



People's Democratic Republic of Algeria

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي



Ministry of Higher Education an Scientific Research
المركز الجامعي بالنعامة University Center –Salhi Ahmed – Nâama

Institut de Lettres et de Langues
Département de Français

*Mémoire de fin d'études en vue de l'obtention du diplôme de Master
en Didactique des Langues Étrangères*

Intitulé

**EXPLOITER L'INFORMATION GAP DANS LE LABO DE LANGUES
POUR DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE DISCURSIVE**
*Chez les étudiants de deuxième année licence français
du Centre Universitaire Salhi Ahmed de Naama*

Réalisé par

- GASMI Seyyid Ahmed
- OUESSAI Ikram

Dirigé par

M. BENCHERKI Nacer.

Membres du Jury

Président :Dr. ADEL Mustapha - Maitre de Conférences - C.U Salhi Ahmed - Naama

Rapporteur :M. BENCHERKI Nacer- Maitre-assistant - C.U Salhi Ahmed -Naama

Examineur :Dr. MISSOURI Amina, Maitre de Conférences - C.U Salhi Ahmed - Naama

Année Universitaire 2022/2023

Table des matières

DÉDICACES.....	2-4
Dédicace	2-5
Remerciements.....	2-6
Résumé.....	7
<i>Introduction générale</i>	9
<i>I. CADRE THEORIQUE</i>	13
1 La notion de la compétence	15
1.1 La définition des dictionnaires	15
1.1.1 Selon le dictionnaire Larousse :	15
1.1.2 Selon le dictionnaire Robert	15
1.2 La définition de la compétence selon les didacticiens.....	16
2 La compétence communicative	18
2.1 L'émergence de la compétence communicative dans le champ de la didactique des langues étrangères.....	18
2.2 Quelle pertinence la compétence communicative peut-elle avoir ?.....	21
2.2.1 D'une ethnographie de la parole à une ethnographie de la communication 21	
2.2.2 D'une pragmatique à une anthropologie communicationnelle	25
2.3 Les composantes de la compétence communicative	26
2.3.1 Selon M. CANALE et M. SWAIN.....	26
2.3.2 Selon Sophie MOIRAND.....	27
2.3.3 Selon le CECRL.....	27
2.4 Les modèles qui expliquent les composantes de la compétence communicative .29	
2.4.1 LES MODÈLES DE CANALE & SWAIN (1980), CANALE (1983) ET DE SAVIGNON (1983) 29	
2.4.2 LES MODÈLES DE BACHMAN (1990), BACHMAN & PALMER (2010/1996)	29
2.4.3 LE MODÈLE DE CELCE-MURCIA, DÖRNYEI & THURRELL (1995).....	30
2.4.4 LE MODÈLE D'ALCÓN SOLER (2000).....	30
2.4.5 LE MODÈLE D'USÓ JUAN & MARTÍNEZ FLOR (2006).....	30
2.4.6 LE MODÈLE DE CELCE-MURCIA (2007)	31
3 Définition du concept de « la compétence discursive ».....	31
3.1 Selon certains auteurs des modèles proposés	31
3.2 La compétence discursive dans le CECR	32
4 La technique de l'information GAP	33
Selon Sanchez & Monod-Ansaldi (2015 :73-94) ; il y a différentes formes de.....	33

travail qui caractérisent la collaboration entre enseignants et chercheurs ; dont ils le	33
décrivent par: une recherche collaborative, une ingénierie didactique, une recherche-action, a <i>design based research</i> ou bien encore la recherche orientée par la conception, etc.....	33
Présentation de l'expérimentation.....	37
La description du lieu de l'expérimentation	38
Critères d'évaluation de la compétence discursive	39
L'expérimentation.....	39
L'objectif de l'expérimentation	40
<i>Conclusion générale</i>	43

DÉDICACES

Avant tout : Dieu, merci

Je dédie ce modeste travail à mon pays l'Algérie comme preuve de reconnaissance.

A MA TRÈS CHÈRE MÈRE : Omeirikhadidja. Autant de phrases aussi expressives ne pourraient- pas montrer le degré d'amour et d'affection que j'éprouve pour toi. Tu m'as comblé avec ta tendresse et affection tout au long de mon parcours. Tu n'as cessé de me soutenir et de m'encourager durant toutes les années de mes études, tu étais et tu es encore toujours présente à mes cotés pour me consoler comme il faut. En ce jour mémorable, pour moi ainsi que pour toi, reçoit ce travail en signe de ma vive reconnaissance et ma profonde estime. Puisse le tout puissant te donner santé, bonheur et longue vie ; afin que je puisse te combler à mon tour.

A mon cher frère Ouessaï Abdelkader .A tous les moments d'enfance passés avec toi mon frère, en gage de ma profonde estime pour l'aide que tu m'as apporté. Tu m'as soutenu, réconforté et encouragé. Puissent nos liens fraternels se consolider et se pérenniser encore plus.

A ma petite belle soeur Ouessaï Sara. Tu partages la vie avec moi, je sais enfin ce que ce qu'il signifie le bonheur d'avoir une petite sœur ; dont je pourrait compter sur toi. Je vous dis merci et je vous souhaite bonheur, succès et prospérité.

A mes amis : faiza , Souad et surtout Hakou (Abdelhak BENBRAHMI) ; dont aucun langage ne saurait exprimer mon respect et ma considération pour votre soutien et encouragements. Je vous dédie ce travail en reconnaissance de l'amour que vous m'offrez quotidiennement et votre bonté exceptionnelle. Que Dieu le Tout Puissant vous garde et vous procure santé et bonheur.

Sans oublier tous nos chers professeurs sans exception; dont monsieur M BENCHERGUI mon cher encadrant, M DOUHA, M BRAIK, M H. El Mestari, M REMMAS, M NAKHAOUAT, M ADEL, , M RAHMANI le chef du département et à M RAKHROUKH le doyen pour leurs accueils et leurs patiences et tous leurs efforts, M BRAHAM, M BRAHMI, M TALBI, M BOUKHAL, Mme BESSENOUCI...

Au recteur de l'université M H. SAFI et à l'ensemble des professeurs et des fonctionnaires sans exception de notre université... pour tout ce qu'ils ont fait durant tout mon cursus du Master.

A mes proches que mon stylo n'a pas pu mentionner leurs noms.

Dédicace

C'est avec une profonde gratitude et de sincères mots, que je dédie cemémoire de fin d'études à **mes chers parents** qui ont sacrifié leur vie pour notre réussite et nous ont éclairé les chemins par leurs conseils judicieux.

J'espère qu'un jour, je pourrais leurs rendre un peu de ce qu'ils ont fait pour moi, que dieu leur prête bonheur et longue vie.

À mes sœurs **Bouchra, Ikram, Nada**, et **Sana** ainsi qu'à leurs enfants **Amir, Badie et Khalil**.

À mes cousins **Zinedine, Aymen, Faïçal, Omare et Toufik**.

À mes chères amis les plus proches **Obaïda, Youcef, Abdou, Ishak, Amine, Hicham, Mohamed, Sid Ahmed, Youcef et Chahinez**.

À mes amis(es) des études **Abdelhak.B, Sidahmed T., Mohamed H., Abdelhamid M., Ikram et Rahma**.

Tous ceux qui m'ont aidé par la moindre des choses dans ma vie.

A tous ceux qui m'aiment.

A tous, je dis **MERCI**.

Sidahmed G.

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier « Dieu » le tout-puissant, qui nous a donné la force et la patience pour accomplir ce modeste travail.

Ce mémoire n'aurait pas pu se faire sans le concours et les encouragements de nombreuses personnes.

Nous tenons à remercier notre encadrant M. Bencherki N., pour l'orientation, la confiance, la patience qui ont constitué un apport considérable ; sans lequel ce travail n'aurait pas pu être réalisé convenablement.

Nous remercions également nos enseignants qui nous ont accompagnés durant notre parcours universitaire.

Nos profonds remerciements vont aussi à tous les membres du jury qui ont accepté de lire ce modeste travail de recherche et de l'évaluer.

Nous remercions tous les amis pour leurs conseils et leurs encouragements.

Notre gratitude va également à tous ceux qui nous ont aidés de près ou de loin à la réalisation de ce modeste travail de recherche.

Résumé

Ce travail de recherche vise à exploiter la technique de l'information gap, empruntée de l'approche actionnelle, pour aider à développer et améliorer l'une des composantes de la compétence communicative, la compétence discursive, chez les étudiants de la deuxième année licence français au Centre Universitaire Salhi Ahmed de Naama.

Le but essentiel est de faire usage de l'information gap pour encourager le dialogue entre étudiants afin chercher l'information voulue et compléter les lacunes informationnelle chez celui qui pose les questions. La méthode de recherche utilisée a été la méthode expérimentale en trois phases, pré-test, test et post-test pour savoir si l'information gap influence positivement la compréhension orale des étudiants. En général, les résultats obtenus qui sont l'efficacité de la technique de l'information gap sur l'amélioration de la compétence discursive chez les étudiants de notre C.U.N.; quant aux obstacles rencontrés lors de l'usage de cette technique, il vaut mieux adopter des stratégies encourageantes au service de la formation des enseignants pour la maîtriser.

Mots clés: compétence communicative, information gap, compétence discursive, contextualisation, cohésion, cohérence

Abstract

This research work aims to exploit the information gap technique, borrowed from the task-based approach, to help develop and improve one of the components of communicative competence, namely discourse competence, in second-year undergraduate students.

The essential goal is to make use of the information gap to encourage dialogue between students in order to seek the desired information and fill in the information gaps on the part of the person asking the questions. The research method used was the experimental method in three phases, pre-test, test and post-test to find out if the information gap positively influences students' oral comprehension. In general, the results obtained which are the effectiveness of the technique of the information gap on the improvement of the discursive competence in the students of our university center. As for the obstacles encountered when using this technique, it is better to adopt encouraging strategies in the service of teacher training to master it.

Keywords: communicative competence, discourse competence, information gap, contextualization, cohesion, coherence

ملخص

يهدف هذا العمل البحثي إلى استغلال تقنية فجوة المعلومات، المستعارة من المقاربة بالمهام، للمساعدة في تطوير وتحسين أحد مكونات الكفاءة التواصلية، الكفاءة الخطابية، لدى طلاب السنة الثانية الجامعي ليسانس لغة فرنسية في المركز الجامع صالحى أحمد بالنعامة. والهدف الأساسى هو الاستفادة من تقنية فجوة المعلومات لتشجيع الحوار بين الطلاب من أجل البحث عن المعلومات المطلوبة وملء فجوات المعلومات لدى الشخص الذي يطرح الأسئلة. كانت طريقة البحث المستخدمة هي الطريقة التجريبية على ثلاث مراحل، الاختبار الأولي والاختبار والاختبار البعدي لمعرفة ما إذا كانت فجوة المعلومات تؤثر بشكل إيجابي على فهم الطلاب الشفهي. بشكل عام، النتائج التي تم الحصول عليها هي أن فعالية تقنية فجوة المعلومات في تحسين الكفاءة الخطابية لدى طلاب المركز تتطلب المزيد. أما بالنسبة للعقبات التي تواجه استخدام هذه التقنية، فمن الأفضل اعتماد استراتيجيات مشجعة في خدمة تدريب المعلمين لإتقانها.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة التواصلية، الكفاءة الخطابية، تقنية فجوة المعلومات، الاتساق، الترابط، الوضع في السياق

Introduction générale

INTRODUCTION GENERALE

Dans ce travail de recherche, nous mettrons l'accent sur un domaine qui suscite l'intérêt de plusieurs chercheurs ; celui de l'apport de l'usage de la technique de l'information gap sur l'amélioration de la compétence discursive chez les étudiants du Centre Universitaire de Naama(C.U.N), en didactique des langues étrangères, de la filière de français.

Selon les recherches qui ont été réalisées, la plupart des étudiants qui sont spécialisés dans les langues étrangères ; prenant le cas de la langue française éprouvent des problèmes au niveau de la compétence discursive; ils n'arrivent pas à mieux comprendre aisément le contenu des cours en matière du F.L.E, et même à reformuler des idées ou à s'exprimer clairement. Ainsi notre recherche va se dérouler dans le laboratoire des langues étrangères avec les étudiants du 2^{ème} année licence français, au niveau notre C.U.N.

Pour cela, nous nous sommes interrogés sur l'utilité et l'efficacité de la technique de l'information gap qui pourrait aider les étudiants mis en cause de développer leurs compétences discursives.

Notre problématique porte donc sur une question primordiale à laquelle sont attachés des sous questionnements :

Dans quelle mesure la technique de l'information gap peut-elle favoriser l'amélioration de la compétence discursive chez les étudiants de la filière français?

- 1- Un enseignant qui intègre l'amélioration de la compétence discursive chez les étudiants de notre C.U.N dans son enseignement du FLE ou à l'université serait-il l'appliquer plus efficacement dans son cours d'oral?
- 2- Est-ce que la technique permet de relever des performances plus notables chez les élèves comparées à celles que l'on pourrait avoir dans une séance ordinaire ?

Nous supposons, en premier lieu, que l'usage de la technique de l'information gap au niveau de la classe ciblée (deuxième année licence français) dans le processus enseignement / apprentissage de la compétence discursive, serait plus efficace, plus motivant que lors d'une séance habituelle.

En deuxième lieu nous disons que l'amélioration de la compétence discursive dépendant surtout de la bonne utilisation de la technique de l'information gap surtout au niveau de la compréhension.

En dernier lieu, nous pensons que la réussite du processus enseignement / apprentissage, utilisant la technique de l'information gap en classe de FLE dépendrait des capacités des étudiants à fournir des réponses complètes et mieux formulées.

Afin de mener ce projet de recherche et d'éclairer l'utilité de ce dispositif, nous allons nous servir d'un outil d'investigation qui est l'enregistrement vocal d'une discussion entre les étudiants avec l'assistance de leur professeur au laboratoire des langues étrangères, qui est transcrit et exploité pour l'analyser en expliquant le déroulement de la séance expérimentale (une séance animée par le professeur qui adopte la technique de l'information gap).

Notre recherche s'articule autour de deux grandes parties :

La première concerne le cadre théorique et conceptuel ; qui comporte un seul chapitre composé à son tour de (8) éléments principaux : la compétence en général, la compétence communicative, l'émergence de cette dernière, ses composantes, et son apport sur la didactique des langues étrangères, la compétence discursive, et la technique de l'information gap.

La deuxième partie représente: le cadre pratique et expérimental, elle comporte deux chapitres ; Dans le premier, nous présenterons l'enquête réalisée que nous avons menée (contexte, déroulement, outils utilisés ...) dont il s'agit d'un enregistrement vocal d'une discussion relative à une séance effectuée dans un laboratoire des langues étrangères , qui se trouve au sein de notre C.U.N ; accompagné de la transcription de cette discussion entre les groupes d'étudiants assistants à la séance et leur professeur qui adopte la technique de l'information gap avec eux.

Quant au deuxième chapitre, il sera réservé à l'analyse et le commentaire des résultats de l'enquête réalisée, celle de l'enregistrement vocal de la discussion transcrite, afin de vérifier le degré d'exactitude de nos hypothèses déjà émises.

I. CADRE THEORIQUE

Introduction partielle

Il est primordial de s'intéresser à la notion de compétence de communication notamment ; puisqu'elle attire l'attention de plusieurs auteurs : des didacticiens, des linguistes...etc ; comme elle constitue le noyau dur de la didactique actuelle du français langue étrangère.

A i n s i , Ils tentent de trouver de bons moyens pour la mise en œuvre des processus d'enseignement/apprentissage favorisant le développement de cette compétence.

En effet, communiquer de manière efficace dans une langue étrangère est le principal objectif des apprenants. Par contre, la complexité à l'intérieur de la compétence de communication, ainsi que ses composantes diverses constituent les principaux obstacles, difficiles à cerner. Jusqu'à présent, nous n'arrivons pas à limiter précisément quels sont les dispositifs les mieux appropriés au développement de la compétence de communication en français langue étrangère. C'est la raison pour laquelle, elle reste toujours le centre d'intérêt de la didactique des langues étrangères.

C'est la raison pour laquelle -dans ce présent chapitre- nous allons expliquer la compétence communicative (selon les dictionnaires généraux et selon certains didacticiens), son émergence et son apport sur la didactique des langues étrangères spécialement, sans oublier de citer ses composantes selon certains modèles proposés par des auteurs réputés par leurs recherches , comme nous allons mettre la lumière sur la compétence discursive et la tant technique de l'information GAP et son apport à l'amélioration de la compétence discursive principalement.

1 La notion de la compétence

1.1 La définition des dictionnaires

1.1.1 Selon le dictionnaire Larousse¹ :

Le dictionnaire Larousse électronique définit la compétence en tant qu'un nom féminin issu du bas latin « *competentia* », qui signifie :

1. Aptitude d'une autorité à effectuer certains actes.
2. Aptitude d'une juridiction à instruire et à juger une affaire.
3. Capacité reconnue en telle ou telle matière en raison de connaissances possédées et qui donne le droit d'en juger : Avoir des compétences en physique.
4. Familier. Personne qualifiée : Les plus hautes compétences médicales ont examiné le cas.
5. Aptitude d'un fluide (eau ou vent) à déplacer des éléments d'une taille donnée.
6. Caractère d'une roche compétente.

1.1.2 Selon le dictionnaire Robert²

Le dictionnaire Robert électronique définit la compétence en tant qu'un nom féminin ; qui signifie :

- 1- Connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières. → capacité, qualité. *S'occuper d'une affaire avec compétence. Cela n'entre pas dans mes compétences.* familier Personne compétente. *C'est une compétence en la matière.*
- 2- Aptitude légale ; aptitude d'une juridiction à instruire et juger un procès. *Cette affaire relève de la compétence du préfet.* → attribution, domaine, ressort.
- 3- En linguistique : c'est un système implicite fondé sur le lexique et la grammaire, intégré par l'usager d'une langue, qui lui permet de comprendre et de former un nombre indéfini d'énoncés jamais entendus auparavant.

¹<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/compétence/17648#:~:text=Capacité%20reconnue%20en%20telle%20ou,Avoir%20des%20compétences%20en%20physique>. Consulté le 11/06/2023. A 14 H

²<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/competence>. Consulté le 11/06/2023. A 14:20 H

1.2 La définition de la compétence selon les didacticiens

Selon J. P. Robert (2008 : 38) ; la majorité des dictionnaires définissent « la compétence » comme « *une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier* » selon qu'ils insistent sur le savoir et le savoir-faire.

En grammaire générative, pour N Chomsky (1965 : 13), « *la compétence est la connaissance implicite, innée, que tout individu possède de sa langue* ». A la compétence, il oppose logiquement la performance.

J.P.Robert (2008 : 38) explique que les termes « Compétence » et « performance » relèvent donc d'abord du champ linguistique. En effet, la première finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est de doter l'apprenant d'une compétence linguistique en lui inculquant le savoir relatif à cette langue (par l'étude des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole qui résultent de leur combinaison), et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que ce savoir a été assimilé. Compétence et performance relèvent aussi et surtout du champ de la communication.

Selon lui (idem), le CECR³ distingue deux grands types de compétences :

1. Les compétences générales qui ne sont pas propres à la langue mais auxquelles on peut faire appel pour des activités langagières (le savoir ; culture générale, savoir socioculturel, prise de conscience interculturelle ; les aptitudes et savoir-faire relatifs à la société, à la vie quotidienne, professionnelle, aux loisirs, aux différences entre cultures ; le savoir-être qui inclut les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances ; le savoir-apprendre à observer, à participer.
- 2- Les compétences communicatives langagières propres à la langue (la linguistique qui inclut les compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique⁴ ; la sociolinguistique qui renvoie aux paramètres socioculturels, la pragmatique qui inclut, entre autre, la maîtrise du discours. La compétence de communication

Par ailleurs, le dictionnaire de Gallisson & Coste (1976 :106) ; ces concepts représentant une contestation et une extension de la notion chomskyenne de compétence.

³ Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris: Didier.

⁴Relatif à l'orthoépique (phonétique normative). <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/orthoepique>.

Hymes (1984: 219) désigne sous l'expression compétence de communication la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social. Le processus de socialisation langagière consiste pour partie en l'acquisition progressive de cette compétence de communication qui complète nécessairement la compétence grammaticale du sujet parlant.

Selon Philippe Perrenoud(2004)⁵, la définit comme « *une capacité d'action efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient en temps opportun pour identifier et résoudre de vrais problèmes.* »

Selon Philippe Jonnaert (2009)⁶: « *La compétence devrait plutôt permettre aux apprenants une marge de manœuvre non contraignante pour qu'ils mobilisent les ressources les plus appropriées à la situation complexe qu'ils ont à traiter.* »

Pour Xavier ROEGIERS (2014)⁷« *la compétence, c'est que chacun puisse faire convenablement ce qu'il doit faire.* »

Donc la notion de compétence tourne autour de la centration sur l'apprenant et la mobilisation de ses ressources.

⁵Perrenoud P., *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF, Paris, 2004.

⁶ Jonnaert Ph. et al, *Curriculum et compétences, un cadre opérationnel*, De Boeck, 2009.

⁷Xavier ROEGIERS .Chapitre 4. Quelle évaluation des compétences, au service de quel projet pour l'école ?.L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel .De Boeck Supérieur, 2014

2 La compétence communicative

2.1 L'émergence de la compétence communicative dans le champ de la didactique des langues étrangères.

Afin d'expliquer l'émergence de la notion de « la compétence de communication », il vaut mieux faire un détour antérieur du côté de la perspective linguistique chomskyenne. Dans « *Aspects of the Theory of Syntax* » de Noam Chomsky (1965 :04), la compétence linguistique désigne l'aptitude cognitive innée et universelle de tout sujet humain (« locuteur-auditeur idéal ») à produire et comprendre un nombre illimité de phrases. Pour la linguistique générative, cette aptitude grammaticale, dont la réalisation se situe dans la performance, constitue le principal facteur explicatif du fonctionnement langagier.

A travers les déclarations de certains sociologues ; tels que Pierre Bourdieu (1977 :18) dont la notion de « compétence élargie » résulte d'une critique explicite de la conceptualisation chomskyenne dans « *L'économie des échanges linguistiques* » ; nous constatons que la prise en compte des seules capacités syntaxiques ne saurait suffire à rendre compte du développement du langage et de l'usage de la parole.

Parmi les modèles et cadres d'analyse alors conçus par les sociolinguistes (au sens large), la perspective représentée par John Gumperz et Dell Hymes⁸(1972 :10-14) ; qui plaide pour l'étude ethnographique du langage en société. La théorie linguistique se trouve englobée dans une théorisation plus large - communicationnelle, sociale et culturelle -, informée par l'ethnographie comme mode d'observation directe de la parole en actes, soit du langage comme pratique sociale.

C'est dans l'histoire du développement de cette approche ethnographique du langage que doit être situé le travail d'élaboration réalisé par Dell Hymes (1972⁹, 1984¹⁰) concernant la « compétence communicative » (*communicative competence*).

Figurant parmi les pièces maîtresses de l'équipement théorique du courant ethnographique, la compétence de communication représente une avancée

⁸ GUMPERZ, J. J., HYMES, D. H. (dir.), *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*, New York & Chicago, Holt Rinehart & Winston, 1972. P.P 10-14

⁹ HYMES Dell H. *On communicative competence*. In John Bernard Pride & Jane Holmes (eds) *Sociolinguistics*. Londres : Penguin . 1973. P. P 53-73

¹⁰ Dell H. Hymes . *Vers la compétence de communication*. Collection « Langues et apprentissage des langues », Paris, Hatier-Crédif.1984 . P 219.

remarquable vers une conception contextualisée des capacités (de groupes et de personnes) impliquées dans la communication humaine. Elle s'étend à tout ce dont un sujet parlant a besoin pour prendre part à une activité langagière de manière appropriée dans un contexte donné : comment engager la conversation, à qui s'adresser et de quelle manière, quand convient-il de parler ou de se taire, à quel endroit prendre son tour de parole, comment demander ou donner des informations, avec quelles ressources (orales et écrites, verbales et non verbales), comment demander, offrir ou refuser de l'aide, etc.?

Selon Dell Hymes¹¹ (1972 :282) (Cette disposition à l'action ne se borne donc pas à la connaissance de règles linguistiques, elle se caractérise comme « *dependent up on both (tacit) knowledge and (ability for) use* ». Selon la définition la plus holistique que Dell Hymes en propose, en 1984¹², cette compétence est l'ensemble qui unit de manière dialectique les quatre classes d'éléments constitutifs des « styles » ou « façons de parler » (*ways of speaking*) : moyens de la parole ; économie de la parole ; attitudes, valeurs, opinions ; voix personnelle des locuteurs.

Il s'agit donc pour l'ethnographe de saisir et de documenter ces « styles » porteurs et producteurs de signification, par le biais de sa participation aux groupes et réseaux sociaux investigués. Enfin, la compétence est indissociable d'un ensemble d'autres notions (répertoire, performance, situation clé, évènement de parole, genre discursif, indice de contextualisation) et de repères méthodologiques pour saisir l'interaction du langage et de la vie sociale. Le plus célèbre de ces repères demeure le guide d'observation et d'analyse nommé SPEAKING, également dû à Hymes (présenté en français par Bachman *et al* (1981 :72-76).

Si l'objectif initial de Dell Hymes était d'apporter une réponse théorique à la définition chomskyenne de la compétence linguistique, son intention était également - voire premièrement - de poser la compétence de communication en regard avec les conséquences sociales et politiques qu'une conception homogène et idéale de la langue, du locuteur et de la communauté peut avoir dans le domaine éducatif. Ces enjeux sociaux et linguistiques sont aussi ceux qui, dans le champ de la sociolinguistique française, conduiront Jacqueline Billiez et Louise Dabène (1990) à

¹¹ D.HYMES (Ibid)

¹² D.HYMES (Ibid)

construire un regard positif sur la compétence communicative des enfants de personnes migrantes¹³, alors que la vision prédominante est celle du handicap linguistique et culturel ; selon Billiez, (1985 : 95-105)¹⁴. Des préoccupations du même ordre pousseront Élisabeth Bautier (1983 :87-98)¹⁵ à s'interroger sur les possibilités pratiques d'un enseignement de la compétence de communication en vue d'une rénovation de l'enseignement scolaire du français.

De fait, c'est dans le champ de l'éducation et de la formation que la réinterprétation hymesienne du couple compétence/performance imprimera sa marque de la manière la plus manifeste et durable à travers le monde. En témoignent aujourd'hui la vitalité du domaine d'étude de la socialisation langagière, l'actualité des travaux critiques sur la formation linguistique des migrants, ou celle des études sur la fabrique de nouveaux locuteurs dans des mouvements de revitalisation linguistique. À l'heure d'une économie mondiale de plus en plus tournée vers la connaissance et les services, cet héritage hymesien s'observe aussi dans l'intérêt de la sociolinguistique pour la part langagière de la formation professionnelle et les processus d'évaluation des compétences de communication en son sein. L'usage du pluriel à cet endroit du texte n'est pas fortuit. Il indique un glissement plus généralement opéré dans l'histoire des usages de la notion.

Revenant en détail sur la trajectoire complexe de la compétence communicative, Daniel Coste, Jean-François de Pietro et Danièle Moore (2012 : 103-123)¹⁶ constatent l'important flou sémantique et notionnel qui l'entoure aujourd'hui, à force d'éclatements, de définitions, de remaniements et d'extension. Qu'on l'envisage en effet sous l'angle linguistique, discursif, plurilingue, interactionnel, multimodal, (multi) littératié ou transversal, les expressions parcellisantes dominent pour la qualifier dans les travaux. Malgré la puissance heuristique de la perspective holiste voulue par Hymes, force est de constater que, confrontée à l'empirie, elle peut

¹³Jacqueline Billiez, Louise Dabène. Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française. Presses universitaires de Grenoble, 1990.

¹⁴Billiez J. La langue comme marqueur d'identité .Revue européenne de migrations internationales 1 (2). 1985 .p. 95-105.

¹⁵Bautier E. « La compétence de communication peut-elle faire l'objet d'un enseignement ? », Repères pour la rénovation de l'enseignement du français 61.1983. P.P 87-98.

¹⁶Coste D., de Pietro J. & Moore D. Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues », Langage et société 139 (1), « Dell Hymes : héritages et débats », 2012.P.P 103-123.

s'avérer problématique pour décrire, dans toute leur complexité, les dispositions à l'usage de la parole en société.

2.2 Quelle pertinence la compétence communicative peut-elle avoir ?

2.2.1 D'une ethnographie de la parole à une ethnographie de la communication

Dans la linguistique de la parole, centrée sur l'utilisation d'une langue, telle qu'elle est développée par D. H. Hymes (1972 : 36) ; qui explique que la parole est un système régi par des règles : « Les règles de la parole correspondent aux manières dont les locuteurs associent des modes d'élocution particuliers, des sujets ou des formes de message, avec des activités et des contextes particuliers ».

De plus, Gumpers et Hymes (1972)¹⁷ explique dans leur préface que La « compétence de communication » correspond à « ce dont un locuteur a besoin de savoir pour communiquer de manière effective dans des contextes culturellement significatifs » ; elle renvoie à « une capacité performative » (ability to perform). La notion centrale est « l'adéquation (appropriateness) des messages verbaux à leur contexte, ou leur acceptabilité (acceptability) [sélection et élection] au sens le plus large »

En s'appuyant sur « l'acte de discours » (speech event), ou acte de parole, l'analyse vise à décrire les stratégies, les valeurs et les contraintes combinatoires qui portent le « sens social » des actes de parole dans un certain cadre culturel ; selon Hymes(1972 : 56) : « *Le terme d'acte de discours sera limité aux activités, ou à certains aspects d'activités, qui sont directement gouvernés par les règles et les normes de l'usage du langage* »

Cette compétence de communication est « indissociable de certaines attitudes, valeurs et motivations touchant à la langue, à ses traits et à ses usages et tout aussi indissociable de la compétence et des attitudes relatives à l'interrelation entre la langue et les autres codes de conduite en communication. [...] L'acquisition d'une telle compétence est bien sûr alimentée par l'expérience sociale, par des besoins, des

¹⁷ Gumperz J. J., Hymes D. H. (ed.), Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication, New York, Chicago [etc.] : Holt Rinehart and Winston, Inc., 1972.

mobiles et elle se traduit en actions qui sont elles-mêmes nouvelles sources de mobiles, de besoins, d'expérience » (Hymes, 1984 : 74).

Par ailleurs, cette compétence est le plus souvent plurilingue du fait de la co-existence d'une langue officielle avec une langue minorisée. Cette conception du langage s'oppose à l'héritage de la linguistique structurale, construit sur la distinction entre langue et parole, impliquant un système linguistique homogène et la négation des variations, courant de pensée dont Noam Chomsky est le représentant majeur.

D'après Deleuze et Guattari (1981 : 95-139) ; l'approche chomskienne repose, en effet, sur les postulats suivants :

- a) « le langage serait informatif et communicatif » ;
- b) « il y aurait une machine abstraite de la langue qui ne ferait appel à aucun facteur extrinsèque » ;
- c) « il y aurait des constantes ou universaux de la langue qui permettraient de la définir comme un système homogène » ;
- d) « on ne pourrait étudier scientifiquement la langue que sous les conditions d'une langue majeure ou standard »

Dans ce cadre, la grammaire générative institue un locuteur-auditeur idéal nécessaire à la constitution de son objet d'étude, construit dans et par l'abstraction. La théorie linguistique distingue la compétence (la connaissance tacite de la structure de la langue) et la performance (les processus d'encodage et de décodage). Cette position se situe à l'opposé d'une perspective ethnographique ou sociolinguistique, centrée sur des descriptions empiriques, c'est-à-dire sur les usages d'une langue, sur des situations et des réalités effectives.

D'après les propos de D. H. Hymes (Ibid : 125-130) ; nous constatons que « Chomsky propose non une théorie de la compétence, de la performance et de l'usage créatif de la langue mais une rhétorique sur ces termes. C'est une rhétorique de la métonymie, de la partie pour le tout. Dire « compétence » mais entendre « grammaire » ; dire « performance » mais entendre « réalisation psychologique » ; dire « créativité » mais entendre « productivité syntaxique ».

A quoi on peut ajouter : dire « appropriation » mais ne pas l'analyser du tout, car l'appropriation est une relation et l'autre terme de cette relation c'est le contexte social, dont Chomsky évite l'analyse ».

Il ne s'agit pas de contester l'abstraction, en tant que pratique scientifique, mais de mettre en évidence que la linguistique, « tant qu'elle en reste à des constantes phonologiques, morphologiques ou syntaxiques, rapporte l'énoncé à un signifiant et l'énonciation à un sujet [et qu'elle] rate ainsi l'agencement [en renvoyant] les circonstances à l'extérieur, ferme la langue sur soi et fait de la pragmatique un résidu » (Deleuze, Guattari, 1981 : 95-109).

Dans l'apport pragmatique de D. H. Hymes, de W. Labov (Ibid : 1981 : 95-109), mais aussi de M. Bakhtine, la pragmatique ne fait pas qu'ouvrir sur les facteurs externes ; « Elle dégage des variables d'expression ou d'énonciation qui sont pour la langue autant de raisons internes de ne pas se fermer sur soi. »

Selon Hymes (1984 : 18-19) lorsque la « *compétence de communication* » est focalisée sur les cas de l'enfant et de l'apprenant, alors elle est notamment utilisée dans le domaine de l'acquisition du langage et dans celui de l'apprentissage et de l'enseignement des langues étrangères »

D. H. Hymes (Ibid : 125-128) a fait état des nombreuses notions qui en furent dérivées – la compétence de conversation, d'interaction ou de situation, la compétence sociale, sociolinguistique, pragmatique, réceptive, productive...

Toutefois, la notion globale de « compétence de communication » lui semble plus pertinente en ce qu'elle est à même de recouvrir les compétences d'un individu dans plusieurs langues et d'inclure le langage non verbal :

« [...] quand nous considérons des individus comme capables de participer à la vie sociale en tant qu'utilisateurs d'une langue, nous devons, en réalité, analyser leur aptitude à intégrer l'utilisation du langage à d'autres modes de communication, tels la gestualité, la mimique, les grognements, etc. [...] En somme, ce que l'on sait et ce que l'on fait d'une langue tient aussi à la place que celle-ci occupe dans l'ensemble plus vaste des savoirs et des capacités entrant dans les divers modes de communiquer » (Ibid : 128).

Ainsi, par l'élargissement du champ de compétences, l'ethnographie de la parole peut-elle devenir une ethnographie de la communication. La fonction pragmatique du langage : de l'acte de parole à « la parole en tant qu'action »

Pour D. H. Hymes, il convient de dépasser les dichotomies récurrentes caractéristiques du XXe siècle, telles « langue et parole », « culture et comportement », y compris « compétence et performance » ; elles se sont avérées inadéquates à appréhender la complexité de la notion de langue.

Pour reprendre une formule de W. Labov, de Saussure à Chomsky, c'est le même paradoxe : « l'aspect social du langage se laisse étudier dans l'intimité d'un bureau, tandis que son aspect individuel exige une recherche au cœur de la communauté » (Labov, 1976 : 259, 361)¹⁸.

Selon Hymes (1984 :74) ; la prise en compte de la dimension sociale et pragmatique est essentielle :

Nous devons donc expliquer le fait qu'un enfant normal acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais aussi étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière. Bref, un enfant devient à même de réaliser un répertoire d'actes de parole, de prendre part à des événements de parole et d'évaluer la façon dont d'autres accomplissent ces actions.

Toutefois, bien que la fonction pragmatique du langage soit présente dans la théorie linguistique comme dans l'ethnographie de la communication, elle recouvre des pratiques scientifiques et des concepts distincts : l'étude intuitive et théorique des « actes de langage » (speech acts) reste fondamentalement différente de l'observation empirique des « actes de discours » (speech events), reliés à la parole.

Par ailleurs, il existe, observe D. H. Hymes (Ibid : 194-195). en complément des actes de parole, d'autres éléments linguistiques susceptibles de réaliser des effets déclaratifs sur le plan de l'action (par exemple, des marques de déférence ou de politesse). Selon lui, « le point de départ le plus fréquent est à coup sûr la parole en tant qu'action. Partir de la langue, c'est courir le risque de retomber dans une conception de l'action comme simple exécution d'un code. Partir de la parole, c'est être à même de concevoir la langue comme moyen, comme un élément parmi d'autres. »

¹⁸Labov, W., Sociolinguistique, (titre original : Sociolinguistic Patterns, 1973), trad. A. Kihm, Paris, Éd. de Minuit, 1976

Visant autant la « compréhension du langage » que la « compréhension du langage dans la vie sociale », D. H. Hymes choisit de privilégier « une perspective centrée sur l'action parce que c'est elle qui autorise l'approche la plus globale. En même temps, l'étude des actes de parole fait partie de l'étude des moyens de la parole en général. [...] la première visée doit être de pouvoir décrire les schémas récurrents de la parole. En termes de compétence ou de capacité, cela implique avant tout une étude des moyens de la parole (et de la communication auxquels les individus ont accès et dont ils ont la maîtrise).

Dans la perspective plus large d'une description des façons de parler d'un individu, d'un groupe ou d'une société entière, une telle étude n'est qu'un des regards possibles sur un ensemble qui comprend aussi : les attitudes, opinions et valeurs ; l'économie de la parole ; la voix personnelle. Cet ensemble plus vaste peut également être étudié du point de vue de chacun des autres regards ».

Dans l'étude du langage et de la communication, la conception de la compétence « autorise un emploi du concept de compétence qui soit congruent avec l'usage qui en fait dans l'étude de la vie sociale en général [...] et dans le domaine de l'éducation [...], où elle aura peut-être un effet salutaire » (Ibid : 195-196). D. H. Hymes se situe donc au cœur de l'évolution vers les aspects énonciatifs de la communication (1970-1980) dans leurs dimensions interactives et relationnelles (à partir de 1980).

2.2.2 D'une pragmatique à une anthropologie communicationnelle

Les travaux de D. H. Hymes contribuent à approfondir la pensée des phénomènes communicationnels. Son refus de considérer le langage comme un système clos et autonome l'amène à repenser la manière dont il est à la fois l'exprimé et l'expression d'agencements sociaux, eux-mêmes pris dans une perspective historique. Ses travaux entrent, sur ce point, en résonance avec tous ceux qui, dans le domaine linguistique et sémiotique, donnent un rôle essentiel aux processus historiques et conçoivent « la machine abstraite du langage non comme un mécanisme automatique enchâssé dans le cerveau, mais comme une sorte

dediagramme gouvernant les mécanismes des interactions collectives » (De Landa, 1997).¹⁹

Les fondements d'une politique, voire d'une géopolitique des langues, sont également posés. Car il s'agit bien d'étudier les rapports de forces qui s'expriment et se déploient à la traversée des grandes fonctions du langage (Hymes, 1971 : 3). C'est la raison pour laquelle la question du multilinguisme, des langues minoritaires et des multiples variantes dialectales occupent une place importante dans le travail de D. H. Hymes, à l'instar d'autres sociolinguistes.

En conclusion, la posture scientifique de D. H. Hymes aura cherché à se dégager des postulats de la linguistique structurale, ce qui l'a conduit à fonder une anthropologie pragmatique et communicationnelle. C'est une anthropologie ancrée dans la longue durée, dans l'histoire et les collectifs. Il a tenté d'explorer et de penser le couplage structurel, les co-déterminations et leurs variations, entre la communication linguistique et non-linguistique.

Dans l'étude des usages du langage, l'auteur a souligné l'importance des travaux empiriques pour mieux rendre compte de la complexité et de la richesse du social. Cette orientation a permis de faire émerger la diversité et l'hétérogénéité des pratiques (les « variations ») observées au niveau des individus. « L'ethnographie de la communication » – formulée par D. H. Hymes – présente un intérêt majeur pour étudier le statut des processus communicationnels situés au cœur des collectifs d'énonciation complexe et qui impliquent des régimes de signes et des substances d'expression hétérogènes.

2.3 Les composantes de la compétence communicative

2.3.1 Selon M. CANALE et M. SWAIN

M. CANALE et M. SWAIN (1980 :1-47)²⁰ définissent la compétence de communication comme regroupant trois compétences principales. Cela dit, la compétence de communication se compose au minimum de trois compétences :

- La compétence grammaticale : Cette composante sera comprise comme incluant la connaissance d'éléments lexicaux et de règles de morphologie, de syntaxe, de grammaire sémantique de la phrase, et de phonologie (...),

¹⁹ De Landa M. A thousand years of Nonlinear History, NewYork, 1997.

²⁰ Canale, Michael & Swain, Merrill . Theoretical bases for communicative approaches to second language teaching and testing », Applied Linguistics, vol. 1 n° 1. 1980. pp. 1-47.

-La compétence sociolinguistique : Cette composante comprend deux ensembles de règles .des règles socioculturelles, et de règles du discours (. . .) »

- La compétence stratégique : Cette composante sera constituée des stratégies verbales et non verbales qui peuvent être utilisées pour compenser les ratés de la communication dus soit à des variables au niveau de la performance, soit à une compétence incomplète. '

Pour une communication efficace, il n'y a pas d'aspects théoriques solides qui peuvent soutenir que la compétence grammaticale est plus centrale ou moins centrale que la compétence sociolinguistique ou que la compétence stratégique.

Il vaut mieux donc faciliter chez l'apprenant l'intégration de ces types de savoirs.

2.3.2 Selon Sophie MOIRAND

D'autre part S. MOIRAND (1982 :20) considère la compétence de communication comme connaissance et appropriation. Elle propose un modèle reposant sur la combinaison de quatre composantes :

- une composante linguistique : elle est définie comme « la connaissance et l'appropriation (la capacité) de les utiliser des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue »

- une composante discursive : entendue comme « la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés » ,'

- une composante référentielle : qui est « la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations » ;

- une composante socioculturelle : elle est définie comme « la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre des individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre' des objets sociaux ».

2.3.3 Selon le CECRL

Le CECRL distingue trois composantes de la compétence communicative qui sont : une compétence linguistique, une compétence sociolinguistique et une compétence pragmatique, qui sont définies comme suivant :

***La compétence linguistique :** se compose de :

A/ une compétence lexicale : c'est la capacité d'utiliser le vocabulaire d'une langue.

B/ une compétence grammaticale : c'est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser plus tard

C/une compétence sémantique : l'apprenant doit avoir une conscience lors d'un échange langagier pour contrôler et organiser le sens

D/une compétence phonologique : une connaissance de la perception et de production des unités sonores de la langue et leurs relation dans des contextes particuliers ;(la connaissance des traits phonétiques qui distinguent les phonèmes, la composition phonétique des mots, la prosodie ou phonétique de la phrase) .

E/ une compétence orthographiques: la connaissance des conversations orthographiques, c'est la capacité de consulter un dictionnaire, et de résoudre les équivoques (homonymes, ambiguïtés, syntaxiques, etc.) a la lumière du contexte.

***La compétence sociolinguistique** : c'est la connaissance des marqueurs des relations sociales (la salutation, les façons de s'adresser à quelqu'un, le choix des paroles que l'on utilise dans un discours oral. Ainsi la capacité d'utiliser des expressions de différents registres (officiel, formelle, neutre, non formelle, familier) et le vocabulaire aux différentes linguistiques.

***la compétence pragmatique** : la compétence discursive qui est définie comme :
« [...] la capacité à organiser des phrases dans un ensemble cohérent, donc à structurer son discours » et la compétence fonctionnelle qui « [...] recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières » (2001 : 98).

Jusqu'à présent, aucune théorie n'indique quel est le modèle le plus adéquat à l'identification de la compétence de communication, comme l'écrit justement C. GERMAIN (1993): « aucun de ces modèles n'a encore été l'objet de vérifications empiriques, et par conséquent, on ignore le véritable degré d'adéquation de ces distinctions conceptuelles à la réalité ».

2.4 Les modèles qui expliquent les composantes de la compétence communicative

2.4.1 LES MODÈLES DE CANALE & SWAIN (1980), CANALE (1983) ET DE SAVIGNON (1983)

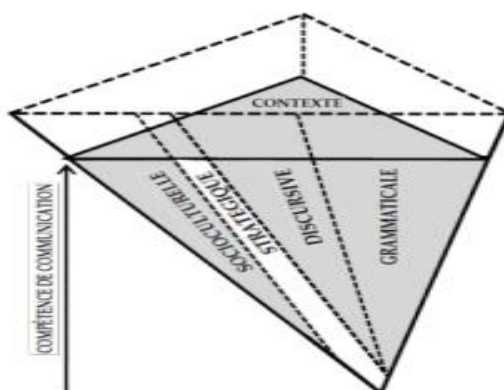


Figure 1. Composantes de la compétence de communication de Savignon (1983, 2002)

21

2.4.2 LES MODÈLES DE BACHMAN (1990), BACHMAN & PALMER (2010/1996)



Figure 2. Composantes du modèle de Bachman (1990 : 85)

22

²¹ OSPINA GARCIA, SANTIAGO. UNE ANALYSE CRITIQUE DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION DANS UNE PERSPECTIVE PÉDAGOGIQUE DE LA COMPÉTENCE STRATÉGIQUE marcoELE REVISTA DE DIDÁCTICA ELE - ISSN 1885-2211 – NÚM. 26.2018 .P 9

²² OSPINA GARCIA, SANTIAGO. Ibid . P 11

2.4.3 LE MODÈLE DE CELCE-MURCIA, DÖRNYEI & THURRELL (1995)

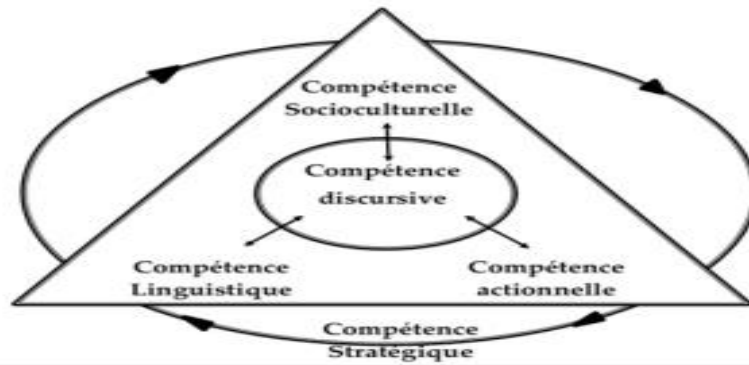


Figure 3. Modèle de Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell (1995)

23

2.4.4 LE MODÈLE D'ALCÓN SOLER (2000)



Figure 4. Modèle d'Alcón Soler (2000)

24

2.4.5 LE MODÈLE D'USÓ JUAN & MARTÍNEZ FLOR (2006)

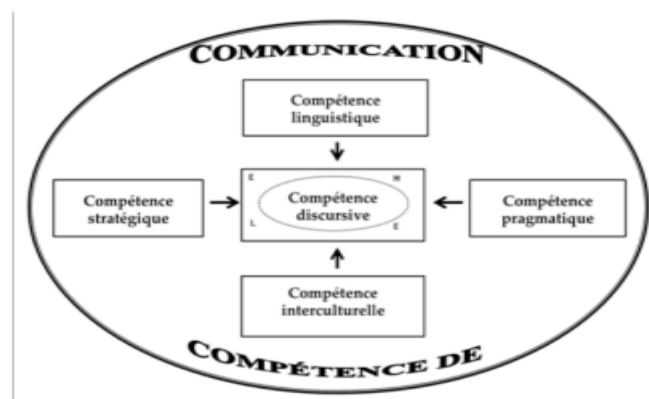


Figure 5. Composantes de la compétence de communication d'Usó Juan & Martínez Flor (2006)

25

²³ OSPINA GARCIA, SANTIAGO. Ibid . P 14

²⁴ OSPINA GARCIA, SANTIAGO. Ibid . P 16

²⁵ OSPINA GARCIA, SANTIAGO. Ibid . P 17

2.4.6 LE MODÈLE DE CELCE-MURCIA (2007)

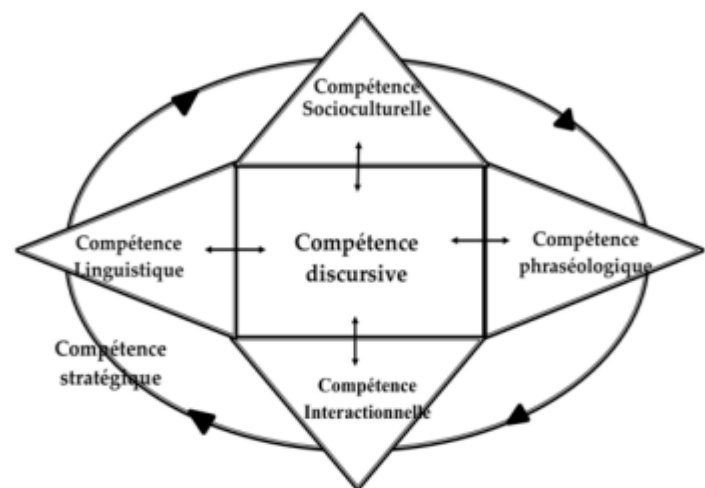


Figure 6. Le modèle de compétence de communication de Celce-Murcia (2007) ²⁶

A partir de ces modèles ; et en s'appuyant sur le dernier modèle , nous pourrions citer les composantes de la compétence communicatives suivantes : discursive, linguistique, stratégique, pragmatique, et interculturelle.

3 Définition du concept de « la compétence discursive »

3.1 Selon certains auteurs des modèles proposés

La compétence discursive est définie comme la capacité à combiner des formes linguistiques dans la production et l'interprétation de textes oraux et écrits. Cette dernière a été ajoutée par Canale (1983) au modèle proposé par Canale & Swain (1980). Cet auteur distingue la compétence discursive de la compétence sociolinguistique en affirmant que la dernière ferait référence seulement aux normes socioculturelles alors que la compétence discursive inclurait la cohésion formelle et la cohérence sémantique.

Il s'agit donc d'un complément de la compétence grammaticale sous plusieurs angles car elle permet de connecter des phrases et des énoncés et d'en faire un tout qui ait du sens. Le discours comprend tout ce qui va des simples échanges oraux aux textes écrits (articles, livres, lettres, cartes, etc.). Alors que la compétence grammaticale se concentre sur la grammaire au niveau de la phrase, la compétence discursive s'intéresse, elle, aux relations entre les phrases.

²⁶ OSPINA GARCIA, SANTIAGO. Ibid . P 19

Selon le modèle de Usó Juan & Martínez Flor ; la compétence discursive est définie comme la sélection et l'organisation d'énoncés ou de phrases afin d'atteindre un texte cohérent et cohésif à l'oral ou à l'écrit dans un but et un contexte particuliers. Dans la même ligne que Savignon (2001²⁷, 2002)²⁸, Usó Juan & Martínez Flor justifient leur conceptualisation de la compétence discursive.

3.2 La compétence discursive dans le CECR

La question des genres discursifs ne peut être traitée dans le contexte actuel relatif à la réflexion sur les méthodologies d'enseignement des langues, sans convoquer le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ; d'après Beacco²⁹(2013 :191), désormais le Cadre ou le CECR.

Quoique le modèle retenu par le Cadre ne mentionne pas la dimension discursive comme composante explicite de la capacité à communiquer par le langage (composante stratégique, composante pragmatique, composante sociolinguistique et composante linguistique), certains auteurs considèrent que la composante discursive y est centrale.

Selon Mohamed Miled³⁰(2009 :33) la frontière entre les deux composantes médianes de la capacité à communiquer par le langage (sociolinguistique et pragmatique) n'est pas très évidente .Il convient, dans une perspective d'adaptation du Cadre à des contextes de français langue seconde, de les ramener à une dimension unique.

Le même point de vue est largement développé par Beacco considérant les dimensions sociolinguistique et pragmatique de la capacité à communiquer par le langage comme ne devant pas être dissociées du moins dans l'enseignement

« La spécification de compétence à communiquer langagièrement en compétences relatives aux genres de discours semblent à même de réduire les différences signalées dans les divers modèles de compétence de communication

²⁷ Savignon, S.J. 2001 : « Communicative language teaching for the twenty-first century » in M. Celce-Murcia (ed.) Teaching English as a second or foreign language. Boston : Heinle & Heinle, pp. 13–28.

²⁸ Savignon, S.J. (ed.) 2002 : Interpreting communicative language teaching: contexts and concerns in teacher education. New Haven: Yale University Press

²⁹Beacco, J-C.L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation, Pratiques,2013. 191

³⁰Miled, M. Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde: quelques fondements épistémologiques et méthodologiques. 2011.P.P 64-75

et s'offre comme une catégorie plus à la portée des utilisateurs pour organiser les programmes de langues et structurer les séquences de leur enseignement. »

(Beacco, 2007, p 96)

4 La technique de l'information GAP

Selon Sanchez & Monod-Ansaldi (2015 :73-94) ; il y a différentes formes de travail qui caractérisent la collaboration entre enseignants et chercheurs ; dont ils le décrivent par: une recherche collaborative, une ingénierie didactique, une recherche-action, a *design based research* ou bien encore la recherche orientée par la conception, etc.

Le terme qui nous paraît le plus adéquat pour décrire les GAP est celui de « la recherche collaborative » , proposé par Sognos (2017 :420)³¹ ; et même il a été cité par Sognos, Fauré & Gardiès (2017 : 39-56)³².

En effet, selon Desgagné (1997 :371-393)³³, trois principes structurent une recherche collaborative :

Nous trouvons nécessaire de citer cette explication de Desgagné (1997 :372) ; dont il démontre que : « *La recherche collaborative suppose la co-construction d'un objet de connaissance entre un chercheur et des praticiens* ».

Ainsi, dans l'histoire des GAP, ce sont de nouvelles prescriptions institutionnelles qui ont conduit les acteurs à travailler ensemble afin de leur donner du sens par un double regard: celui des enseignants et celui des chercheurs.

A priori, nous constatons que « la démarche d'investigation » qui a été explorée par le groupe et dans le GAP information-documentation, ce sont les concepts d' « information », de « document » et de « système d'information » qui ont été interrogés.

³¹SOGNOS S. *Penser et enseigner le concept information : une recherche collaborative pour le développement de l'épistémologie scolaire et pratique des professeurs-documentalistes de l'enseignement agricole*. Thèse de doctorat, Toulouse : université Toulouse-Jean-Jaurès. 2017

³²OGNOS S., GARDIÈS C. et FAURÉ L. Partager le travail entre chercheurs et enseignants pour expérimenter le partage des savoirs, In C. Gardiès (éd.), *Savoirs au travail, savoirs en partage en éducation et formation*, Dijon : Éduagri Éditions. 2017.

Article disponible sur le site DOI : [10.3917/edagri.gardi.2017.01.0039](https://doi.org/10.3917/edagri.gardi.2017.01.0039). Consulté le 12/06/2023. A 22 H

³³DESGAGNÉ S. Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n ° 2. 1997. Article disponible sur le site :DOI : [10.7202/031921ar](https://doi.org/10.7202/031921ar). Consulté le 12/06/2023. A 22 H

En outre, Desgagné (1997 :376) ajoute de sa part que : « *La recherche collaborative allie à la fois activités de production de connaissances et de développement professionnel* »

Un des objectifs des GAP est ainsi de former des enseignants, susceptibles d'animer des formations pour leurs collègues en région ou inter-régions. Parallèlement, ce dispositif a constitué une opportunité de recherche afin d'explorer le sens à donner à une prescription, avec les outils de la recherche en éducation et avec les enseignants qui donnent à voir et réfléchissent à leurs pratiques d'enseignement.

De plus, Desgagné (1997 :380) ajoute que : « *La recherche collaborative établit une médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique* ».

Les GAP de d'information-documentation se réunissent depuis 5 années lors de séminaires une à deux fois par an et collaborent à distance, via le partage de séances d'enseignement filmées, un travail d'ingénierie de formation ou de production de ressources pédagogiques. Autrement dit, depuis 5 ans, les groupes se sont stabilisés, de par leur composition, de par leur questionnement, leurs méthodes de travail et leurs objectifs collectifs. Le maintien dans le temps de ce « dialogue » nous conduit donc à dire que les préoccupations respectives des enseignants et des chercheurs se sont continuellement adaptées. Nous nous intéressons ici à la démarche de recherche issue du suivi de ces groupes.

Conclusion partielle :

Dans ce chapitre, nous avons expliqué la compétence , la compétence communicative et ses composantes, comme nous avons mis en lumière la compétence communicative, son émergence et son apport sur la didactique des langues étrangères notamment, sans oublier de citer ses composantes selon certains modèles proposés par des auteurs réputés par leurs recherches , comme nous avons expliqué la compétence discursive et la technique de l'information GAP et son apport à l'amélioration de la compétence discursive spécialement ; dont le cadre pratique et expérimental va élucider certains avantages de cette récente technique sur la compétence communicative des apprenants.

Cadre pratique et expérimental

Chapitre I : Le cadre pratique

Introduction

Après avoir abordé la notion de la compétence, la notion de la compétence communicative et son émergence, son apport sur la didactique des langues étrangères, ses composantes ; en mettant la lumière notamment sur la compétence discursive, dont nous avons expliqué comment la technique de l'information gap pourrait favoriser cette compétence discursive qui constitue notre objet d'étude.

Ainsi, dans ce chapitre relatif à l'expérimentation, nous allons découvrir à quelle mesure la technique de l'information gap pourrait favoriser la compétence discursive chez les étudiants du 2^{ème} année licence en langue française ; à travers une expérimentale, avec enregistrement audio du déroulement de l'expérimentation lors de l'assistance à une séance au sein de l'un des laboratoires de langues de notre Centre Universitaire de Naama (C.U.N), pour ensuite analyser la transcription de la discussion enregistrée entre le professeur de la séance où l'on fait usage de la technique de l'information gap avec les étudiants. Notre instrument d'enregistrement était le dictaphone.

1 Présentation de l'expérimentation

L'expérimentation est faite avec les étudiants du 2^{ème} année licence français, au niveau du Centre Universitaire de Naama où nous avons assisté à une séance animé par un des professeurs qui utilise la technique de l'information gap avec ses étudiants. De notre part, on utilise le dictaphone comme dispositif adéquat pour enregistrer le discours.

Le choix du laboratoire de notre Centre Universitaire Salhi Ahmed de Naama est expliqué par la simple raison que c'est le meilleur endroit pour réaliser l'expérience, comme il y a des collègues qui sont intéressés par la découverte de la mise en œuvre de la technique au sein de notre université, et ils nous ont bien accueilli, sans oublier qu'il dispose des moyens nécessaires pour l'application de nos cours.

La classe est hétérogène et contient: 19 étudiants ; 12 étudiantes et 07 étudiants.

1.1 La description du lieu de l'expérimentation

Le laboratoire des langues étrangères choisi pour l'expérience se trouve au pôle 1 ; celui des lettres et les sciences humaines de notre CUN, baptisé au nom du docteur Salhi Ahmed de la wilaya de Naama :

Il est équipé en ordinateurs avec leurs casques ; comme il est apparait dans la photo ci-dessous :



Figure 1 : L'un des laboratoires des langues étrangères choisi pour la réalisation de l'expérimentation

1.2 Critères d'évaluation de la compétence discursive

La compétence est mesurée à l'aune des critères suivants :

- La reconnaissance et l'appropriation des différents types de textes, de discours et de genres textuels/discursifs,
- La contextualisation,
- La cohérence et cohésion.

Comment ces critères sont mesurés ?

Premier critère : On valide les réponses des étudiants pour ce critère par rapport à la reconnaissance des éléments de la situation de communication, à savoir : les personnages, puisqu'il s'agit de discours narratif et des mots-clés du discours.

Deuxième critère : On valide les réponses des étudiants pour ce critère, c'est la capacité de lier les événements entre eux, raconter l'histoire à sa façon, et trouver un sens profond à l'histoire qui la lie avec un contexte extérieur et actuel.

Troisième critère : Etre cohérent, savoir enchaîner les idées et avoir de la cohésion, c'est maîtriser les éléments structuraux.

2 L'expérimentation

Voici les étapes de l'expérimentation :

Première étape

L'enseignant fait écouter une courte histoire aux étudiants.

Ensuite, il leur demande de citer les mots-clés de l'histoire et après de raconter de nouveau l'histoire.

Cela sera le pré-test où l'on va enregistrer les réponses des étudiants pour connaître leurs aptitudes préliminaires.

Deuxième étape

L'enseignant va faire écouter aux étudiants une autre courte histoire.

Après, il partagera la classe en binômes. Dans chaque groupe, il y aura un étudiant ayant les noms des personnages et les actions de chaque personnage, et l'autre étudiant aura à dialoguer avec son copain qui a ces informations pour reconstruire le récit.

Voici, la façon par laquelle se déroule cette étape du test :

Première écoute

Les étudiants sont en binômes.

Après l'écoute, l'un des deux étudiants pose des questions pour compléter les informations de sa prise de notes et l'autre répond, lui aussi sur la base de sa prise de notes et en s'aidant des informations existantes sur une feuille donnée par l'enseignant, sans toutefois laisser son ami voir le contenu de ladite feuille.

N.B.L'information n'est donnée qu'après que la question a été posée.

Deuxième écoute

Après l'écoute, les étudiants, toujours en binômes, changent de rôles.

L'un pose des questions pour compléter les informations de sa prise de notes et l'autre répond, lui aussi sur la base de sa prise de notes et en s'aidant des informations existantes sur la feuille donnée par l'enseignant sans toutefois laisser son ami voir le contenu de la présente feuille.

N.B. On ne donne l'information qu'après que la question a été posée.

Troisième étape

L'enseignant demandera aux étudiants de raconter à leur tour l'histoire qu'ils ont écoutée. Enfin, d'après l'enregistrement des réponses des étudiants on verra l'écart entre l'étape du pré-test et cette étape du post-test, en matière du vocabulaire utilisé et de la maîtrise de la narration de l'histoire.

2.1 L'objectif de l'expérimentation

Notre objectif vise à expliquer dans quelle mesure la technique de l'information gap pourrait mieux favoriser l'amélioration et le développement de la compétence discursive chez les étudiants du 1^{ère} année licence français, à travers l'analyse de la discussion enregistrée par le dictaphone ; puis transcrite.

Après la transcription des échanges oraux et l'analyse de ces échanges, on a enregistré les résultats suivants :

3 Résultats et commentaires

Les résultats sont basés sur les observations de classe et l'analyse des transcriptions de dialogue.

1. Pré-test

Premier critère

a)- Les personnages

L'observation a montré que les étudiants ayant participé avaient des réponses validées, à savoir ils ont pu déterminer les personnages de l'histoire, sans doute parce que l'histoire ne contenait que deux personnages. Chose qui a facilité la tâche aux étudiants.

b)- Les mots-clés

Les étudiants interrogés n'ont pas pu donner des mots-clés de l'histoire.

Deuxième critère

Les étudiants n'arrivent pas à contextualiser, lier l'histoire avec un certain contexte extérieur et lui trouver un sens profond.

Troisième critère

a)- La cohérence : Les élèves arrivent à enchaîner les idées de l'histoire qui ne sont pas, d'ailleurs nombreuses.

b)- La cohésion : La majorité des élèves peine à maîtriser les éléments structuraux de la langue et font énormément d'erreurs à ce niveau.

2. Test

Premier critère

a) Les personnages : Malgré le fait que l'extrait contient énormément de personnages, les étudiants arrivent, grâce au dialogue, ils ont pu combler leurs insuffisances informationnelles.

b) Les mots-clés : On a constaté de bonnes performances au niveau des mots clés, tel que « courtoisie », « convives », etc.

Deuxième critère

Sur le plan de la contextualisation, les étudiants n'ont pas donné des réponses concluantes à cause des défaillances sur le plan de la compétence linguistique.

On sentait qu'ils avaient des réponses à fournir, mais l'inhibition que provoquent le manque de confiance à cause des faiblesses au niveau de la langue a fait qu'ils n'arrivent pas à répondre aux questions ou refusent tout simplement de le faire.

Troisième critère

a)- La cohérence : Sur le plan de la cohérence, on a noté des réponses plus complètes, puisque là il s'agissait beaucoup plus de la restitution. On a noté des réponses plus claires et plus complètes que lors du pré-test.

b)- La cohésion : Sur le plan de la cohésion aussi, les étudiants ont mieux répondu et réagit aux différentes sollicitations.

Conclusion partielle

Cette expérimentation nous a permis de relever plusieurs constatations quant à l'efficacité de la technique de l'information gap dans le développement de la compétence discursive. Cela s'est révélé sur le plan des éléments de la situation de communication, des mots-clés et aussi sur le plan de la cohérence et de la cohésion.

Cependant, sur le plan de la contextualisation, l'expérience n'a pas été concluante, à cause de plusieurs facteurs dont certains relèvent de la compétence linguistique des étudiants.

Conclusion générale

L'information gap est une technique qui fait référence à une situation où il existe une disparité ou un manque d'informations entre des individus ou des groupes concernant un sujet ou un sujet particulier. Cela se produit lorsqu'une personne possède des informations qu'une autre personne ne possède pas, ce qui entraîne un déséquilibre des connaissances et engendre par la suite un dialogue pour combler le fossé.

La compétence discursive, quant à elle, fait référence à la capacité d'un individu à comprendre et à communiquer efficacement lors d'un dialogue particulier. Dans notre expérimentation, elle était mesurée selon les critères : des éléments de la situation de communication, des mots-clés, de la contextualisation, de la cohérence et de la cohésion. La relation entre les lacunes en matière de l'information gap et la compétence discursive est complexe. Nous

avons plus ou moins noté que la technique de l'information gap a permis aux étudiants de mieux maîtriser leurs réponses sur les plans :

- Des éléments de la situation de communication.
- Des mots-clés.
- De la cohérence.
- De la cohésion.

Néanmoins, et dû au fait qu'ils n'ont pas pu montrer de bonnes performances au niveau de la contextualisation, la technique de l'information ne sait pas montré concluante.

Références bibliographiques

Références bibliographiques :

Dictionnaires

- Galisson R &Coste D. 1977. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette. P 106
- Robert. J. P. 2008. Dictionnaire pratique de didactique du FLE.OPHRYS. P 38

Dictionnaires électroniques :

- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/compétence/17648#:~:text=Capacité%20reconnue%20en%20telle%20ou,Avoir%20des%20compétences%20en%20physique>. Consulté le 11/06/2023. A 14 H
- <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/competence>. Consulté le 11/06/2023. A 14:20 H
- <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/orthoepique>. Consulté le 11/06/2023. A 16:00 H

Ouvrages:

- Bachman et al.1981. Bachman. *Langage et communications sociales*, Dunod. P.P 72-76
- Bautier E. 1983. La compétence de communication peut-elle faire l'objet d'un enseignement ?.*Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*. P.P 87-98.
- Beacco, J-C. 2013. L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation, *Pratiques*, P 191
- Billiez J. 1985. La langue comme marqueur d'identité .*Revue européenne de migrations internationales* 1 (2).p. 95-105.
- Billiez Jacqueline, Dabène Louise. *Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française*. Presses universitaires de Grenoble, 1990.
- Bourdieu. P. Mai 1977.L'économie des échanges linguistiques. Armand Colin. P 18
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris: Didier

- Canale, Michael & Swain, Merrill. 1980. Theoretical bases for communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied Linguistics*, vol. 1 n° 1. PP 1-47.
- Chomsky N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press. Cambridge. P.P 04-13
- Coste D., de Pietro J. & Moore D. 2012. Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. *Tours, détours et retours en didactique des langues », Langage et société* 139 (1), « Dell Hymes héritages et débats », P.P 103-123.
- De Landa M. 1997. *A thousand years of Nonlinear History*, New York,
- Deleuze G., Guattari F. 1981. *Les postulats de la linguistique*, In *Mille Plateaux*, Éd. De Minuit, Paris. P P 95-109
- GUMPERZ, J. J., HYMES, D. H.1972. *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*, New York & Chicago, Holt Rinehart & Winston, PP 10-14
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Montréal : Hurtubise HMH.
- HYMES Dell H.1973. *On communicative competence*. In John Bernard Pride & Jane Holmes (eds)*Sociolinguistics*. Londres : Penguin . P. P 53-73
- Hymes. Dell H. 1984 . *Vers la compétence de communication*. Collection « Langues et apprentissage des langues », Paris, Hatier-Crédif. P 219.
- Jonnaert Ph. et al. 2009. *Curriculum et compétences, un cadre opérationnel*, De Boeck université. Bruxelles.
- Labov, W. 1976. *Sociolinguistique*, (titre original : *Sociolinguistic Patterns*, 1973), trad. A. Kihm, Paris, Éd. de Minuit,
- Miled, M. 2011. *Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde: quelques fondements épistémologiques et méthodologiques..*P.P 64-75
- MOIRAND S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette. Paris. P 20
- OSPINA GARCIA, SANTIAGO.2018. *Une analyse critique de la compétence de communication dans une perspective pédagogique de la compétence stratégique*.MARCOELE. REVISTA DE DIDÁCTICA ELE - ISSN 1885-2211 – NÚM. 26. P.P 9. 11 . 14. 16 .17.19
- Perrenoud P. 2004. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF, Paris,

- Savignon, S.J. 2001 : « Communicative language teaching for the twenty-first century » in M. Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a second or foreign language*. Boston :Heinle&Heinle, pp. 13–28.
- Savignon, S.J. (ed.) 2002 : *Interpreting communicative language teaching: contexts and concerns in teacher education*. New Haven: Yale UniversityPress
- Xavier ROEGIERS . 2014. Chapitre 4. Quelle évaluation des compétences, au service de quel projet pour l'école ?.L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel .De Boeck Supérieur,

Articles :

- DESGAGNÉ S. 1997. Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n ° 2.. Article disponible sur le site :DOI : [10.7202/031921ar](https://doi.org/10.7202/031921ar). Consulté le 12/06/2023. A 22 H
- OGNOS S., GARDIÈS C. et FAURÉ L. 2017. Partager le travail entre chercheurs et enseignants pour expérimenter le partage des savoirs, In C. Gardiès (éd.), *Savoirs au travail, savoirs en partage en éducation et formation*, Dijon : Éducagri Éditions. Article disponible sur le site DOI : [10.3917/edagri.gardi.2017.01.0039](https://doi.org/10.3917/edagri.gardi.2017.01.0039). Consulté le 12/06/2023. A 22 H
- Sanchez & Monod-Ansaldi. 2015. Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et Didactique* . PP 73-94

Thèses de doctorat :

- SOGNOS S. 2017. *Penser et enseigner le concept information : une recherche collaborative pour le développement de l'épistémologie scolaire et pratique des professeurs-documentalistes de l'enseignement agricole. Thèse de doctorat, Toulouse : université Toulouse-Jean-Jaurès.*

Annexes

Annexe 1

ÉLÉMENTS D'INFORMATION LIÉS A L'EXTRAIT D'UN AUDIO

Le titre – *Courtoisie d'un bandit* – Guy de Maupassant

Courtoisie – *être courtois, c'est être conforme à l'idéal de la chevalerie.*

Faire preuve de distinction, de politesse dans ses manières, agir avec raffinement.

Noce – *Mariage*

Lieu du récit – *Andujar, ville en Andalousie (Espagne)*

Métairie – *Ferme*

Convive – *Personne qui se trouve à un repas avec d'autres*

Brigand – *Celui qui commet des vols et des pillages avec violence et à main armée*

Bohémiens – *Population nomade d'Europe*

PERSONNAGES

José Maria

La mariée

Le notaire

Les convives

Le marié

Petite fille de douze ans

Annexe 2

ÉLÉMENTS DE LA RECONSTITUTION DU RÉCIT

Première moment – *Repas de célébration d'une noce dans une métairie d'Andujar*

Deuxième moment – *Apparition d'un inconnu à cheval et le marié se détacha pour l'inviter*

Troisième moment – *Le notaire, qui assistait à la noce, était devenu pâle comme la mort*

Quatrième moment – *L'un des convives, qui s'occupait de contrebande, reconnut l'inconnu*

Cinquième moment – *Un autre convive qui murmura ce que le notaire avait dit à son fermier*

Sixième moment – *Jose Maria demanda la permission à la mariée de danser à sa noce*

Septième moment – *Jose Maria, après la danse, vint s'asseoir entre la mariée et le notaire qui paraissait sur le point de s'évanouir*

Huitième moment – *La mariée fait un geste de politesse à Jose Maria qui la pria de le tenir pour son serviteur*

Neuvième moment – *La mariée, toute tremblante, demanda à Jose Maria de pardonner à ses ennemis*

Dixième moment – *Jose Maria accepte la demande de la mariée et demande au notaire de remercier Madame, car sans elle il l'aurait tué*

Onzième moment – *La bohémienne de douze ans vint avertir Jose Maria et celui-ci part après avoir salué la mariée*

N.B. *Bien sûr, l'étudiant posant les questions, n'est pas censé reconstituer l'histoire à la lettre, mais faire une reconstitution de l'essentiel du récit dans un français correct.*

Annexe 3

Transcription de l'enregistrement vocal

(Prof et les étudiants)

Q : Si on revient un peu à l'histoire quelles sont les personnages de cette histoire là ? qui sont ces personnages ?

R : Un homme et une femme qu'il aime

Q : De quoi s'agit-il ?

R : une histoire d'amour

Q : quels sont les mots qui vous avez , qui s'agit une histoire d'amour ?

R : bien aimé , déjà en début il va raconter une histoire d'amour , moi et toi ... etc

Q: Qu'est-ce qu'il y a comme mot clé à part ça

R: Pas de réponse

Q: Qu'est-ce qui s'est passé dans l'histoire ?

R: Une discussion

Q: qu'est-ce qui s'est dit ? qu'est-ce qu'il y a dit dans la discussion ?

R: Ils sont discutés un peu ,il y a dit , il y aura plus place dans cette maison

Q: Mais pourquoi ce sont discuté, pourquoi il ne se bagarrer ? Est-ce qu'ils sont d'accord ou pas d'accord ?

R: ne sont pas d'accord

Q: pourquoi sont pas d'accord ?

R: Il n'y a pas de place pour toi et moi dans cette maison

Q: Et l'homme est parti et ne reviendra jamais ? Romaisa

R: Non

Q: pourquoi ?

R: commence à convaincre le .

Q: Est-ce que c'est la même chose qui s'est passé dans debut ?première phrase la raconte avec la fin

R: Non

Q: qu'est-ce qui s'est passé ici ? qu'est-ce qui a changé ?

R: elle a accepté sa présence dans cette maison

Q: dans l'histoire, il a changé sa réponse, Bouchra, Qu'est-ce qu'il y a comme différence entre 1 ère réponse et 2ème réponse ?

R: il a changé le temps

Q: Et quel était la réponse de la femme ? première réponse, la réaction ... etc

R: Il n'y a pas de place pour toi et moi dans la maison

Q: Qu'est-ce que veut dire ça, il n'y a pas de place pour toi et moi dans la maison ?

R: c'est une séparation

Q: et la deuxième fois ?

R: elle manque

Q: elle manque quoi

R: pas de réponse.

Q: Kahina, raconter l'histoire s'il vous plaît

R: Il existe une histoire d'amour entre un homme et sa bien-aimé , il a quitté pendant des années et après il reviendra il frappait la porte la fille. Il a dit qui et l'homme répondit " c'est toi-même " .mais elle refusait d'ouvrir la porte

Q: La différence entre qui est là :(c'est moi) et qui est là : (c'est toi-même) , c'est quoi la différence ?

R : Ils se connaissent très bien, Le grand amour entre eux

PART 02

Q: Dites-moi juste ce que vous avez compris? Une idée, une expression, un mot clé, des personnages ... etc

R : organisation d'un mariage, préparation un dîner, José Maria, la mariée, le notaire

Q: qu'est-ce qui s'est passé ? quels sont les événements ?

R: pas de réponse.

_____ 2 ème écoute

Q: Qui pourrait nous faire un résumé très rapide de l'histoire ? qu'est-ce qui s'est passé ? Résumé simple

R: c'est un repas de fête , un dîner

Q: à quelle occasion ?

R: un mariage

Q: Alors, Qu'est-ce qui s'est passé ?

R: Un homme vient avec son cheval et une bagarre entre les invités

Q : Qu'est-ce qu'il a fait ? rien ?

R: elle a fait un bruit

(Le prof distribue aux étudiants des papiers contenant des informations sur l'histoire, puis le travail se fait entre deux personnes, la première en posant des questions et la seconde en y répondant)

Q: C'est quoi le titre de cet événement ?

R: courtoisie d'un Bandit

Q: C'est quoi l'événement qui se passe ?

R: un mariage

Q: quels sont les personnages ?

R: José Maria , La mariée, le notaire

Q: De quoi s'agit-il cette histoire ?

R: cette histoire parle sur un mariage en Espagne

Q: quelles sont toutes les personnages de cette histoire ?

R: José Maria, la mariée, les convives, le marie, petite fille de 12 ans, le notaire

Q: La petite fille de 12 ans elle est de la part de mariée ou José Maria ?

R: Je pense à part de mariée

Q: y a-t-il quelques choses à avoir avec la préparation des plats ?

R: oui c'est repas de fête

Q: Où se passer l'histoire ?

R: dans une ville

Prof : quelle ville ? Oran, Annaba...etc

R: peut-être à Alger

Prof : C'est mentionné sur la copie

R : À l'Espagne

Q: c'est quoi le titre de l'histoire ?

R: courtoisie d'un Bandit

Q: C'est quoi courtoisie ?explique-moi

R: être courtois et c'est être conforme à l'idéal de chevalier faire prouver de distinction de politesse

Q: Je veux connaître les personnages de l'histoire

R : José Maria, la petite fille, notaire , le marie , les convives

Q: quels sont les personnages ?

R: la petite fille, José Maria, les convives, la mariée et le marié

Q: c'est qui les convives ?

R: ce sont les invités

Q: De quoi parle cet audio ?

R: parle de la courtoisie d'un Bandit

Q: C'est quoi le titre de cette audio ?

R: Le titre est courtoisie d'un bandit

Q: c'est qui les personnages principaux de l'histoire ?

R: il y a José Maria, la mariée et les convives

Q: Dans l'histoire il y a une petite fille, quel âge a-t-elle ?

R: Elle a 12 ans

FINALEMENT (Prof et les étudiants)

Q : Qui a compris l'histoire, et peut la raconter ?

R : bon , dans cette histoire il existe un événement de mariage en Espagne, mais dans le milieu de cette mariage, il viendra un homme avec son cheval, normalement c'est l'ennemi de le marié

Q: Quelqu'un d'autre complète l'histoire ?

R: le chevalier parle avec le notaire et la mariée, et il n'est pas allé de mariage, mais il restait au mariage et à manger avec eux

Q: autre personne qui raconte l'histoire ?

R: j'ai compris que c'est un repas de fête entre les personnages José Maria, la mariée, les convives ...etc

Q: Qu'est-ce qui s'est passé ?

R: aucune idée monsieur, l'histoire c'est très compliqué.

Annexe 4

**Photo du lieu de l'expérimentation
Le laboratoire des langues étrangères choisi pour la réalisation de l'enquête**

