ~ /ɛ/ ; /œ/ ; /ey/ ; /aw/ ; /u/ ~ /y/ ;						
	Énonciation	Exercice de repérage : Emploi des systèmes de l'énonciation dans les discours à visées élocutive/persuasive.	Énonciation embrayée	Mise en pratique systématique du système de l'énonciation non embrayée	Mise en pratique systématique du système de l'énonciation embrayée			
Socio-culturels	Interactions sociales et aspects culturels	- Exercice de repérage d'erreurs de registre dans les prestations observées ; - Exercice de repérage d'attitudes d'hostilité/ Réactions du public ; - Exercice d'observation d'orateurs non convaincus					Observation de documents oraux : Gestion de la parole Systématiser l'écoute par le biais de la reformulation des propos des autres .	Simuler différentes attitudes Satisfait/ Non satisfait

		Reactions du public.						
Rhétoriques	Dynamique Interactionnelle	- Exercices de repérage de constructions argumentatives erronées ; - Exercices de mise en pratique systématique : Alternance arguments forts/ arguments faibles ; - Exercices d'expression Choisir un point de vue et le défendre/ Réactions du public						
	Cohérence	- Exercice de repérage de discours incohérents ; - S'entraîner à enchaîner ses idées de façon cohérente ; - Exercices d'expression Relater des faits/ des événements		Simulation : Présenter des plans par Aspects/ Critères.	Simulation : Présenter des plans dialectiques.	-Observation de conclusions erronées ; -S'entraîner à synthétiser des documents oraux/ écrits	S'entraîner en groupe de 2 à 3 étudiants à répondre aux questions des uns et des autres.	
Pragmatiques	Effets d'annonce	Ecoute de discours dépourvus d'effets d'annonce et prise de notes/ Commentaires	-Simulation :  Présenter un sujet ; Présenter un plan			Simulation : Formuler des conclusions à partir d'une liste d'arguments		
Stratégiques	Verbal et non-verbal	- Exercice de repérage de manifestations non verbales dans les discours oraux - S'entraîner à contourner ses difficultés par la paraphrase et la gestuelle ; - Simulation : Prestations de courte durées sur des thèmes libres						
Interactifs	Prise en compte explicite du public .	- Exercice de repérage : Importance du contact oculaire dans la communication orale ; - Exercice de repérage :						

		<p>Importance de l'implication du récepteur dans le discours oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercice de repérage de prestations trop brèves ou trop longues/ Réactions du public :</li> <li>- Exercice de repérage :</li> <li>Utilité du support dans les exposés ;</li> <li>- Simulation :</li> <li>Expliquer un schéma, un tableau, etc. .</li> <li>- Exercice de repérage :</li> <li>Importance de la prosodie dans la communication orale :</li> <li>- Systématisation :</li> <li>Varier ses intonations pour exprimer un regret/ une déception/ une détermination</li> <li>- Varier son accentuation pour mettre en exergue une partie de son discours ;</li> <li>- Simulation :</li> <li>Dénoncer un abus/ un comportement</li> <li>- Exercice de repérage :</li> <li>Importance de la proxémique dans la communication orale.</li> </ul>				1		
--	--	--	--	--	--	---	--	--

Après avoir tenté de définir les points à travailler avec la population - cible, nous proposons des activités de classe dans l'espoir qu'elles viendront à bout des lacunes recensées.

Ayant défini plus haut l'exposé oral comme une compétence de communication, nous adopterons une approche de type communicatif, autrement dit notre démarche consistera en activités mettant en priorité l'aspect communicatif / interactif de l'exposé oral tout en respectant toutefois les formes linguistiques, socioculturelles et pragmatiques qui s'y imposent - n'oublions pas que le cadre dans lequel se déroulent les exposés est formel -

L'apprentissage sera, alors, assisté par la vidéo et fonctionnera à partir de documents authentiques ( extraits d'émissions télévisées, documentaires, enregistrement de prestations orales en public, enregistrement des productions orales des apprenants, etc). Les documents authentiques permettront aux apprenants d'appréhender le discours oral dans sa dimension globale. Notons, par ailleurs, que pour les savoir-faire interactifs, il ne sera pas exclu de travailler avec des documents en langue maternelle.

Exposés ainsi à un maximum d'échantillons de discours oraux, les apprenants pourront intégrer plusieurs niveaux d'analyse et structurer les données en mettant en relation les caractéristiques socio-culturelles, les réalisations linguistiques et paralinguistiques et les

#### 4.4. Fiches descriptives d'activités de classe

Cependant, il n'est pas exclu que certains documents authentiques - la correction phonétique, par exemple - feront à partir de matériaux spécialement conçus pour cela.

Les savoirs nus en évidence dans la phase d'observation / analyse seront réinvestis par la suite dans des activités d'expression. S'agissant d'une compétence de communication orale, il est normal que l'on favorise les activités d'expression : reformulations systématiques de productions, dramatisations et simulations et les activités d'utilisation : jeux de rôles ( présenter réellement un exposé oral face au groupe-classe ).

La phase d'utilisation nous permettra d'évaluer l'apprentissage et l'acquisition et servira de baromètre pour décider s'il est nécessaire ou non de revenir vers les phases d'observation / analyse et/ou de systématisation. Enregistrée, elle pourra servir de support pour des activités d'observation / analyse ou de reformulation systématique.

Après avoir tenté de définir les points à travailler avec la population - cible, nous proposons des activités de classe dans l'espoir qu'elles viendront à bout des lacunes recensées.

Ayant défini plus haut l'exposé oral comme une compétence de communication, nous adopterons une approche de type communicatif, autrement dit notre démarche consistera en activités mettant en priorité l'aspect communicatif / interactif de l'exposé oral tout en respectant toutefois les formes linguistiques, socioculturelles et pragmatiques qui s'y imposent - n'oublions pas que le cadre dans lequel se déroulent les exposés est formel -

L'apprentissage sera, alors, assisté par la vidéo et fonctionnera à partir de documents authentiques ( extraits d'émissions télévisées, documentaires, enregistrement de prestations orales en public, enregistrement des productions orales des apprenants , etc) . Les documents authentiques permettront aux apprenants d'appréhender le discours oral dans sa dimension globale . Notons, par ailleurs, que pour les savoir-faire interactifs, il ne sera pas exclu de travailler avec des documents en langue maternelle.

Exposés ainsi à un maximum d'échantillons de discours oraux , les apprenants pourront intégrer plusieurs niveaux d'analyse et structurer les données en mettant en relation les caractéristiques socioculturelles, les réalisations linguistiques et paralinguistiques et les stratégies de communication des différents discours .

Cependant, il n'est pas possible de tout faire avec le document authentique : la correction phonétique, les systématisations grammaticales, par exemple, se feront à partir de matériaux spécialement conçus pour cela.

Les savoirs mis en évidence dans la phase d'observation /analyse seront réinvestis pas la suite dans des activités d'expression . S'agissant d'une compétence de communication orale, il est normal que l'on favorise les activités d'expression : reformulations systématiques de productions, dramatisations et simulations et les activités d'utilisation : jeux de rôles ( présenter réellement un exposé oral face au groupe-classe ) .

La phase d'utilisation nous permettra d'évaluer l'apprentissage et l'acquisition et servira de baromètre pour décider s'il est nécessaire ou non de revenir vers les phases d'observation/analyse et/ou de systématisation . Enregistrée, elle pourra servir de support pour des activités d'observation /analyse ou de reformulation systématique .

#### 4.4.1. Observations / Analyses autour du non-verbal

Les activités qui suivent visent à sensibiliser les apprenants au rôle essentiel de la dimension non verbale dans la communication orale et cela, à travers les images mobiles de documents vidéo restituant les comportements non verbaux dans leur intégralité .

Elles visent aussi à munir les apprenants d'outils d'analyse pour réfléchir sur le rapport du non-verbal avec la situation de communication .

A la fin de ces activités, les apprenants doivent être capables d'utiliser, et de manière réfléchie et intentionnelle, l'expression non verbale dans des interventions orales simulées .

Reaction non verbale	Fonction métalinguistique (redondance entre le non verbal et ce qui est dit)	Fonction compensatoire ( se substituant à la parole).	Fonction conative (à l'adresse de l'auditeur )	Fonction expressive (exprimant la colère, l'impatience, l'indifférence, ...)



#### 4.4.1.1. Rôle du non-verbal dans la communication

##### **Documents :**

Documents vidéo restituant des comportements non verbaux significatifs : Discours de campagnes électorales, plaidoiries d'avocats, exposés de guides touristiques, soutenances de thèses, cours magistraux.

##### **Objectifs :**

Sensibiliser les apprenants aux fonctions métalinguistique, compensatoire, conative et expressive de la dimension non verbale.

##### **Démarche :**

###### a) Repérage :

Avant de visionner le document, on demande aux apprenants de relever lors du visionnement tous les éléments non verbaux jugés porteurs de sens dans la séquence ( mimiques, gestes, déplacements, regards) .

On visionne une première fois le document sans le son ; on laisse les apprenants réagir, prendre note.

On visionne une deuxième fois le document, toujours sans le son, avec arrêt sur les séquences où les apprenants ont repéré un élément pertinent. Faire justifier les choix .

###### b) Analyses :

On visionne à nouveau le document , toujours sans le son, avec arrêt sur les endroits pertinents. Faire des hypothèses sur le sens des éléments relevés .

On note au tableau les manifestations retenues et les propositions de sens . On vérifie les hypothèses par un visionnement avec le son.

On demandera aux apprenants de classer les réactions non verbales retenues selon leur rôle dans le discours .

Réaction non verbale	Fonction métalinguistique (redondance entre le non-verbal et ce qui est dit) .	Fonction compensatoire ( se substituant à la parole).	Fonction conative (à l'adresse de l'auditeur )	Fonction expressive (exprimant la colère, l'impatience , l'indifférence, ...)

c) Simulation :

On demande aux apprenants de se mettre à deux , l'un invente un mot et essaye de le définir à son partenaire en s'aidant d'une gestuelle à caractère métalinguistique ; son partenaire, lui, n'arrivant pas à comprendre de quoi il s'agit, doit manifester son impatience. Les autres apprenants, en attendant leur tour, apportent leurs appréciations sur la pertinence des manifestations non verbales observées.

Documents :

Sequences restituant des situations de communication différentes : Sketches, Exposé, Discours politiques, Discours religieux, Journal télévisé, Exposés de guides touristiques, Cours magistraux.

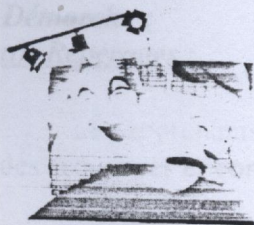
Objectif :

Montrer aux apprenants que la communication non verbale est très liée à la situation de communication : elle varie selon le statut et le rôle des émetteurs ; selon le statut et le rôle des récepteurs, selon le type et le statut du message ; selon les intentions communicatives des émetteurs.

Préparation :

On prépare le tableau ci-dessous. Il aura pour rôle de récapituler les différentes situations de communications.

Sequences	Statut de l'émetteur	Rôle de l'émetteur (Fonction de l'émetteur du discours)	Statut du (des) récepteur(s)	Rôle du (des) récepteur(s)	Type de message (témoignage, présentation d'un produit, satire, point de vue personnel, discours didactique...)	Statut du message (officiel, clandestin)	Intention de l'émetteur (décrire, expliquer, témoigner, dénoncer...)
Sequence 1							
Sequence 2							
Sequence							



#### 4.4.1.2. Non -verbal et situation de communication

##### **Documents :**

Séquences restituant des situations de communication différentes : Sketches, Débats, Discours politiques, Discours religieux, Journal télévisé, Exposés de guides touristiques, Cours magistraux .

##### **Objectif :**

Montrer aux apprenants que la communication non verbale est très liée à la situation de communication : elle varie selon le statut et le rôle des émetteurs ; selon le statut et le rôle des récepteurs, selon le type et le statut du message ; selon les intentions communicatives des émetteurs .

##### **Préparation :**

On prépare le tableau ci-dessous. Il aura pour rôle de récapituler les différentes situations de communications.

Séquences	Statut de l'émetteur	Rôle de l'émetteur ( Fonction à l'intérieur du discours)	Statut du (des) récepteur(s)	Rôle du (des) récepteur(s)	Type de message (témoignage : présentation d'information satire, point de vue personnel, discours didactique,...)	Statut du message (officiel/ clandestin).	Intentions de l'émetteur (décrire : expliquer : témoigner dénoncer : ...)
Séquence1							
Séquence2							
Séquence...							

**Démarche :**

**a)- Repérages :**

Les apprenants prennent connaissance du tableau. Ils visionnent ensuite chacune des séquences et complètent le tableau.

On visionne une deuxième fois avec arrêt sur image pour vérification des réponses avec justification des choix.

Avant de visionner une troisième fois chacune des séquences, on demande aux apprenants de relever les manifestations non verbales jugées significatives chez chacun des émetteurs en précisant la fonction communicative de chacune d'elles (métalinguistique, conative, expressive, compensatoire).

On note au tableau les réponses.

On visionne à nouveau les séquences avec arrêt sur image pour vérification avec justification des choix.

**b) Analyses :**

**- Exploitation des données :**

On classe les données retenues à l'issue de la phase d'observation dans le tableau ci-dessous :

Séquences	Manifestations non verbales expressives			Manifestations non verbales métalinguistiques			Manifestations non verbales conatives			Manifestations non verbales compensatoires		
	nombreuses	rares	absent	nombr.	rares	absent.	nombr	rare	abs	nbr	rare	abs
Séquence1												
Séquence2												
Séquence...												

**Discussion du tableau :**

On compare les données du tableau : dans quelle situation de communication trouve-t-on le plus de manifestations expressives ? Le plus de manifestations métalinguistiques ? Le plus de manifestations conatives ? Pourquoi ? Et inversement, dans quelles situations de communication sont elles relativement absentes ? Pourquoi ?

**c) Simulation :**

On demande aux apprenants de rejouer une des situations de communication observées en utilisant des manifestations absentes dans la séquence visionnée. Par exemple, rejouer la séquence du journal télévisé en recourant à des... gesticulations.

Le caractère insolite des comportements suscités par la consigne permettra aux apprenants de vérifier qu'en effet, le non-verbal est très lié à la situation de communication.

**4.4.2. Entraînements autour du vocal**

Les activités qui suivent visent à entraîner les apprenants à exploiter leur voix pour mieux agir sur le public.

Autrement dit, notre souci est de leur apprendre à varier leurs intonations et leurs accentuations pour éveiller l'intérêt des auditeurs, attirer leur attention, susciter leur écoute.

On distribue aux apprenants la transcription des séquences dialoguées ( sans accentuation). On leur demande de faire attention lors du visionnement à tous les éléments non verbaux et situationnels qui suscitent l'étonnement, l'indignation, l'interrogation, la colère... En bref, tous les indices leur permettant de déduire telle ou telle charge sémiotique. On visionne une première fois sans le son. On demande, ensuite, aux apprenants d'interpréter les dialogues avec les marques intonatives portées sur leur transcription.

On note également les différences remarquées qu'on compare aux documents authentiques.

On distribue aux apprenants la transcription complète de courts extraits de discours oraux de différents genres puis on demande aux apprenants de relever les marques intonatives dominantes dans chacun des extraits. On note au tableau les marques. Comparer les données. Justifier. Dans quelles situations de communication trouve-t-on le plus d'émotions ? Le plus de pauses ? Le plus d'interrogations ? etc. Pourquoi ?

On distribue aux apprenants la transcription des commentaires de certaines publicités. On visionne les séquences. Puis, on demande aux apprenants de relever les commentaires sur un ton insolite ( ton de dénigrement permanent).

Les apprenants pourront ainsi vérifier l'impact des intonations sur la réception.

d) Simulation 2 :

On donne à un apprenant un court extrait de texte puis on lui demande de l'interpréter de façon à y traduire différentes expressions ( la joie, la colère, la tristesse, l'ironie, l'indifférence, ...). Les autres apprenants, en attendant leur tour, prennent note de l'effet créé par l'intonation.

#### 4.4.2.1. Intonations et communication

##### **Documents :**

Séquences dialoguées orales ; Discours politiques ; Cours magistraux .

##### **Objectif :**

Travailler les intonations à des fins communicatives.

##### **Préparation :**

Préparer les transcriptions des documents à visionner .

Mettre à la disposition des apprenants le code de la ponctuation ( interrogation ; pauses ; intonations montantes/ descendantes) qu'ils auront à utiliser.

##### **Démarche :**

###### a) Images et intonation :

On distribue aux apprenants la transcription des séquences dialoguées ( sans ponctuation). On leur demande de faire attention lors du visionnement à tous les éléments non verbaux et situationnels qui suscitent l'étonnement, l'indignation, l'interrogation , la colère, ... En bref, tous les indices leur permettant de déduire telle ou telle marque intonative. On visionne une première fois sans le son. On demande, ensuite, aux apprenants d'interpréter les dialogues avec les marques intonatives portées sur leur transcription.

On note au tableau les différentes remarques qu'on compare aux documents authentiques .

###### b) Analyses :

On distribue aux apprenants la transcription complète de courts extraits de discours oraux de différents genres puis on demande aux apprenants de relever les marques intonatives dominantes dans chacun des extraits . On note au tableau les remarques. Comparer les données . Justifier : Dans quelles situations de communication trouve - t- on le plus d'émotions ? Le plus de pauses ? Le plus d'interrogations ? etc. Pourquoi ?

###### c) Simulation 1 :

On distribue aux apprenants la transcription des commentaires de certaines publicités. On visionne les séquences . Puis, on demande aux apprenants de refaire les commentaires sur un ton insolite. ( ton de dénigrement permanent) .

Les apprenants pourront ainsi vérifier l'impact des intonations sur la réception.

###### d) Simulation 2 :

On donne à un apprenant un court extrait de texte puis on lui demande de l'interpréter de façon à y traduire différentes expressions ( la joie, la colère, la tristesse, l'ironie, l'indifférence, ... ) . Les autres apprenants, en attendant leur tour, prennent note de l'effet créé par l'intonation.

### 4.4.2. Entraînements autour du vocal

Les activités qui suivent visent à entraîner les apprenants à exploiter leur voix pour mieux agir sur le public.

*Documents :*

Autrement dit, notre souci est de leur apprendre à varier leurs intonations et leurs accentuations pour éveiller l'intérêt des auditeurs, attirer leur attention, susciter leur écoute.

Travailler l'aspect d'insistance « didactique » ( F. Gadet, 1989, p. 69).

*Observation :*

*à l'écrit :*

Avant un premier visionnement, on demande aux apprenants de noter les parties sur lesquelles les locuteurs mettent le plus d'accent dans leur discours. On visionne... On note les remarques au tableau avec justification des choix.

*à l'oral :*

Avant un deuxième visionnement, on demande aux apprenants d'être attentifs à l'endroit où se trouvent les accents d'insistance dans le discours. On visionne... À quel moment du discours ? Par rapport à quelle information ?

On visionne... On note les remarques au tableau. On visionne à nouveau pour vérification des réponses. On demande ensuite aux apprenants de discuter les données. Combien de parties sont-elles soulignées par l'orateur ? Quel est l'objectif de ces dernières ?

*à l'oral :*

On demande aux apprenants de faire des interventions orales dans lesquelles tout doit leur sembler important et pas conséquent de souligner tout le contenu du discours. On demande aux autres apprenants, en attendant leur tour, de prendre note de toutes les parties soulignées par leur camarade.

Les apprenants vérifieront ainsi par eux-mêmes, au fil de « l'exercice » de tout souligner dans un discours, est non seulement cela attirerait l'auditoire, mais aussi cela ne met pas en évidence ce qui est vraiment important pour l'orateur.

#### 4.4.3. Observations : Analyses autour du registre de langue

##### **Documents :**

Séquences restituant différentes situations de communication ; Documentaires ; Exposés de guides touristiques ; Cours magistraux ; Sketches ; Films de fiction ; Journal télévisé.

##### **Objectif:**

Sensibiliser les apprenants à l'emploi homogène d'un registre formel dans des situations formelles.

##### **Démarche :**

###### a) Repérage :

Avant un premier visionnement, on demande aux apprenants de noter tous les éléments du registre familier apparaissant dans les différents discours.

On visionne.

On note au tableau les remarques. On visionne une deuxième fois pour vérification des réponses .

On demande alors aux apprenants de porter leurs appréciations sur les différentes séquences et de compléter la grille suivante en cochant sur la bonne case .

Séquence N°	Le registre est familier de façon homogène.	Présence d'éléments familiaux.	Le registre est formel de façon homogène
1			
2			
3			
4			
5			
...			
.			
.			

###### b) Analyses :

Discussion : Dans quelle situation de communication trouve - t- on le plus d'éléments familiaux ? Le moins d'éléments familiaux ? Pourquoi ?

###### c) Simulation :

On demande aux apprenants de se mettre à deux et de simuler différentes situations de communication : conversation au téléphone entre un étudiant et son promoteur pour demander rendez - vous ; demande de renseignements au niveau de l'administration de l'institut . ; invitation de son (sa) copain (copine) pour une sortie ; etc. Les autres apprenants, en attendant leur tour, vont noter les erreurs de registre en fonction de la situation de communication .



#### 4.4.4. Autour du rhétorique

Les activités qui suivent visent à sensibiliser les apprenants à l'organisation discursive et cela à travers le visionnement/la lecture de documents mettant en évidence différents plans .

Elles visent aussi à les munir d'outils d'analyse pour réfléchir sur les rapports organisation discursive/ contenu et organisation discursive/ objectif du destinataire.

Par ailleurs, l'on fera réfléchir les apprenants sur les rapports émetteur/récepteur à l'intérieur du discours, autrement dit, comment l'émetteur prévoit les interventions fictives du récepteur ( explication/explicitation/justification/etc. ) .

De plus, on les entraînera à la cohérence/cohésion et à la production de textes / discours mettant en évidence un type d'approche conforme aux besoins du sujet.

#### 4.4.4.1. Observations/Analyses autour de l'organisation discursive

##### **Documents :**

Documents ayant des plans différents : Documents historiques<sup>3</sup> (plan chronologique) ; Enquêtes (plan par point de vue) ; Texte expositif ( plan descriptif ; plan comparatif ; plan par aspects et critères) ; Texte argumentatif ( plan dialectique ; plan de discussion) ; etc.

##### **Objectifs :**

- Sensibiliser les apprenants à l'organisation discursive ;
- Munir les apprenants d'outils d'analyse pour réfléchir sur les rapports organisation discursive/contenu et organisation discursive/ objectif du destinataire.

##### **Démarche :**

###### a) Repérage :

On distribue différents types de textes aux apprenants puis on leur demande de souligner tous les articulateurs logiques se trouvant au début des paragraphes.

On note au tableau les articulateurs logiques soulignés puis on demande aux apprenants de les classer selon qu'ils expriment l'idée d'additionner ; l'idée de soustraire ; l'idée de conclure. On discute les réponses.

On présente alors aux apprenants différents plans en expliquant les concepts utilisés puis on leur demande de retrouver le plan de chacun des documents en se référant aux articulateurs soulignés .

On note au tableau les réponses. Vérification des réponses.

###### b) Analyses :

On demande aux apprenants de définir le thème et l'objectif visé par chacun des textes puis de comparer les données : dans quel type de texte trouve-t-on telle ou telle approche ? Pourquoi ?

###### c) Simulation :

Choisir un texte parmi ceux étudiés plus haut puis demander aux apprenants de le reformuler de façon à l'adapter à un plan qu'on leur aura proposé. Leur demander ensuite de commenter l'effet produit par la reformulation : si la nouvelle orientation donnée au texte est adaptée au sujet ; si l'objectif du texte initial est maintenu. Justification.

Ex : Prendre un texte argumentatif structuré selon un plan dialectique puis demander aux apprenants de le réécrire en partant d'un plan par aspects et par critères. Quel est l'effet produit par le changement ?

#### 4.4.4.2. Discours et interaction

##### *Documents*

Cours magistraux ; Conférences ; Documentaires ; Textes de presse.

##### Objectifs :

- Sensibiliser les apprenants à la dynamique interactionnelle intériorisée dans les discours monologiques.
- Entraîner les apprenants à l'amplification explicative /justificative.

##### *Démarche :*

###### a) Repérage :

On distribue aux apprenants les transcriptions des séquences discursives à analyser puis on leur demande souligner tous les termes qui introduisent une précision : une preuve ; une illustration.

On note au tableau les réponses. Vérification des réponses.

On leur demandera ensuite d'encadrer tous les syntagmes introduits par les termes soulignés, de comparer le sens des documents avec et sans les syntagmes encadrés et de déduire le rôle de ces derniers dans le discours.

###### b) Analyses :

- 1) - On distribue un texte à caractère expositif aux apprenants puis on leur demande de le résumer. Confrontation des résumés : quels sont les éléments qui ont été gardés ? Quels sont ceux qui ont été supprimés ? Quelle est, alors, la fonction de ces derniers par rapport aux premiers ; autrement dit, pourquoi l'auteur a-t-il estimé important de les ajouter ? Quel est son objectif ?
- 2) On reprend les transcriptions des documents oraux puis on demande aux apprenants d'observer les amplifications discursives : dans quel(s) document(s) trouve-t-on le plus d'illustrations ? le plus d'explications ? Pourquoi ? Analyser la situation de chacun des documents.

###### c) Entraînements :

###### 1) S'expliquer :

On demande aux apprenants de se mettre à deux et de simuler des interviews dans lesquelles l'interviewer ne cessera pas de demander des élucidations et/ou de déformer les propos de l'interviewé. Ce qui obligera ce dernier à s'expliquer à chaque fois. Les autres apprenants, en attendant leur tour, évalueront les nuances apportées à chaque fois par l'interviewé. Autrement dit, ils vont voir si, à force de s'expliquer, l'interviewé précise davantage ses propos ou bien, au contraire, il s'en éloigne.

### 4.4.4.3. Discours et cohérence

#### **Documents :**

Divers extraits de textes écrits parus dans la presse ; dans des revues de vulgarisation scientifique ; des extraits de romans ; des B.D.

#### **Objectif :**

Apprendre aux apprenants à produire un discours cohérent.

Cependant, cela demande la maîtrise de plusieurs savoir-faire à la fois ; aussi allons-nous subdiviser cet objectif en plusieurs sous - objectifs .

Ainsi, produire un discours cohérent, c'est :

- Assurer la progression du sens ;
- Assurer des enchaînements logiques ;
- Choisir et maintenir un régime énonciatif pertinent.

#### **1. Assurer la progression du sens ;**

Assurer la progression du sens c'est :

- Etre capable, par le moyen de formes linguistiques différentes, d'assurer la continuité du sens pour conserver l'information - cible, mais aussi :
- Etre capable de faire avancer l'information - cible à travers le discours au risque de rendre ce dernier « immobile » .

#### **1.1. Assurer la continuité du sens ;**

C'est maîtriser les différentes formes de reprises anaphoriques : répétitions / pronominalisation/ substitutions lexicales/ nominalisation.

#### **Démarche :**

##### **a) Repérages :**

- Faire observer aux apprenants une page de bande dessinée dans laquelle un seul personnage, par exemple, en mis en scène ; attirer leur attention, alors, sur la reprise d'un même dessin d'image en image.
- Faire observer aux apprenants un document portant sur un seul thème et attirer leur attention sur la reprise de ce dernier, à intervalles plus ou moins réguliers dans le discours.

b) Observations/Analyses :

1) Substitution lexicale :

1.1. Reprise d'un substantif

. Faire observer aux apprenants un court extrait dans lequel le thème prend différentes formes lexicales puis leur demander d'analyser comment s'organise la suite lexicale relative au thème..

Exemple :

Observez la chaîne lexicale se rapportant à l'objet « Pieuvres » Comment s'organise - t - elle ? Représentez - la par un schéma :

***Et voilà pourquoi les pieuvres sont sourdes***

*Alors que les pieuvres - et d'une manière générale tous les mollusques marins - ont développé un système nerveux très raffiné et des organes de sens remarquables, ces malheureuses bêtes sont totalement sourdes. Pourtant les environnements marins sont bruyants et il y aurait quelque avantage pour ces animaux à se servir de bruits émis par d'autres bêtes. Pourquoi donc les céphalopodes sont-ils sourds ?*

*La Recherche N° 168 Août 1985.*

Faire observer aux apprenants le procédé de reprise employé par l'auteur :

1 terme spécifique			terme générique
Pieuvres	Mollusques marins	Bêtes	Animaux
2 terme générique			terme spécifique
Animaux			Céphalopodes

Procédé fréquemment utilisé pour assurer la continuité du sens

c)- Systematisations :

. On propose aux apprenants une liste de termes puis on leur demande de trouver des termes de sens plus général qui leur correspondent .

Exemple : Voici une liste de substantifs. Mettez à gauche des termes de sens plus large ; à droite des termes de sens plus particulier :

Ex : Sportif - Footballeur - Avant-centre  
..... - Céphalopode - .....  
- Bague -

b) Observations/Analyses :

1) Substitution lexicale :

1.1. Reprise d'un substantif

. Faire observer aux apprenants un court extrait dans lequel le thème prend différentes formes lexicales puis leur demander d'analyser comment s'organise la suite lexicale relative au thème..

Exemple :

Observez la chaîne lexicale se rapportant à l'objet « Pieuvres » Comment s'organise - t - elle ? Représentez - la par un schéma :

***Et voilà pourquoi les pieuvres sont sourdes***

*Alors que les pieuvres - et d'une manière générale tous les mollusques marins - ont développé un système nerveux très raffiné et des organes de sens remarquables, ces malheureuses bêtes sont totalement sourdes. Pourtant les environnements marins sont bruyants et il y aurait quelque avantage pour ces animaux à se servir de bruits émis par d'autres bêtes. Pourquoi donc les céphalopodes sont-ils sourds ?*

*La Recherche N° 168 Août 1985.*

Faire observer aux apprenants le procédé de reprise employé par l'auteur :

1 terme spécifique

Pieuvres

Mollusques marins

Bêtes

terme générique

Animaux

2 terme générique

Animaux

terme spécifique

Céphalopodes

Procédé fréquemment utilisé pour assurer la continuité du sens

c)- Systematisations :

. On propose aux apprenants une liste de termes puis on leur demande de trouver des termes de sens plus général qui leur correspondent .

Exemple : Voici une liste de substantifs. Mettez à gauche des termes de sens plus large ; à droite des termes de sens plus particulier :

Ex : Sportif - Footballeur - Avant-centre.

..... - Céphalopode - .....

- Bague -

- ..... - Ouvrier - .....
- ..... - Université - .....
- ..... - Chaise.....

. Demander aux apprenants de compléter un texte lacunaire et cela en trouvant les termes de reprise qui manquent.

Exemple : Complétez le texte suivant en choisissant des substituts lexicaux pour désigner Louis Pasteur.

**Louis Pasteur**  
( 1822-1295).

*Trois raisons font de Louis Pasteur une grande figure de l'humanité. La première tient à son œuvre scientifique. Ce ... a renouvelé des chapitres entiers de la physique et de la chimie ; plus qu'aucun autre peut-être, le ... a révélé l'importance du monde microbien, soit comme facteur d'équilibre à la surface du globe, soit comme responsable de maladies animales et humaines. En second lieu, on doit au ... des techniques qui ont transformé des industries entières et la mise au point de vaccinations importantes. Enfin, vient-on à méditer sur la vie et l'œuvre de ce ..., on ne peut qu'être frappé par la qualité morale qui s'en dégage.*

Encyclopédia Universalis .

### 1-2. Reprise d'une action (Nominalisation) :

. Faire observer aux apprenants un court extrait de texte où des substantifs reprennent des groupes verbaux. Comparer ce type de reprises avec celles vues plus haut.

. Demander aux apprenants de compléter des textes lacunaires en résumant les actions soulignées par des substantifs qui leur correspondent sémantiquement.

Exemple « Le rôle de ce service consiste à conditionner les produits fabriqués. Ce conditionnement ... ».

### 1.3. Reprises globales :

. Faire observer aux apprenants un court extrait dans lequel une suite d'actions est reprise par un substantif .

. Demander aux apprenants de compléter des textes lacunaires par des substantifs qui reprennent un ensemble d'informations.

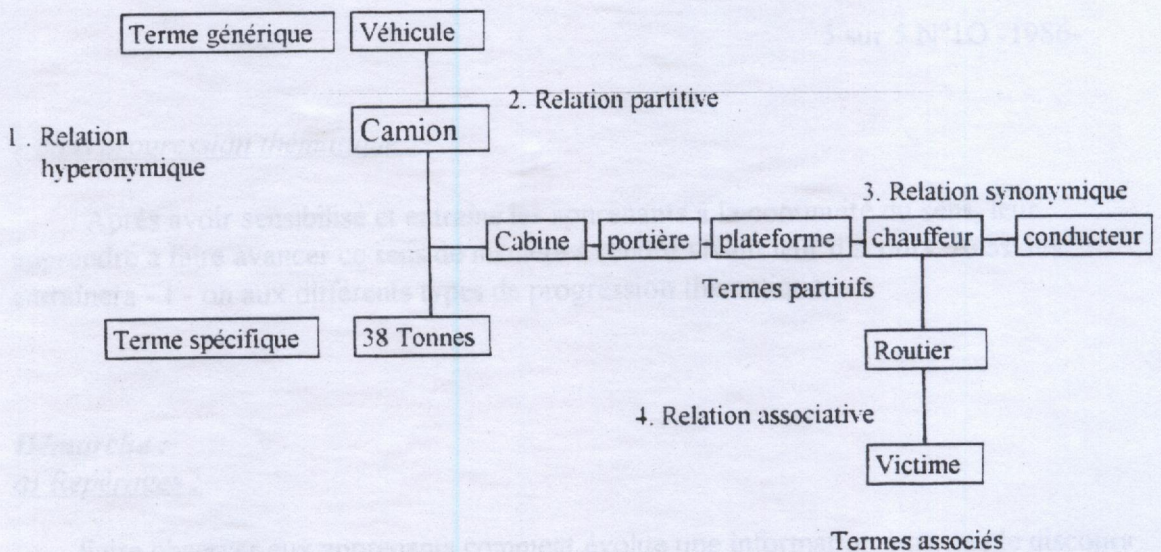
Exemple : Voici une série de reprises globales : « découverte » ; « fait » ; « événement » ; « phénomène » ; « opération » ; « cas » ; « idée » ; « attitude » ; ...  
Choisissez ceux qui conviennent pour compléter les textes suivants :

### Croisement réussi du blé et du maïs

*Des chercheurs canadiens de l'université Laval au Québec et du ministère de l'agriculture viennent de croiser du blé et du maïs et d'obtenir des lignées pures de blé qui pourrait avoir conservé certaines gènes du maïs. Si c'est effectivement ... (1), ... (2) ouvrira une nouvelle voie d'amélioration génétique, la présence de ces gènes étrangers pourront conférer au blé résistance à certaines maladies.*

Le Monde, 1986.

A la fin de ces exercices, on pourrait récapituler les différents procédés de reprises lexicales par un schéma représentant les différentes relations lexicales ( G. Vigner, 1985, T.1, p.20) .



#### 2) Pronominalisation :

. On fait observer aux apprenants un court extrait qu'on découpe en séquences puis on demande aux apprenants de le lire de la dernière séquence à la première, de souligner tous les pronoms ( personnels, démonstratifs, possessifs, relatifs,...) et de chercher à quoi ils renvoient dans le texte.

. On met à la disposition des apprenants de courts extraits de textes écrits modifiés pour les besoins de l'exercice puis on leur demande de retrouver le texte initial en supprimant les répétitions qu'on y a insérées.



Ex : Retrouvez le texte initial en supprimant les répétitions et en les remplaçant par des substituts grammaticaux ( on explique ce concept s'il n'est pas connu des apprenants en donnant quelques exemples) .

### **Galathée**

*Galathée est une vraie maison sous la mer. Jacques Rougerie a construit Galathée en 1976 pour observer les fonds marins, en pensant aux scientifiques, aux archéologues ou bien encore aux « touristes de la mer » .*

*On peut vivre dans Galathée un mois, à quarante mètres de profondeur. Les grandes ouvertures en plexiglas de Galathée permettent de se tenir debout et d'admirer les fonds marins. Les grandes ouvertures en plexiglas de Galathée sont de grands balcons ouverts sur la mer.*

*Galathée ( Galathée porte le nom d'un petit crustacé, ce crustacé vit au fond des océans) n'est pas restée en France . Galathée pèse très lourd (56 tonnes) et chacune des « sorties » en mer de Galathée coûte cher : il faut un très gros bateau pour déplacer Galathée et immerger Galathée, déposer Galathée sur les fonds marins. Galathée a été vendue aux japonais en 1980 à la grande manifestation internationale de la mer à Osaka .*

5 sur 5 N°10 -1986-

#### 1.2. La progression thématique :

Après avoir sensibilisé et entraîné les apprenants à la continuité du sens, leur apprendre à faire avancer ce sens de manière à rendre vivant leur discours. Aussi les entraînera - t - on aux différents types de progression thématique.

#### **Démarche :**

##### a) Repérages :

Faire observer aux apprenants comment évolue une information à travers le discours et cela en parcourant différents textes . Dégager les différents schémas de progression thématique.

1- *Progression à thème constant* : l'information nouvelle se rapporte toujours au même thème.

Thème 1 + Information nouvelle ( ou thème) .

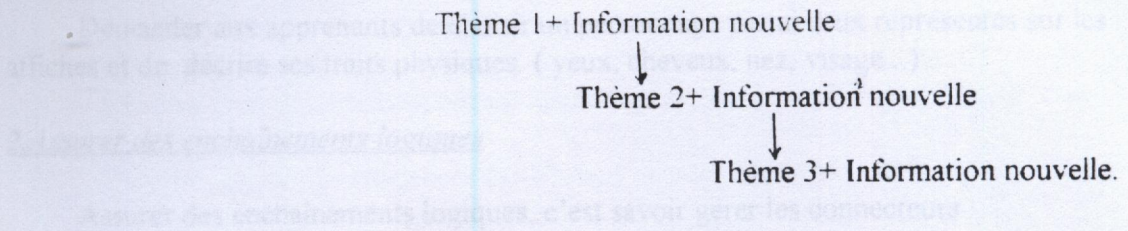


Thème 1 + Information nouvelle.

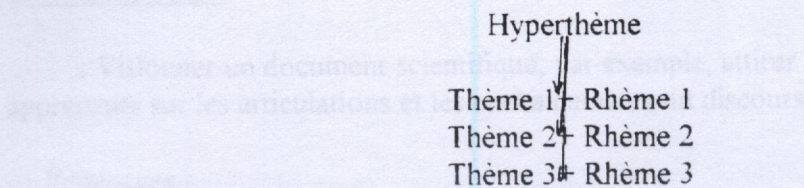


Thème 1 + Information nouvelle.

2- *Progression à thème linéaire* : Chaque thème devient le thème de la phrase suivante.



3- *Progression à thèmes dérivés* : un « hyperthème » est distribué en une succession de sous - thèmes :



b) Systématisation :

1) *Progression à thème constant* :

Coller au tableau des affiches représentant des personnages différents, leur donner des noms puis demander aux apprenants d'inventer une histoire sur l'un des personnages.

2) *Progression à thème linéaire* :

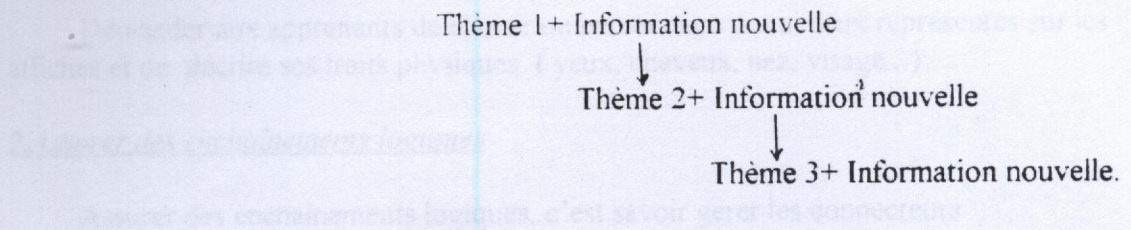
Imaginer avec les apprenants des relations sociales entre les personnages des affiches. Puis demander aux apprenants d'inventer une histoire qui lierait certains personnages qu'ils raconteront selon un schéma à thème linéaire.

Exemple :

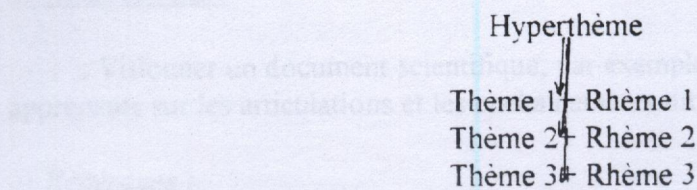


Hocine est serveur dans un restaurant. Un jour , Samia qu'il aimait autrefois, y est venue pour déjeuner . Ce n'est pas sans plaisir que Hocine s'empressa de la servir . Mais cette dernière , l'ayant reconnu , se leva et prit ses jambes à son cou , entraînant dans sa fuite Larbi, son frère, qui l'a invitée .Ce dernier n'en revenait pas !!

2- *Progression à thème linéaire* : Chaque thème devient le thème de la phrase suivante.



3- *Progression à thèmes dérivés* : un « hyperthème » est distribué en une succession de sous - thèmes :



b) Systematisation :

1) *Progression à thème constant* :

Coller au tableau des affiches représentant des personnages différents, leur donner des noms puis demander aux apprenants d'inventer une histoire sur l'un des personnages.

2) *Progression à thème linéaire* :

Imaginer avec les apprenants des relations sociales entre les personnages des affiches. Puis demander aux apprenants d'inventer une histoire qui lierait certains personnages qu'ils raconteront selon un schéma à thème linéaire.

Exemple :



Hocine est serveur dans un restaurant. Un jour , Samia qu'il aimait autrefois , y est venue pour déjeuner . Ce n'est pas sans plaisir que Hocine s'empressa de la servir . Mais cette dernière , l'ayant reconnu , se leva et prit ses jambes à son cou , entraînant dans sa fuite Larbi, son frère, qui l'a invitée . Ce dernier n'en revenait pas !!

Demander aux apprenants de choisir un personnage parmi ceux représentés sur les affiches et de décrire ses traits physiques ( yeux, cheveux, nez, visage... ) .

## 2. Assurer des enchaînements logiques

Assurer des enchaînements logiques, c'est savoir gérer les connecteurs argumentatifs.

### **Démarche :**

#### a) Observations :

. Visionner un document scientifique, par exemple, attirer l'attention des apprenants sur les articulations et les enchaînements du discours .

#### b) Repérages :

. On distribue aux apprenants de courts extraits de documents écrits puis on leur demande de repérer tous les termes d'articulation qu'ils comportent.

. On discute le rôle des connecteurs dans la cohésion du texte .

. On note au tableau les réponses puis on demandera aux apprenants de classer les connecteurs selon qu'ils introduisent une énumération ; une explication ; une illustration ; une concession ; une conséquence ; une récapitulation ; une conclusion, etc.

#### c) Systématisations :

. Demander aux apprenants de compléter un texte lacunaire par les connecteurs argumentatifs adéquats . On mettra à leur disposition une liste de connecteurs qu'ils auront à utiliser.

. Mettre à la disposition des apprenants un texte présenté de façon désordonnée, puis leur demander de le reconstituer de façon logique.

## 3. Choisir et maintenir un régime énonciatif pertinent, autrement dit savoir gérer l'opposition récit/ discours :

Cet objectif demande la maîtrise de plusieurs savoirs et savoir-faire : la gestion du système des temps ; la gestion du système des personnes ; la gestion des déictiques ; la gestion de la dimension modale .

De ce fait, il sera subdivisé en sous - objectifs.

### **Démarche :**

On fait observer aux apprenants des textes de différents types ( argumentatif, expositif, descriptif, narratif, etc. ) . On attire leur attention sur :

- . La différence des situations de communication ;
- . La différence des types de textes ;
- . La différence des choix énonciatifs ( récit à la première personne/ récit à la 3<sup>ème</sup> personne ; ancrage dans le présent de l'énonciateur / absence d'ancrage ; emploi des temps narratifs/ emploi des temps commentatifs ; point de vue subjectif/ point de vue objectif ; etc.) .
- . L'homogénéité des choix énonciatifs dans chacun des textes. Remarques.

### 1)- Le système des temps :

#### a) Repérages :

a-1) On met à la disposition des apprenants un tableau contenant tous les temps usuels puis on leur distribue des textes narratifs et on leur demande de cocher, sur la case correspondante, les temps des verbes soulignés .

On note au tableau les réponses. Vérification des réponses. Remarques .

a-2) - On distribue aux apprenants des notices de mode d'emploi ; des transcriptions de discours didactiques et on leur demande d'utiliser le même tableau que plus haut et de cocher, sur la case correspondante, les temps des verbes soulignés .

On note au tableau les réponses. Vérification des réponses .

Discussion : Comparer les données de l'exercice a-1) avec les données de l'exercice a-2) Remarques .

#### b) Systématisations :

. On demande aux apprenants de compléter un texte narratif lacunaire en conjuguant les verbes entre parenthèses aux temps qui conviennent . Pour cela, leur demander de faire attention aux actions qui appartiennent au plan premier et celles qui appartiennent à l'arrière - plan .

. On distribue aux apprenants un corpus transcrit de productions orales contenant des erreurs au niveau des temps employés ( le corpus est présenté épuré de tout autre dysfonctionnement) puis on demande aux apprenants de reformuler le corpus avec leur propositions de correction . On enregistre . On vérifie la pertinence des « corrections » apportées .

### 2)- Le système des personnes :

#### a)- Repérages :

On distribue aux apprenants un extrait de droit de réponse, on leur demande de définir la situation de communication puis de souligner toutes les manifestations du locuteur et toutes les traces de l'interlocuteur .

On leur demandera de faire de même pour des faits divers ; des dialogues ; des extraits de journal télévisé ; des extraits de documents scientifiques . Remarques.

### 3)- Les déictiques temporels et spatiaux :

#### a) - Repérage :

On distribue aux apprenants des dialogues, on leur demande de définir la situation de communication ( Qui parle ? A qui parle - t - il ? Où ? Quand ? ), puis de souligner tous les indicateurs temporels et spatiaux . On leur demandera ensuite d'analyser le rapport entre les déictiques soulignés et la situation de communication .

On leur distribue ensuite des textes narratifs avec les mêmes consignes que plus haut . Remarques .

#### b) - Systématisations :

On distribue aux apprenants un dialogue tronqué, on met à leur disposition une grille schématisant la situation de communication ; puis on leur demande de compléter le dialogue par les déictiques adéquats en s'inspirant de la grille de communication .

### 4) -La dimension modale :

#### a) - Repérages :

On distribue aux apprenants des notices de modes d'emploi ; des recettes de cuisine ; des règlements intérieurs,... Puis on leur demande d'observer le mode des verbes employés ( infinitif ; impératif ; indicatif ; formes impersonnelles) après avoir défini la situation de communication de chacun des documents .

- . Même consigne pour un discours exhortatif ;
- . Même consigne pour un récit de vie .

On note au tableau les réponses. Vérification.

On récapitule les données dans ce tableau .

Documents	Mode infinitif	Mode impératif	Mode déclaratif	Formes impersonnelles
1.				
2.				
3.				
.				
.				
.				

On cochera les réponses dans les cases correspondantes . Discussion des données du tableau . Conclusion .

On leur distribue des textes exhortatifs ( appels, campagnes électorales,...). On leur demande de souligner tous les verbes employés . Remarques .

b) - Expression :

On demandera aux apprenants de simuler différentes situations de communication :

- Un directeur d'établissement s'adressant aux élèves, en début d'année, pour leur transmettre le règlement intérieur ( Interdiction de fumer, port obligatoire de la blouse ; assiduité, etc. ) ;
- Un inventeur d'une machine qui donne les consignes d'utilisation de son invention.
- Un entraîneur de football qui donne des conseils à son équipe avant le match .
- Un officier de l'armée qui prodigue des consignes à ses subalternes avant la mise en exécution d'un plan d'attaque militaire.

Le groupe - classe évaluera les modalités employées .

Après avoir entraîné les apprenants aux différents savoirs et savoir-faire inhérents à la cohérence textuelle , on passera aux activités d'utilisation permettant de vérifier la maîtrise des différents savoirs et savoir-faire « appris » :

On leur demandera, par exemple, de faire le récit d'un événement qui les a beaucoup marqués. On enregistre de préférence les productions.

On évaluera avec le groupe - classe la pertinence et l'homogénéité du régime énonciatif ( temps ; déictiques ; personnes ; etc. ) ; la cohésion discursive ( enchaînements), la continuité et la progression du sens .

#### 4.4.5. Autour du pragmatique

**Documents :**

Discours didactiques ; Documentaires ; Cours magistraux ; Exposés de guides touristiques .

**Objectif :**

Sensibiliser, entraîner les apprenants aux effets d'annonce d'un exposé oral.

**Démarche :**

*a) Repérages :*

Avant un premier visionnement du document, on demande aux apprenants de noter tous les actes de parole qui annoncent les différentes parties de l'exposé : annonces du thème ; du plan ; des transitions ; des digressions ; de la fin).

On visionne . On note au tableau les réponses .

On visionne un 2<sup>ème</sup> document . Même consigne . On note au tableau les réponses.

On classe les actes de parole selon qu'ils expriment l'annonce du thème/ l'annonce du plan / ...

*b) Simulations :*

On distribue aux apprenants des prises de notes d'exposés oraux . On leur demandera ensuite de « faire parler » les notes de façon à transmettre aux auditeurs le thème et le plan de l'exposé .



#### 4.4.6. Autour du linguistique

Les activités qui suivent visent à faire réfléchir les apprenants sur le fonctionnement des points linguistiques qui avaient posé problème à l'échantillon - témoin. Les lacunes observées ( voir tableau, p.p.122-123) seront exploitées et serviront de point de départ pour la systématisation et la fixation des points linguistiques en question.

##### 1. Traitement des sons :

##### 1.1. Intercours du son /e/

Tendances constatées : assimilation du son /e/ au son /i/.

##### Préparation :

On prépare et on enregistre sur cassette audio un corpus dans lequel sont mis en évidence les sons /e/ et /i/. Avant de distribuer aux apprenants le corpus, souligner des couples de mots distincts mais proches phonétiquement, (ce se distinguant que par les sons /e/ et /i/).

##### Déroulement :

On distribue l'A.P.L. et le corpus aux apprenants, on leur fait découvrir les mots soulignés. On leur demande de transcrire phonétiquement les mots soulignés. On corrige au tableau. On souligne les traits distinctifs des sons /e/ et /i/. On leur demande de prononcer les sons par alternance, /e/.../i/.../e/.../i/.../e/.../i/... ensuite de répéter les mots soulignés.

On leur demandera ensuite de transcrire phonétiquement le corpus et de le lire à haute voix. On note au tableau les transcriptions du corpus. On vérifie par écoute. On porte au tableau la correction. Puis on demande aux apprenants de lire à haute voix le corpus. On fera répéter le corpus jusqu'à obtention d'un son /e/ distinct du son /i/.

##### Exemple de corpus :

Il boit du lait. (rou exclamant)

Il vit au lit.

Pépé est à la maison.

Bebe a fait pipi.

Il a révisé ses devoirs.

Il a révisé ses devoirs. (il a révisé ses devoirs et l'interrogation au même temps).

**Documents :**

Corpus de productions d'apprenants contenant des erreurs de prononciation ;  
Corpus élaboré par l'enseignant ; Alphabet Phonétique International (A.P.I) .

**Objectif :**

Amener les apprenants à produire correctement les sons « français » .

**Démarche :**

Après avoir recensé les dysfonctionnements d'ordre phonématique et formulé des hypothèses explicatives, on passe au traitement des phonèmes en question .

**I. Traitement des sons :**

I.1. Traitement du son /e/ :

Tendance constatée : assimilation du son /e/ au son /i/ .

**Préparation :**

On prépare et on enregistre sur cassette audio un corpus dans lequel sont mis en évidence les sons /e/ et /i/ . Avant de distribuer aux apprenants le corpus, souligner des couples de mots distincts mais proches phonétiquement . ( ne se distinguant que par les sons /e/ et /i/ ) .

**Déroulement :**

On distribue l'A.P.I. et le corpus aux apprenants, on leur fait écouter les mots soulignés. On leur demande de transcrire phonétiquement les mots soulignés. On corrige au tableau. On dégage les traits distinctifs des sons /e/ et /i/ . On leur demandera de prononcer les sons par alternance : /e/ , /i/ ; /ei/ ; /ie/ ensuite de répéter les mots soulignés

On leur demandera ensuite de transcrire phonétiquement le corpus et de le lire à haute voix. On note au tableau les transcriptions du corpus . On vérifie par écoute . On porte au tableau la correction . Puis on demande aux apprenants de lire à haute voix le corpus. On fera répéter le corpus jusqu'à obtention d'un son /e/ distinct du son /i/.

**Exemple de corpus :**

*Il boit du lait !* (ton exclamatif)

*Il va au lit*

*Exemple de Corpus*

*Pépé est à la maison*

*Bébé a fait pipi*

*Il a rivé tous les clous*

*Il a rêvé de mes souliers ? !* ( Marquer la surprise et l'interrogation au même temps) .

*Le châssis de cette fenêtre est brisé  
On dirait qu'il les a **chassés**.*

*Il fit demi-tour parce qu'il savait qu'on allait le chercher  
Qu'est-ce que tu **fais** ? Tu **préparas** des sorbets ?*

### 1.2. Traitement du son /y/ :

Tendance constatée : assimilation de la voyelle /y/ à la voyelle /u/ :

Même technique que précédemment avec un corpus dans lequel apparaîtront les sons /y/ et /i/.

#### **Exemple de corpus :**

*Le **shoot** de Julien t'a ému ?  
Sa **chute** a été tumultueuse .*

*Que **faisais** - tu dans cette **rue** ?  
Cette **roue** usurpée que tu n'as pas pu récupérer m'a coûté huit écus !! (Marquer la colère).*

*Si vous n'aviez pas vu Muriel, comment l'auriez-vous su ?  
Vous **insinuez** que vous ne l'aviez jamais vue ?*

*Il **sue** toutes les huit minutes  
Je suis sans **sou**.*

### 1.3. Traitement de la voyelle /y./ :

Tendance constatée : assimilation du son /y/ au son /i/ .

Même technique que précédemment avec un corpus dans lequel apparaîtront les sons /y/ et /i/ .

#### **Exemple de Corpus**

*Si tu n'avais pas ri, crois-tu que tu l'aurais **battu** ?  
Tu as **bâti** ta vie, tu as tout réussi. Que veux - tu de plus ?*

*Tu te **rues** sur la musique depuis que tu fréquentes ce **minus** ! (Marquer l'indignation).  
Il rit chaque minute. Si tu veux qu'il s'arrête de rire, il suffit d'une petite astuce.*

Tu as su me faire une surprise avec cette *cire*. Qui l'aurait cru ?

**Sur** les huit concurrentes, aucune ne sera retenue ? ! ( Marquer la surprise et l'interrogation au même temps )

#### 1.4. Traitement du son / $\phi$ / :

Tendance constatée : assimilation du son / $\phi$ / au son /o/.

Même technique que précédemment avec un corpus dans lequel apparaîtront les sons / $\phi$ / et /o/ :

#### Exemple de corpus :

Monsieur, je ne peux pas vous vendre ce **veau** pour si peu . ( Marquer le regret )

Je ne **veux** en aucun cas ôter ces œufs .

Ne me faites pas la **peau**, je peux causer avec eux ! ( Marquer la peur )

Je dors **peu**, je sors peu , je veux me reposer, mon Dieu !

Pas de **faux** aveux si tu veux garder les bœufs .

Tu peux mettre le **feu** si tu veux. Je n'aurai pas peur pour si peu.

#### 1.5. Traitement du son / $\tilde{a}$ / :

Tendance constatée : assimilation du son / $\tilde{a}$ / au son / $\tilde{o}$ / .

Même technique que précédemment, avec un corpus dans lequel apparaîtront les sons / $\tilde{a}$ / et / $\tilde{o}$ / :

#### Exemple de corpus :

On a sensibilisé beaucoup de personnes pour la **tonte** de ces moutons . C'est ahurissant Hum ! c'est si réjouissant de voir sa **tante** après une si longue absence (Baisser le ton).

**Bon**, on va s'entendre: on vend ces six cents sandales et on enterre nos discordes incessantes.

Ils sont très sensuels, ils s'en vont s'embrassant, s'assoient sur un **banc**, se jettent des regards concupiscent...

Le **son** de cet engin sera sans doute assourdissant .

L'essentiel pour l'instant est qu'il se sente bien, sans cette prise de **sang**, son visage serait plus resplendissant .

### 1.6. Traitement du son /yi/ :

Tendance constatée : assimilation du son /yi/ au son /wi/ :

Même technique que précédemment avec un corpus dans lequel apparaîtront les sons /yi/ et /wi/.

#### **Exemple de corpus :**

*Puisse Louiza lui pardonner sa fuite en Louisiane, sinon c'est cuit !  
C'est inouï . Depuis qu'il a épuisé ses louis, personne ne veut plus de lui.*

### 1.7. Traitement de la consonne /ɲ/ :

Tendance constatée : assimilation du son /ɲ / au son /n/ :

Même technique que précédemment avec un corpus dans lequel apparaîtront les sons /ɲ/ et /n/ .

#### **Exemple de corpus :**

*Il n'y a rien à faire, ces ignares maltraitent les bagnards avec des peignes en aluminium.  
Les compagnons de notre amnésique ne daignent même pas prendre la peine de lui narrer les événements. Ils craignent de finir au bain ensemble*

A la fin, faire écouter aux apprenants des extraits de productions contenant des erreurs de prononciation. Leur demander de repérer les erreurs, de les corriger et enfin de reformuler les énoncés correctement.

#### 4.4.6.2. Systématisation de points de grammaire

**Document :**

Corpus d'apprenants contenant des erreurs de morpho-syntaxe - Corpus élaboré par l'enseignant .

**Objectif :**

Fixer des points de grammaire produits « fautivement » par les apprenants.

**1. Les prépositions :**

Tendance constatée : Emploi indifférent des prépositions : à ; de ; e..

**Démarche :**

a)- Repérage :

On expose les apprenants à un corpus dans lequel apparaîtront les différentes prépositions ( à, en, de), dans différents contextes. On demande aux apprenants de repérer les prépositions et d'analyser leur entourage sémantique.

On leur demandera ensuite de remplacer les prépositions par des expressions de même sens. On corrige. On classe dans un tableau les prépositions selon les idées qu'elles traduisent .

b)- Systématisations :

On demandera aux apprenants de compléter des énoncés lacunaires par les prépositions adéquates.

On présentera aux apprenants un corpus de productions ( les leurs ou celles d'autres apprenants) contenant des emplois de prépositions inadéquates qu'on leur demandera de corriger .

On demandera aux apprenants de penser à un objet et d'essayer de le définir ( sans le nommer) en parlant de sa forme, de sa matière, de son usage.

**2. Les pronoms relatifs :**

Tendance constatée : emploi inadéquat des pronoms relatifs : qui ; que ; dont.

Même technique que précédemment avec un corpus dans lequel apparaîtront les différents pronoms relatifs (qui, que, dont) dans différents contextes : Repérage/ Analyse des différents pronoms relatifs ; Systématisations par les exercices lacunaires ; par des corrections d'énoncés ( les leurs ou celles d'autres apprenants) contenant des emplois de pronoms relatifs inadéquats ; par des exercices d'expression dans lesquels on leur demandera de rédiger des phrases complexes à partir de 2 ou 3 phrases simples.

### **3. La phrase interrogative :**

Tendance constatée : Production de formes interrogatives erronées .

#### **a) - Conceptualisation :**

On expose les apprenants à un corpus contenant différentes formes interrogatives.

On leur demande de se mettre en groupes de 3 ou 4, d'observer ensemble le corpus et de réfléchir sur la forme de l'interrogation en français. On leur demandera de schématiser les différentes formes interrogatives . Ex : Auxiliaire + Sujet + Participe passé du verbe + Complément de verbe.

On notera au tableau les réponses . On confronte les schémas proposés avec d'autres contextes. On confirme ( ou infirme) les hypothèses . On note au tableau les schémas retenus. On leur demandera ensuite de comparer ces derniers avec le(s) schéma(s) de l'interrogation en langue maternelle . Discussion. Conclusion.

#### **b)- Systematisations :**

On passe aux exercices structuraux. On demande aux apprenants de produire des interrogations à partir de phrases affirmatives en leur donnant le modèle à suivre.

On distribue aux apprenants des dialogues tronqués puis on leur demande de retrouver les questions qui ont provoqué les réponses contenues dans le dialogue.

On leur distribue des productions d'apprenants ( les leurs ou celles d'autres apprenants) contenant des formes interrogatives erronées On leur demande de proposer des corrections .

On leur demande de simuler cette situation de communication : un étudiant qui vient se renseigner à la bibliothèque de l'Institut sur les modalités d'inscription. L'enseignant ou un apprenant jouera le rôle de l'interlocuteur.

### **4. La phrase négative :**

Tendance constatée : Production de formes négatives erronées .

Même technique que pour les formes interrogatives avec un corpus contenant différentes formes négatives :

Conceptualisation ; Systematisation par des exercices structuraux ( passage de la phrase affirmative à la phrase négative) ; par des corrections d'énoncés contenant des formes négatives erronées ; par simulation de situations provoquant la production de la forme négative . Ex : une secrétaire d'administration qui refuse de donner des détails sur un dossier ...

#### 4.4.6.3. Approche contrastive du vocabulaire

**Documents :**

Corpus d'apprenants contenant des occurrences lexicales inadéquates sémantiquement . Corpus élaboré par l'enseignant. Dictionnaire français/arabe.

**Objectif :**

Sensibiliser les apprenants à la différence entre le système sémantique du français et le système sémantique de l'arabe .

**Démarche :**

**Préparation :**

Après avoir repéré dans les productions des apprenants des occurrences lexicales inadéquates, jugées liées à un problème d'interférence entre la L1 et la L2, on élabore un corpus dans lequel doivent figurer, dans différents contextes d'emploi, les mots classés « intrus » . On souligne ces derniers avant de distribuer le corpus aux apprenants.

On mettra à la disposition des apprenants le dictionnaire bilingue.

a) - Conceptualisation :

On distribue aux apprenants le corpus élaboré puis on leur demande d'analyser l'emploi des mots soulignés en observant leur entourage sémantique : employé avec un sujet animé ? non animé ? humain ? non humain ? concret ? abstrait ? ; employé avec un complément animé ? non animé ? ... ; employé avec un verbe d'action ? un verbe d'état ? ...etc.

On note au tableau les réponses. Discussion. On dressera ensuite une grille récapitulative des réponses retenues.

On distribue ensuite aux apprenants le corpus des productions d'apprenants ( les leurs ou celles des autres) puis on leur demande de confronter l'usage des mots dans les énoncés erronés à leur usage dans les énoncés admis.

On leur demandera ensuite d'essayer de traduire intégralement les énoncés erronés, dans leur langue maternelle, de voir si la reformulation ainsi obtenue est cohérente/ plausible ou non dans le système de la langue 1. Remarques.

b) - Systematisation :

On distribue aux apprenants des énoncés dont certains présentent des emplois inadéquats des mots étudiés plus haut et on leur demande de retrouver les énoncés incorrects .

On demande aux apprenants de s'organiser à deux. Le premier partenaire formule un court énoncé en langue maternelle, le second traduit l'énoncé en français,



intégralement. Les autres apprenants évaluent la pertinence de l'énoncé en français ( sur le plan lexical) .

On demandera ensuite aux deux apprenants interrogés de reformuler correctement l'énoncé en français.

#### 4.4.7. Support et illustration .

##### *Documents :*

Documents vidéo où les orateurs illustrent leur discours par des supports : Bulletin météorologique ; Séminaire médical ; Exposés de guides touristiques .

##### *Objectifs :*

. Sensibiliser les apprenants à l'utilisation des supports dans les discours monologiques.

. Apprendre aux apprenants à manier les supports.

##### *Démarche :*

###### a) - Observation :

. Avant un premier visionnement ( sans le son), on demande aux apprenants de faire attention à l'utilisation des supports dans chacun des documents et à la qualité des supports. ( lisibilité) .

. Avant un deuxième visionnement, on demande aux apprenants d'observer le rapport entre ce qui est dit et le support qui l'illustre.

. Avant un troisième visionnement, on demande aux apprenants d'observer le passage de la parole au support : à quel moment du discours ?

A la fin , on les interrogera sur l'utilité des supports dans un discours monologique .

###### b) - Systématisations :

. On visionne, sans le son, des documents où l'on illustre le discours par des supports .

. On demande aux apprenants de retrouver le thème dont il est question et cela à partir des supports uniquement.

On demande aux apprenants de présenter un bulletin météorologique en utilisant une carte géographique.

#### 4.4.8. S'adapter aux questions des auditeurs

##### **Documents :**

Débats, interviews télévisés .

##### **Objectifs :**

. Apprendre aux apprenants à écouter/ comprendre les questions de leurs interlocuteurs.

. Systématiser les actes de paroles des réponses aux questions .

##### **Démarche :**

###### **a) - Observation :**

Avant un premier visionnement, on demande aux apprenants d'observer sur les documents l'attitude des personnes interrogées face à leurs interlocuteurs ( hostile/ indifférente/ bienveillante/ patiente) . On note au tableau les observations . Remarques .

On visionne une deuxième fois après avoir demandé aux apprenants de noter les actes de paroles communs aux personnes interviewées .

On note au tableau les réponses .

###### **b) - Systématisation :**

On demande aux apprenants de se mettre à deux, d'entamer une discussion sur n'importe quel sujet. Avant de répondre, chacun d'eux reformulera ce qu'a dit son partenaire de manière à obtenir son accord sur la reformulation .

On leur demandera d'utiliser les actes de parole mis en évidence dans la phase d'observation ( *vous voulez dire que... ;*

*Si j'ai bien compris, vous insinuez que... ;*

*A votre avis.... ;*

*Vous pensez que ... ) .*

#### 4.4.9. Prendre la parole en public .

##### **Matériel :**

Caméscope ; magnétoscope .

##### **Objectifs :**

- Réinvestir les savoirs et les savoir-faire travaillés .
- Evaluation de l'apprentissage et de l'acquisition.

##### **Démarche :**

· On demande aux apprenants, une semaine à l'avance, de préparer un discours sur un sujet de leur choix pour le présenter en classe .

· On filmara les prestations . Celles-ci seront ensuite visionnées en classe et chaque apprenant s'auto-évaluera en s'aidant de la grille d'observation élaborée dans la partie théorique ( voir p.25- 30).

Si on voit qu'il est nécessaire d'effectuer des retours, on réutilise les enregistrements en classe pour la reformulation systématique des points qui n'ont pas été acquis .

## CONCLUSION

Les lecteurs auront constaté, au bout de leur lecture, que l'exposé oral est une situation de communication complexe. Elle demande la maîtrise de plusieurs savoirs et savoir-faire à la fois : linguistiques ; rhétoriques ; pragmatiques ; socioculturels ; interactifs et stratégiques. Ce qui rend la tâche laborieuse aussi bien pour l'orateur que pour l'évaluateur.

Il a été par conséquent nécessaire de découper l'aptitude à présenter un exposé oral en plusieurs composantes. Cette façon de procéder présente les avantages suivants :

- ❖ elle nous a permis d'évaluer les performances de l'échantillon- témoin sur la base de critères clairement définis ;
- ❖ elle nous permettra en tant qu'apprenant de mener l'apprentissage en visant des points précis de l'exposé oral ;
- ❖ les apprenants auront à limiter leur effort d'apprentissage sur un seul aspect de l'exposé à la fois, avant de parvenir à la phase d'utilisation qui, elle, demande la mise en œuvre de l'ensemble des opérations en jeu.

Par ailleurs, les lecteurs constateront que les activités proposées sont spécialisées dans le seul domaine de l'exposé même si elles font appel, au niveau des moyens techniques à d'autres aptitudes ( Compréhension orale: voir 4.4.3. Observations/ Analyses autour du registre de langue, p.146; Compréhension écrite: voir 4.4.4. Autour du rhétorique, p.p. 147-160). L'on vérifiera que les buts poursuivis sont traduits en termes de savoir-faire à acquérir pour réussir des aspects de l'exposé oral.

De plus, l'on notera que les résultats obtenus ont été exploités comme s'ils correspondaient à l'ensemble de la section de 2<sup>o</sup> année (licence de français). Certes nous admettons qu'ils ne sont qu'indicatifs mais nous supposons qu'il est possible de les étendre à tous les étudiants. Ainsi, à côté des prises de conscience à faire sur l'importance des dimensions interactive et socioculturelle dans la communication orale, à côté des systématisations linguistiques et pragmatiques à opérer, il faudra consacrer, à l'ensemble de la section plus de temps et d'efforts aux savoirs et savoir-faire rhétoriques qui, en grande partie, n'ont pas été assurés par l'échantillon- témoin.

Enfin, l'on remarquera que les choix méthodologiques engagés depuis le début, inspirés notamment des apports de l'approche communicative et de la formation du C.R.A.P.E..L. ( Université de Nancy II ) présentent les avantages suivants :

- ❖ d'une part, ils nous ont responsabilisée au niveau du choix des objectifs, du programme et des techniques à mettre en place ;
- ❖ d'autre part, ils font participer activement les apprenants dans leur apprentissage, sollicitant de leur part une réflexion sur le fonctionnement de la langue maternelle et de la langue étrangère (voir, par exemple, Exercices de conceptualisation grammaticale, p.108) et une réflexion sur les attitudes comportementales et

langagières adoptées par différents locuteurs compte tenu des paramètres sociaux des différentes situations de communication orale.

Certes les contenus proposés n'ont pas été mis en place et cela faute de temps, néanmoins nous pensons que l'exposé oral est encore à l'ordre du jour à l'université et que les données de notre travail peuvent toujours servir que ce soit au niveau des départements de français ou bien au niveau des instituts francophones. Nous comptons, en tant qu'apprenant, nous en servir et cela en modulant les choix en fonction des moyens et des publics à venir.

ANNEXES

# Annexe I

## Contenus du cours collégial

### 1. Introduction

#### a) Objectifs de la formation et du diplôme (1500 heures)

Ce module vise à développer les connaissances et les compétences requises pour exercer les fonctions de gestionnaire dans les entreprises et les organisations.

#### b) Module de comptabilité générale (1500 heures)

Ce module vise à développer les connaissances et les compétences requises pour exercer les fonctions de gestionnaire dans les entreprises et les organisations.

#### c) Module de gestion des ressources humaines (1500 heures)

Ce module vise à développer les connaissances et les compétences requises pour exercer les fonctions de gestionnaire dans les entreprises et les organisations.

#### d) Module de gestion des opérations (1500 heures)

Ce module vise à développer les connaissances et les compétences requises pour exercer les fonctions de gestionnaire dans les entreprises et les organisations.

# ANNEXES

### 2. Contenu des modules de formation (1500 heures)

Ce module vise à développer les connaissances et les compétences requises pour exercer les fonctions de gestionnaire dans les entreprises et les organisations.

#### e) Module de gestion des finances (1500 heures)

Ce module vise à développer les connaissances et les compétences requises pour exercer les fonctions de gestionnaire dans les entreprises et les organisations.

#### f) Module de gestion des ventes (1500 heures)

Ce module vise à développer les connaissances et les compétences requises pour exercer les fonctions de gestionnaire dans les entreprises et les organisations.

### 3. Conclusion

#### a) Module de gestion des opérations (1500 heures)

Ce module vise à développer les connaissances et les compétences requises pour exercer les fonctions de gestionnaire dans les entreprises et les organisations.

#### b) Module de gestion des opérations (1500 heures)

Ce module vise à développer les connaissances et les compétences requises pour exercer les fonctions de gestionnaire dans les entreprises et les organisations.

#### c) Module de gestion des opérations (1500 heures)

Ce module vise à développer les connaissances et les compétences requises pour exercer les fonctions de gestionnaire dans les entreprises et les organisations.

## Annexe I

### Contenus du tronc commun

#### I. Première Année

a) Module de compréhension orale : 2h/semaine (50h/année) :

Ce module vise le développement des savoir-faire et des stratégies d'écoute dans diverses situations : cours, conférences, communications orales.

b)- Module de compréhension écrite : 2 X 1h.30/sem. ( 75h./année) :

Ce module le développement des savoir-faire et des stratégies de lecture efficace sur des textes à visées pratique, informative, argumentative.

c) - Module d'expression orale : 2 X 2h. /sem. ( 100h./année) :

Ce module vise à développer la capacité à mettre en œuvre des actes de paroles de la vie courante ( se présenter, présenter quelqu'un, inviter, refuser, etc.), à exprimer son opinion, à expliquer, à raconter, à décrire, etc.

d)- Module d'expression écrite : 2 X 2h/ sem. ( 100h./année) :

Ce module vise à développer la capacité à construire des textes cohérents : continuité du sens, progression du sens ; à réécrire : réductions, amplifications, intégrations, généralisations ; à rédiger des textes fonctionnels : lettres administratives.

e) - Module de pratique systématique de la langue : 2 X 1h.30 /sem. ( 75h./année) :

Ce module vise à perfectionner la compétence linguistique.

f)- Module d'initiation à la linguistique générale : 2h. / sem. ( 50h./année) :

Ce module vise à faire connaître les principaux concepts de la linguistique générale ( SAUSSURE, MARTINET, BENVENISTE) .

h)- Modules d'initiation à la littérature : 2h/sem. (50h./année) :

Ces modules visent à faire connaître les auteurs français et d'expression française

g)- Module de lectures critiques I :

Ce module vise à initier les étudiants à la lecture des textes, à leur faire prendre conscience du rôle que joue le langage dans divers types de textes.

#### 2. Deuxième année :

a) - Module d'expression écrite : 2h. /sem.( 50h. /année) :

Ce module vise à initier les étudiants à la rédaction de dissertations, de compte - rendus, de rapports.

b) - Module d'expression orale : 2h/sem. ( 50h./année) :

Ce module vise à développer les capacités à argumenter à l'oral, à exposer oralement. des travaux de recherche

c) - Module de lectures critiques II :2h/sem. ( 50h./année) :

Ce module vise à faire connaître aux étudiants les différentes approches d'un texte (approche historique, approche marxiste, analyse structurale, approche psychanalytique).



d) - Modules de lexicologie, de syntaxe, de sémiologie, de phonétique : 2h./sem.chacun :  
Ces modules visent à initier les étudiants à analyser la langue sous divers points de vue

e) - Modules de littérature française et d'expression française : 2h./sem. chacun :  
Ces modules visent à faire connaître aux étudiants les auteurs d'expression française appartenant à des époques, à des milieux différents

## Annexe 3

### Transcription orthographique aménagée

#### 1. Corpus de l'étudiant A

/bon parce que j'avi (avais) pas le casion (l'occasion) la dernière fois: de filmi(filmer): mon travail euh/ jo(e) ropron(reprends) c(e) que j'ai dit la dernière fois ce qui concerne ma v- - ma ville natale /bon < / euh/ j'essaye surtout euh/ de montri: (montrer) euh lis (les) les aspi(aspects) euh li(les) caractiristiques(caractéristiques) de cette région pour que mes amis connaî: connaissent/ bien/euh>ma ville natale/bon< quatre vingt kilou:mè:tres (kilomètres) au so - - nord-est la ville de djelfa: en traversant la commune de charef i(et) celle de gueddi:>d /euh p(e)tite ville entouri(entourée) de monta: n(montagnes)/nous cofronte(confronte) /on (en) ontron: (entrant) par l'est /la ville/ une série de ja- - ya- - une série de jardins/ là > où sou (se) plonte(plante)/le nouveau lycée: < /en >s'avançant un peu / euh trois grandes (grands) buildings / se posent( s'opposent ? ou s'imposent ?)/ euh le siège a.p.c./ la daira: / et le centre p.t.t. / pas plus loin d'ici/ il y a/ la brigade d(e) la gedarmerie(gendarmerie) nationa:< le/ et la maison: > d(e) jeunes/ maintenant < nous sommes dans le centre / deux grandes rues divisent la vi:lle en quatre parties / di(des) magasins de vêt(e)monts (vêtements) des quincaill(e)ries / des cafétérias: /ainsi > de suite/ euh: en tourno(tournant) la têt:e/ vers le sud/ de la ville/ euh nos yeux tombent/sur/un extraordinaire building/ c'est une fondation: construite par l'armée françai:se pour servir de case:rne // euh parc(e) qu'elle se trouve dans nos pi (plus)/ hauts lieux d(e) la ville /au pied d(e) ce :- - me - - d(e) cette monta:< n(montagne) / il < y a: / euh des t- - euh il y a des ruines(ruines) dont les > traces nous informent que c'était un village des juifs/ il y a aussi un cim(e)tière sous forme d'une citade:lle l'écritire (écriture) hébreu: mon:tre que les juifs passèrent par là < un jour/ euh chaque mercroudi(mercredi) les habitants de zenina: / euh enfin chaque mercroudi(mercredi) li (les) piyisans (paysans) viennent de toute la région d(e) la vi:lle pour se rassembler dans une place/circulai:re / en exposant leurs marchandises > / dont le < mouton est le chef / tout l(e) monde porte une djellaba: / c'(es)t un critè:re/ traditionnal (traditionnel) et civilisationnal (civilisationnel) à la fois < / euh si nous nissaye - - si si on parle un peu des traditions: nous costatons(constatons) que euh les chefs de tribus/ décident plu(plus) que la loi/ la gini/rosité(générosité) est le

caractère dominon(dominant) dans cette p(e)tite société/ n(os) hôtes sont di(des)pachas/ i(l) n' y a pas dete:l (d'hotel)/ euh/ nos portes sont ouvertes / aux touristes/ qui veu:lent découvrir les mystè:res de notre région/ euh/ chaque année les habitants de zénina: euh se rassemblent dans une pla:ce / euh se dit el maqam et sacrifient des moutons/ tout l(e) monde/ peut mongi (manger)/ la viande/ gratuit(e)ment/euh pendeu(pendant) ce festiva:l il y a beaucoup / d'activités:/ euh:/ les cavaliers prennent une place pla:te / entourée d'un très grand nombre/ de spectateurs > jouissant: de cette harmonée (harmonie) / euh parfaite entre cavaliers/ fusils/et euh ch- - / dans l'autre côté d'el maqam il y a une exposition: des tissus traditionnels/ euh: la djella- - euh l- - l- -la djellaba / le burnous/ euh la zerbia: et bien d'autres vêtemon(vêtements): /euh de laine de chameau ou: euh: / euh de - - de poil de chameau ou de lai:ne de mouton/euh: la kheima / vous ne connaissez pas la kheima I c'est une tente/ rouge ou noire/elle comporte parfois les deux couleurs en harmonie (e)xtraordinaire/ le soir tout le monde descend vers la mounta:n (montagne) de serd- - oun pour passi(passer) un momo (moment) de contomplation (contemplation)/ devon (devant) les rayons rou:ges des crépiscu:les (crépuscules) pénétrant la manta:n (montagnes) / par des cave:rnes / c'est un:/spectacle manifique (magnifique) qui n'existe pas p(eu)t-être ailleu:rs/ on sent- - / euh: // euh / ce triangle/ enchanteu:r entouré / d'un large espace vert/ et d'une série de monta:n (montagnes)/ nous séduit de s'y poser même pour quelques minutes pour jouir de cette beauté surnature:lle/ n'hésiti(n'hésitez) surtout pas de prondre(prendre) la route natieunale (nationale) 63/ pour traverser zenina/ il pourrait y avoir/ un souvenir inoubliable > merci >

## 2. Corpus de l'étudiante B

/ dans notre dans notre société: la maladie du sida: est vue comme un s- - est prise comme un sujet tabou/ parc(e) que vu qu(e) c'est une maladie qui t- - euh sexuell(e)ment transmissible/elle touche le côt- - le côté conservateur de la société algérienne/ on n'en parle jamais/ euh pourtant c'- - pourtant c'est: / il y a plusieurs personnes dans dans la société qui sont touchées par cette: maladie: très grave/ et: euh on essaye de les cacher: on en parle jamais d'eux/ euh: on ne:/ il faut - - on n'en parle jamais d'eux on les cache et: / on les cache et on essaye de maquiller cette cette maladie on les met dans z- - dans des hôpitaux/ et euh on les prive de sortie:/ on prive les gens de les voir/ de leur / parler/ euh pourtant il faut il faut / il faut parler de de cette maladie/ il faut débattre/ sur ce sujet/ sur ce sujet ouvertement/ et: euh: donner aux jeunes les différents:/ les différentes les différents // des différents précautions/ les différents

précautions qu'il faut prendre/ et: pour pour faire face/ à cette/ maladie  
très grave/ et: euh: faire des /et pour cela: il faut:/ il faut faire des: //  
campagnes des campagnes publicitaires/ des: / des débats des débats  
ouverts dans le dans la télévision: / pour euh:/ euh avec les: / avec les gens  
qui qui peuvent être touchés par / cette: maladie/

### 3. Corpus de l'étudiant C

/ je vais: vous parler un p(e)tit peu/ de la chanson algérienne et: / d(e) la  
place qu'elle/ et d(e) la place qu'elle occupe/ on sait bien que: la chanson  
algérienne au passé: / à l'époque de: wahbi: / guerouabi:/ belaoui el houari  
(e)t cetera était:/très connue(connue) te très célèbre et: elle était l'un des  
sources dans notre euh civ- - l'un des s- - une des sources de de notre/  
civilisation/et on sait que d- -est mort mais il reste toujours vivant/ grâce  
euh/ aux traces qu'il a: laissées/ mais:/ c(e) que l'on voit (a)ctuellement  
c'est le contraire: c'est:/ que la chanson algérienne / est: est une  
marchandise/ euh lo(le? Ou les ?) chanteur(s) se multiple(nt)/ chacun  
chante: / de sa façon/ chaque: / cherche la célébrité/ chacun attend le  
jour où: euh / où sa photo: sera publiée (publiée): sur euh/ une page d'un  
journal euh écrivant quelques lignes (lignes) / par exemple: / tel chanteur va  
/ ou bien le chanteur « x » va enregistrer: une nouvelle cassette/ euh/ et il  
il va bientôt paraître/ euh/ au marché/ même < les termes utilises/ par  
exemple lo(le) mot au marché euh/ - - c'(es)t - à- dire ils ont des bits (buts)  
commerciaux/ euh on a aussi / il y a des exceptions : on a des / des  
perroquets on a on (en) algérie/ c'(es)t - à-dire qui / c(e) qu'a dit par  
exemple/lo (le) chanteur/ « x »/hier va le répéter lo(le) chanteur « y »/  
demain/ même il y a des des autres il y a d'autres qui imitent les chanteurs  
de: des autres: pays/ par exemple surtout de de l'orient // mais il y a / des  
exceptions / il y a des/ vraiment il y a des des des chanteurs/ z algériens  
qui ont / atteint un certain degré de:/ célébrité:/ par exemple: > / khaled/  
il est connu à l'échelle mondiale/ mais il y a d'autres qui restent toujours/  
euh:/ on(en) algérie/ leur but euh/ est commercial et ne donnent pas: /  
tant d'importance aux mots choisis/ même à la mélodie/ et j(e) vais:  
terminer par poser cette question // où est la chanson patriotique par  
exemple < / où est la chanson berbère/ où la chans- - religieuse/ et enfin  
j(e) peux dire: est-c(e) que la chanson algérienne va -t-elle récupérer sa  
place/

#### 4. Corpus de l'étudiante D

/ euh bon j(e) vais parler:/ euh: // euh:// bon la fois passée j'ai déjà posé la question de: l'amitié entre: une femme: et un homme> t- - / et mon avis: euh je voudrais mes amis vous r(e)later un événement/ euh:/ t- - qui: j'ai récemment(récemment) vécu (vécu) < cela pour la deuxième fois (rire) / euh:// euh: t- - je < dois vous avouer: on (un) autre - - réussi à semer: euh le doute en moi et a ébranlé quelque peu ma conviction sur l'existence de l'amitié entre une femme et > un homme/ bon:// euh: / t- - euh avec moi (mes) amis j'ai toujours entretenu - - relations a : - - basées sur l'affection/ la tendresse et la sinc- - et la sincérité > / euh: (rire) / bon/ euh: moi et « x » euh:- -/ (rire) euh/ moi « x » euh j- - euh t- - euh: nous avons vécu et: // nous avons vécu une parfaite amitié: / euh: / < il était pour moi < c'est: / le frère que n'ai jamais e (eu) / t- - eum t- -/ et je le traitais comme tel/ je croyais que jamais: / nou pouver \* détruire cette amitié/ ma < lheureusement euh: euh: (rire)/ malheureusement/ tout a basculé le jour le dernier jour des vacances/ euh:/ euh: dernier jour des des vacances > euh:/ à la fin de la fête organisée en cet honneur > / euh euh: t-- / (rire) euh: euh t- -// il euh:/il m'avou(m'avoua) qu'il m'aimait cela depuis le premier mois: de notre connaissance > / et:/ euh:/ m- - / euh: j(e) vous avouais (avouer ?) chers amis: euh:/ euh///// j(e) vous avouais (avouer ?) chers amis que: euh:t- - a: avoir été complètement secouée car n'ayant jamais soupçonné euh la profondeur de ses sentiments envers moi/ euh: t- - / bon alors j'ai choisi de lui dire:/ avec franchise (franchise) / t- - en insistant: / (rire) euh: / euh sur le sur le fait qu'au nom de l'amitié/ euh je s- - j'étais prête de l'écouter: > l'encourager > le soutenir > euh et en un euh / euh au (en) un mot l'aimer euh / euh avec une douce affection/ euh / t- - comme le feraient d- - de vrais amés (amis)> mais: euh: / mais: t- - euh / euh:/ et il: // euh/ il mal euh a - il mal pris les choses/ la chose> euh: il décidait de quitter le groupe d'amés (amis) / bon < la perte de « x » / m'a beaucoup chagrinée (chagrinée) > eum / il m'a fait du ton (temps) pour euh / il prit du ton (temps) pour euh: euh oublier cet épisode grâce au concours de mes amés (amis): euh: qu- - qui m'ont aidée: à red(e)venir la jeune fille gaie: > joyeuse> euh:/ euh: bon: /mais< euh/ euh/ quelques mois euh après deux > mois ou: je pense trois mois > ou / euh |—lorsque le casion ( l'occasion) de: se présenter j'ai désquité (discuté): avec:/ un autre amé (ami)/ « c » / (rires) « x » ou « y » (rires)/ bon: euh:/euh:euh:euh: n- - on chongions (changions) nos idées: je sais pas > euh euh: on a pré- - et au fil du ton (temps) / on a pris euh comme le feraient deux amés (amis)/ mais /

euh une année après:/ euh mais le « y » / (rires) « x »/ « y » / « c » // et « x » fait revivre la:/ même expérience mais cette fois: c'est l'événement lui-même/ euh: ne m'a pas autant que: pas - - que les paroles\*/ il m'a dit si tu crois que:/ t- - un homme et une femme peuvent être: /vrais: amés (amis):/ euh:/ euh:/ tu te trom:pes/ euh: /euh bon / euh/ même s'il y parvient ce s(e)ra seulement pour quelques tons (temps) / euh: c'est: c'est une:/ euh: des règles de la nature/ euh: euh euh l- - l- - la femme et l'homme peuvent s'empêcher: euh t- - euh : de s'attirer l'un à l'autre // oh c'est: tout chacun son op- - opinion (rires)/

\* syntagmes impossibles à encoder

### 5. Corpus de l'étudiant E

/bon je vais vous parler d'un sujet qui nous intéresse beaucoup/ euh: c(e) qui concerne euh l'alcoolisme euh: / pour moi l'alc- -/ pour moi l'alcoolisme euh:euh c'(es)un fliyo(fléau) euh social qui rouprésente (représente) sur le plan personnel (personnel) une véritable catastrophe/ euh on va prendre l'exemple dans notre société/ bon dans notre société il y a:/ dans notre société on dit sept (souvent)/ que / le gène (jeune) qui consomme l'alcool est manque d'éducation/ euh on va poser la question suivante/ a - t- on oublié qu'auc- - qu'auquine (qu'aucune) famille ni (n'est) épargnée par ce:/ fliyo (fléau) I euh je dis que il i (est) certain/ que/ qu'il y a ine (une) dimission (démission) bien d- - d'un autre façon ine (une) nigligence (négligence) de la euh de la part de la famille/ qui ni - - si - - qui n'est pas su prendre toutes les initiatives i (et) li (les) les décisions nicissaires (nécessaires) pour a:/ arriti (arrêter) cette mouvaise (mauvaise) habitide (habitude)/ euh par exemple/ un un adoliscent adolescent)/ euh i(est) matriti(maltraité) par ses parents/ et i(l) se sent euh i(l) se sent fristri (frustré) ou bien autromont (autrement) dit i(l) se sent déçu de cette euh/ de cette maltraitemont (mauvais traitement) / euh:/// i(l) se sent euh déçu de cette mauvaise habit- - euh m- - mauvaise maltraitemont (mauvais traitement) par si(ses) parents:/ et ( ci (c'est) demage (dommage)) // bon les:/ la seule idi (idée) qui trotte ou bien qui: euh: frappe par la tête ci (c'est) de de de s'éloigner le plé (plus) loin possible: de du milieu familial/ un < autre adoliscent(adolescent):/ a des parents euh qui qui sont on(en) instonce(instance)de divorce ou bien qui sont sépar- - qui ont siparé (séparé) euh/ ne disposant pas euh assez une euh de force morale\*/ pour risisti (résister)/ se laisse tenti (tenter) par l'aré (la rue) / i (et) li (les) mauvaises fréquentations/ se jette en - - oncore ( encore) au chemage (chômage)/ le vide crée par le chômage lui gâche la joie d'être un jeune/

comme li (les) autres euh/ automatiquement ( automatiquement) il euh il cherche où où trouvé ( trouver) son bonhair (bonheur) perdu/ il se dirige directement ( directement) vers une avontire ( aventure) amouraïse (amoureuse)/ qui/ qui se termine toujours / toujours/ bien sevent (souvent) ma:l/ et il so son(se sent) dans c(e) cas-là i(l) se son (sent) mal aimé personne nou (ne) vou (veut) dou (de) loui (lui) il est pas comme les autres/ < alors que faire I il considère que l'alcoolisme est le seul mayen (moyen) pour y oublier si (ses) chagrins/ euh on va synthétiser tout ça/ et je dis que pour arrêter cette mauvaise habitide( habitude)/ l'onfont (l'enfant) doit être informi (informé) sur li (les) mifits (méfaits) de l'alcool et li (les) inconvéniens (inconvenients) de mauvaises atr- - de mauvaises friquontations (fréquentations)/ et ci (c'est) par l'éducation et l'information qu'on arrivera riellement (réellement) à vaincre ce fliyo (fléau)/

\*Syntagmes impossibles à encoder.

## 6. Corpus de l'étudiant F

/ bon le sujet dont je vais: traiter: s'agit de la bourse euh universitaire/ bon euh la bourse universitaire est:/ est indispensable pour que les ét- - euh pour que l'étudiant pwisse (puisse) swivre (suivre) si (ses) itudes (études)/ euh parc(e) que: elle concerne:/ elle est considérée comme / la source financière/ pour lwi (lui) et/ et je vois que/ la bourse 2.700 dinars par trimestre euh ne suffira pas pour acquitter: les: pour acquitter:/ je sais pas les jeu- -/ les nécessités ou les besoins de l'étudiant/ euh je parle/d'une manière particulière: / de des étudiants inte:rnes/ qué- - des/ z étudiants (étudiants) internes parc(e) que: ils ont des dépenses (dépenses) plus que: li (les) externes / euh par exemple:/ l'étudiant ne p- - malgré la bourse est insuffisante malgré que: malgré les prix: d'héberg(e)mont (hébergement) de transport ( transport) :/ et: de restauration qui sont: symboliques/ euh/// mais cela ça n'ompêche (n'empêche) pas: que les itudiants (étudiants):euh externes/ euh eux aussi ils ont di (des) dépenses (dépenses)/ tel que le transport et:// je dis:/ que cette bourse est est insuffisante: // parce que le l'étudiant euh: ne peut pas suivre si (ses) itudes (études): euh/ euh ne peut pas suivre si (ses) itudes (études)/ alors: sp- - espérons que le: ministère: revoie cette:/cette cette bourse parc(e) que elle ne vaut rien devant: >la cherti(cherté) d(e) vie:/

### 7. Corpus de l'étudiante G

/ bon j(e) vais vous par- - euh/ je recommence I euh j(e) vais parler sur un:/ je vais vous parler d'un problème euh/ euh c'est le lé/ l(e) droit le droit de la femme/ bon mais si nous acceptons d'appartenir au beau sexe comme on nous appelle/ euh nous sommes en droit/ nous sommes en droit d'émettre: d'émettre / nous sommes en droit d'émettre des idées des idées /

### 8. Corpus de l'étudiante H

/ le sujet que je vais euh présenter est celui du respect des droits d(e) l'enfant/ bon / euh les droits d(e) l'enfant: doivent être reconnus (reconnus) et respectés partout: dans le monde/ pa(r) c(e) que euh respecter/ respecter/ le l'enfant aujourd'hui/ c'est former euh l'homme de demain/ alors/ euh aucun enfant ne mérite les coups:/ le travail forcé/ euh la prison/ l'arrachement de son pays et de ses parents/ en plus euh encore / moins de connaître la mort par la faim/ par le manque de soins: et euh:/ le manque de soins et la guerre/ euh aucun enfant ne sera tenu/ euh aucun enfant ne sera tenu à: l'esclavage/ ni à la servitude / à euh cha- - / chaque enfant a le droit à: l'éducation / euh cette éducation doit être / euh gratuite en moins en ce qui concerne: l'enseignement/ élémentaire et:/ fondamental > bon / euh: euh tous les enfants qui (qu'ils) soient nés dans le mariage ou hors/ le mariage jouissent d(e) la même protection sociale / alors euh: mais malheureusement c(e) que / euh ce ce qui se passe dans le monde est:/ n'encourage/ le n'est pas encourageant/ pa(r)c(e) que euh: on voit:/ euh main(te)nant les z o- - les enfants sont les premiers victimes euh de la guerre/ et: / les: / les conflits politiques/ euh à la suite d'une - - politique/alors / on doit resp- - euh/ il y a même des des pays qui arment le leur: / les enfants: pour se battre dans la guerre> alors il faut respecter euh les droits d(e) l'enfant/ et on doit les: encourager euh pour euh:/ pa(r)c(e) que ces droits euh:/ on doit encourager > les: / le respect: des droits de l'enfant: pour euh: l'épanouissement dans: la personnalité > humaine/ et je vous remercie/

### 9. Corpus de l'étudiante I

/ euh j'ai choisi comme thème/ les problèmes/ entre: la nature et l'art/ alors/ les écoles réalistes n'ont voulu voir dans l'art qu'une imitation: de la nature ou bien une copie de: la réalité:/ mais c'est ainsi que « delacroix » euh/ dit/ à propos: cette idée que: // que la nature n'est copiée cervellement (servilement)/ et sans recours/ à l'human- - à l'imagination/ de



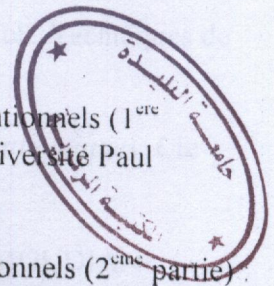
/ l'artiste/ et/ bien sûr que/ euh la nature ne peut jamais être imitée/ euh par l'art/ ou: / bien le contraire/ et c'est à partir de ça:/ que // euh va /// et c'est à partir de ça que l'artiste / (rire) (je suis bloquée) (rires)////

#### 10. Corpus de l'étudiante J

/ mon thème ce n(e) s(e)ra pas sur les droits de l'homme ni sur la justice/ mais sur la distinction/ de l'homme blanc et l'homme/ de couleur/ au lieu de dire nègre car parc(e)que c'est un: terme: colonis- - col- - utilisé par les colonisateurs/ alors euh /ici que se pose la question / pourquoi I il y a cette distinction I pourquoi certaines personnes I de race blanche se tiennent à distance d/ des gens de couleur// euh l'homme blanc s- - s'est toujours considéré supérieur euh/ euh/ à l'- - de à l'homme: de couleur / euh on remarque / une/ attitude: de / u- - euh une:/ attitude incompréhensible/ euh comme nous: / comme on on peut dire que: en sachant que/ auparavant: l'homme de couleur euh// euh l'homme de couleur euh: /// euh l'homme de couleur a enduré durant des décennies toutes sortes de perséc- - euh: de: persécutions/ euh alors que: notre dieu:/ euh nous a/ tous créés: créés:/ égaux/ même égalité:/ alors c(e) que j(e) peux:/ j'insiste à dire/ c'est que: / l'homme de couleur euh est un être humain identique à l'homme blanc/ sauf la pigmentation de: de la peau/ et: j'ajoute aussi que nous faisons tous partie de l'humanité / j(e) vous remercie/



## Références bibliographiques



- ALLOUCHE, V. , (1989a), « Structuration dans les discours conventionnels (1<sup>ère</sup> partie) » dans *Travaux de didactique du F.L.E.* , N° 21, pp, 5-16, , Université Paul Valéry, Montpellier III.
- ALLOUCHE, V. (1989b) , « Structuration dans les discours conventionnels (2<sup>ème</sup> partie) . *Les unités discursives.* » dans *Travaux de didactique du F.L.E.*, N° 22, pp .5-13, Université Paul Valéry, Montpellier III.
- AUSTIN , J.L., (1970), *Quand dire c'est faire*, Seuil, Traduction de *How to do things with words*, Oxford University Press, 1962
- BENVENISTE, E., (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Paris
- BERARD, E., (1991), *L'approche communicative : Théorie et pratiques*, Clé International, Paris
- BOLTON, S., (1991) , *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, CREDIF, Coll. LAL, Didier, Paris
- CALBRIS, G., PORCHER, L., (1989) , *Geste et communication*, Hatier, Paris.
- CARTON, F., PETIT, D., PONCET, F., THIEBLEMONT, S., (1988), « Trois jours pour parler français ? Compte- rendu d'une expérience de prise en charge d'apprentissage » dans *Mélanges Pédagogiques*, Université de Nancy II.
- CARTON, F., (1992), « Limites d'une évaluation rigoureuse des capacités communicatives à l'oral : Compte rendu d'une expérimentation » in *Autour de l'évaluation de l'oral* dans Bulletin CILA N° spécial, Avril, pp., 49-62, Neuchâtel
- COSTE, D., GALISSON R., (1976), *Dictionnaire de la didactique des langues*, Hachette, Paris.
- DEMNATI, V. , (1986/1987), « La production orale en français des enfants migrants : Analyse d'un corpus et premières constatations » dans *Mélanges pédagogiques*, Université de Nancy II.
- DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., MARCELLESI, Ch., MARCELLESI, J.-B., MEVEL, J.-P., (1973), *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris.
- EURIN BALMET, S. et HENAO de LEGGE M., (1992), *Pratiques du français scientifique : l'enseignement du français à des fins de communication scientifique*, Hachette, Paris.
- GADET , F., (1989), *Le français ordinaire*, Ed. Armand Colin, Paris.
- KERBRAT- ORECCHIONI , C., (1990), *Les interactions verbales I* , Armand Colin, Paris.

- LANCIEN, Th. , ( 1986), *Le document vidéo*, Clé International, Coll. Techniques de classe .
- LEBRE-PEYTARD, M., (1990), *Situations d'oral : documents authentiques*, Clé International , Paris.
- MAHMOUDIAN, M., BAUDRILLARD, L., JOLIVET, R., MAHMOUDIAN-RENARD, M., MOZZOLINI, A., MORSLY, D., PERETZ, C., (1976), *Pour enseigner le français : Présentation fonctionnelle de la langue*, P.U.F, Paris.
- MOIRAND, S. (1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris.
- MUCCHIELLI, R., (1990), *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale : connaissance du problème*, 9<sup>ème</sup> édition, E. S.F. Collection Formation permanente en Sciences Humaines, Paris.
- RICHTERICH, R. et SCHERER , N. , (1975), *Communication orale et apprentissage des langues*, Hachette, Paris.
- SCHMITT-GEVERS, H., (1993), « La notion d'aisance dans la production et la réception orales en langue étrangère » dans *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Université de Nancy II .
- SEARLE, J.R., (1979) , *Expression and Meaning* , Cambridge Universtiy Press, Traduction française, *Sens et Expression*, 1982, Minuit .
- SIMONET R., (1989), *L'exposé oral*, Les éditions d'Organisation, Paris.
- SINGLY (de) , F., (1992), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Ed. Nathan, Paris.
- SOREZ, H., (1986), *Prendre la parole*, Hatier, Coll. Profil. Flammarion.
- TAGLIANTE, Ch., (1991), *L'évaluation*, Clé International, Coll. Techniques de classe.
- TAGLIANTE, Ch., (1994), *La classe de langue*, Clé International, Coll. Techniques de classe.
- VANOYE, F., MOUCHON, J., SARRAZAC, J.-P., (1981), *Pratiques de l'oral*, Ed. Armand Colin, Coll.U.
- VIGNER, G. , (1985), *La machine à écriture*, Tome II, Clé International, Coll. Pratique des Langues Etrangères .
- WEINRICH , H., (1964), *Tempus* , Stuttgart, Kohlhammer, Trad. Fr., Le Seuil, 1973.