

Date de soumission : 25/03//2020 Date d'acceptation : 25/05/2020 Date de publication : 30/06/ 2020

L' AISANCE DANS LA PAROLE D' APPRENANTS DE FLE EASE OF SPEAKING LEARNERS (FLE)

Siham SAIL

Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou / Algérie
Siham.sail@yahoo.fr

Résumé : *La langue est un système de signes destiné à la communication entre les membres d'un même groupe social. Sa réalisation se fait par le biais de la parole. Celle-ci constitue le centre des études en pragmatique. Son aisance reflète le degré de maîtrise d'une langue y compris étrangère, et détermine, de ce fait, le développement de la compétence communicative langagière des apprenants. Dans cet écrit, nous nous concentrons sur les mécanismes qui conditionnent la fluidité de la parole des apprenants de FLE.*

Mots-clés : *langue, parole, compétence, fonctionnelle, aisance*

Abstract: *Language is a system of signs intended for communication between members of the same social group. Its realization is done through speech. This constitutes the center of pragmatic studies. Its fluency reflects the level of proficiency in a language, including a foreign one, and therefore determines the development of learners' communicative language skills. In this writing, we focus on the mechanisms that condition the fluency of speech of FLE learners.*

Keywords: *language, speech, competence, functional, fluency*



Les tendances récentes de la langue et sa fonction, de la parole et son usage individuel, et du sens qu'elle véhicule dans un ensemble structuré tirent leurs origines des travaux de Louis Ferdinand de Saussure. En clair, la compétence communicative langagière, la compétence fonctionnelle, l'expression volontaire, spontanée et claire sont au centre de nombreuses recherches ayant marqué le domaine de la pragmatique à l'ère actuelle.

Nous nous concentrerons, dans ce qui va suivre, sur la parole des apprenants de français langue étrangère, en contexte algérien, ainsi que la manière avec laquelle ils véhiculent le contenu.

En fait, nos apprenants s'expriment-ils de manière fluide et aisée lorsqu'ils sont amenés à pendre la parole en français langue étrangère ? Parviennent-ils à transmettre leurs pensées en toute clarté ?

Quand ils se trouvent confrontés à s'exprimer oralement en français langue étrangère, les apprenants traduiraient des impressions personnelles, des pensées diversifiées et significatives, et ce dans un discours aisé et correct.

En ce sens, un corpus oral de 60 mn recueilli auprès de trente apprenants de la section langues étrangères, scolarisés en troisième année secondaire au lycée Fatma N'Soumer,

relevant de la ville de Tizi-Ouzou, durant l'année scolaire 2017/2018, a permis de répondre aux deux questions déjà posées. Dans l'activité de l'expression orale, les apprenants ont abordé des thématiques liées à l'insécurité au sein des établissements scolaires, l'appel, l'état du français en Algérie, le sport et les métiers d'avenir. En fait, ces lignes visent à redonner à la parole sa vraie place notamment en salle de classe, et ce en tentant de définir la notion d'aisance et d'explorer son rôle dans la communication des apprenants de FLE.

L'enseignement et /ou apprentissage de la langue a fait place à une orientation pragmatique notamment celle recourant aux approches fonctionnelles de la communication dans lesquelles l'étude d'une langue est motivée particulièrement par des visées utilitaires. Dans ce même contexte, les théories sur l'acquisition des langues, comme le constataient Treville et Duquette (1996), se situent sur un axe allant du naturalisme (c'est-à-dire la langue étrangère s'acquiert spontanément, par la pratique, comme la langue première, sans en connaître explicitement les règles) à l'interventionnisme (pour acquérir une langue, il faut fournir un effort d'apprentissage conscient et accumuler des connaissances sur le fonctionnement de la langue). L'aspect fonctionnel s'appuie sur l'idée qu'utiliser une langue signifie rendre compte d'un emploi effectif de cette langue dans des contextes caractéristiques de la vie quotidienne ou même professionnelle et non du degré de maîtrise des connaissances en langue. Cette visée fonctionnelle a apporté à la compétence de communication l'idée qu'il est nécessaire de préciser d'une façon ou d'une autre les domaines d'utilisation de la langue afin de renforcer son emploi en situation effective ou réelle. Elle est ainsi le reflet des savoir-faire langagiers, d'actes de langage qui sont finalisés par rapport aux besoins de communication et d'interactions sociales.

L'analyse linguistique s'intéresse donc aux performances variées des locuteurs réels ordinaires, c'est-à-dire aux façons variées de communiquer dans le cadre des activités quotidiennes (Springer, 1999). La mise en œuvre de cette composante bien évidemment avec le reste des composantes de la compétence de communication favorise l'efficacité de la parole et de l'interaction, qui représente la qualité du savoir opéré dans l'immédiateté, implique la mise en œuvre de stratégies cognitives complexes, de procédures heuristiques permettant de planifier, gérer et modifier la communication. Néanmoins, ces stratégies sont dépendantes de la variété et de la précision des outils linguistiques mis à disposition, afin de contrôler et d'améliorer le discours. Cette volonté de clarté et de précision dans l'expression ou la communication en général explique la nécessité de la prise en compte de l'interlocuteur ; le locuteur de la langue étrangère doit non seulement bien maîtriser le discours et la conversation, mais aussi être attentif à son interlocuteur et à son apport dans l'échange : prévoir les difficultés, réajuster et influencer le cours de la communication, en se montrant clair, précis et spontané. De cette façon, on est assuré de disposer de bons outils que l'on peut se consacrer complètement aux opérations complexes de la conversation. « Il ne s'agit pas [...] de vouloir entrer en concurrence avec la compétence du natif, mais d'assurer parfaitement son rôle de locuteur communicant avec facilité en langue étrangère » (Springer, 199 : 13).

1. Aisance de la parole en salle de classe

De nombreuses personnes trouvent du mal à affronter un auditoire ou stressent même à la seule idée de parler devant d'autres personnes. En effet, une conversation simple et facile en langue maternelle peut devenir pour certains apprenants plutôt difficile et surtout très

frustrante dans une langue étrangère. Chercher ses mots et réfléchir à la grammaire à employer à chaque fois qu'on prend la parole, rendent la conversation plus difficile. Bien parler une autre langue ou acquérir l'aisance verbale constitue l'une des fonctions principales de la communication orale. L'acquisition d'une deuxième langue, nécessite l'acquisition de l'aisance à communiquer. De manière générale, l'aisance renvoie à l'habileté à mettre en relation avec facilité les diverses composantes de la communication (grammaticale et discursive, d'une part, fonctionnelle et socioculturelle, d'autre part) en situation réelle de communication. Dans cette optique, les hésitations, les pauses, les allongements vocaliques, les répétitions de mots ou de syllabes, etc. sont considérés comme la simple manifestation externe d'un phénomène plus complexe sous-jacent : l'habileté à faire des liens, avec plus ou moins de facilité, entre les diverses composantes d'une communication, en situation réelle. C'est pourquoi, il est recommandé à l'enseignant de langue étrangère de faire produire des phrases complètes, de façon à ce que l'élève arrive peu à peu à mettre en relation, avec facilité et rapidité, les différentes composantes de la communication. De cette manière, avec la production de phrases complètes (plutôt que de réciter par cœur des mots hors contexte), l'élève pourra émettre implicitement des hypothèses sur le fonctionnement de la langue étrangère.

Il convient de distinguer, dans les domaines de la compétence fonctionnelle, entre connaissance explicite (grammaticale) ou mémoire déclarative, et compétence implicite (linguistique) ou mémoire procédurale (Germain, Netten, 2004). La connaissance explicite désigne la connaissance dont un individu est conscient et qu'il peut se représenter ou verbaliser sur demande. C'est cette connaissance, emmagasinée dans la mémoire déclarative, qui s'acquiert de manière consciente. Par contre, la compétence implicite qui s'éloigne de la conscience, est latente aux habiletés cognitives, au savoir-faire, désigne la mémoire procédurale du moment qu'elle fait intervenir des procédures internes contribuant à rendre automatique la performance d'une tâche. C'est ce qui semble susceptible de rendre compte du fait que certains élèves obtiennent de très bons résultats dans des tests scolaires, tout en étant incapables de suivre ou de participer à une conversation en dehors de la classe, tandis que d'autres élèves qui obtiennent de faibles résultats en classe sont, toutefois, capables de fonctionner convenablement en langue étrangère, y compris dans la vie quotidienne.

Lors de l'utilisation effective de la langue pour communiquer, le recours simultané à la connaissance explicite consciente et à la compétence implicite, n'est pas vraiment pratique (Germain, Netten, 2004), c'est-à-dire une connaissance ne peut être à la fois automatique et consciente, car ce qui est implicite ne peut avoir de connaissance consciente. A partir de là, nous sommes en mesure d'éclairer la notion de l'aisance. Dans les domaines de la didactique des langues étrangères, le terme aisance est très exploité par un nombre important d'auteurs désignant « la fluidité verbale », « la facilité de parole ». Il recouvre plusieurs définitions différentes d'un auteur à un autre (Schmitt-Gevers, 1993). Pour certains l'aisance est définie à l'aide de la vitesse d'énonciation, la vitesse de réponse ou en fonction des pauses, hésitations, répétitions et interjections. D'autres se rapportent aux diverses compétences (linguistique, discursive, sociolinguistique et psycholinguistique) de l'apprenant.

D'autres encore s'appuient sur des aspects de la performance de l'apprenant (facilité, créativité, sûreté, fluidité et automaticité avec lesquelles il manie la langue étrangère, son accomplissement des tâches communicatives, son emploi naturel de la langue, sa manière de penser dans la langue étrangère) (Schmitt-Gevers, 1993).

Le concept d'aisance [...] est beaucoup plus flou et difficile à cerner [...] pour la plupart des auteurs, il s'agit d'un phénomène d'ordre phonétique, en rapport avec les difficultés avec lesquelles une personne communique : hésitations, pauses et reprises lors d'une communication orale (Faerch et al. 1984 ; Palmer, 1917 et 1921 ; Towel et al. 1996 ; Wood, 2001). Par contre, pour certains autres chercheurs, l'aisance est parfois définie comme un phénomène plutôt global, en rapport avec la facilité avec laquelle une personne communique, notamment en terme de rapidité du débit, c'est-à-dire du nombre de syllabes produites dans un laps de temps donnée (Fillmore, 1979 ; Hedge, 1993 ; Leeson, 1975 ; Lennon, 2000). Du point de vue des enseignants d'une L2, l'aisance semble être surtout vue comme un phénomène essentiellement et seulement oral. Mais, dans les deux cas, il reste que l'aisance est toujours associée non pas à un savoir, mais à un savoir-faire (Germain, Netten, 2004 : 1-2).

Pour en revenir à notre corpus, citons :

1 - Élève A. Donc il est entré il les a surpris, et en train blablabla donc il était fou feurieux il'a commencé à tabasser après il a frappé sa sa sœur et son la frapper et son copain après : il gueula de : il a il a commencé à gueuler gueuler gueuler tout.

- Élève B. C't un scandale

- Élève A. Tu les gros mots qu'il faut qu'il fallait dire et les grands mains sont (inachevé).

- Élève C. Il a même responsanbilisi(é) les élèves de ce lycée par rapport au fait qu'il voyait sa sœur en train de : de (ambiguë) son copain sans réagir.

- Élève A. Voi :là il jurait il jurait qu'il va brûler l'lycée etcétéra, il a juré qu'il va brûler l'lycée etcétéra avec tous ceux qui vont seur (inachevé), tous : ceux qui vont seurtir (sortir) de ce lycée ils vont être la tués et t (inachevé).

- Élève C. Les menaces.

- Élève A. Toujours la même histoire.

- Élève D. L'administration (inachevé)

- Élève E. N'est pas n'est pas (ambiguë) c'est pas un lycée, l'administration c'est pas pas leur travail, c'est possible

2 - Élève F. Défendre le : l'appel, le but de son appel,, est pour expliqui :(er) pourquoi : on doit ::préserver : ces sites, parce que c'est un site historique (ambiguë) c'est les civilisations qui ont été passées par ce : et ::(inachevé)

L'aisance, comme nous l'avons vu déjà, concerne le rythme, la fluidité de la parole et la quantité d'information véhiculée. Ces critères varient d'un élève à un autre, comme dans les extraits ci-dessus. En effet, l'élève « A » est perçu comme ayant le moins d'aisance à communiquer. Il hésite beaucoup, ses propos ne sont pas enchaînés ; ils sont détachés (beaucoup d'allongements) par rapport à ses partenaires, par contre son débit est bon ; il parle lentement sans chercher ses mots. C'est ce que nous avons remarqué, même avec le reste des élèves, concernant le débit et la recherche de mots.

Nos élèves, de manière générale, ne cherchent pas quoi dire, leur débit n'est pas rapide, mais ils hésitent, recourent à des allongements de leur voix (le plus souvent, devant une voyelle, mais nous les avons rencontrés aussi devant les consonnes : marqués par les deux points dans les exemples 1 et 2), et effectuent beaucoup de pauses (marquées par des virgules dans les exemples 1 et 2). Le rythme du discours n'est pas le seul trait de l'aisance. Cette sous-composante englobe aussi la quantité d'informations que le locuteur arrive à véhiculer. Habituellement, plus l'apprenant arrive à véhiculer d'informations, meilleure sera l'appréciation de l'enseignant à son sujet. Toutefois, le terrain révèle autre chose. En effet, les apprenants « B », « C », « D » ne parlent pas beaucoup, comme c'est le cas de « A » qui parle plus que les autres, mais communiquent des informations très importantes et intéressantes. Les apprenants qui s'expriment moins longuement ne

peuvent pas être pénalisés, bien au contraire, du moment que les messages qu'ils transmettent le plus souvent, sont bien reçus et significatifs.

Ce qui veut dire que nous ne pouvons pas nous fixer aux critères de quantité pour juger de l'habileté des apprenants à s'exprimer.

Une absence d'aisance [...] se traduit par des longueurs, des pauses, des allongements ou des hésitations au moment où un locuteur « cherche quoi dire » ou « cherche ses mots » pour transmettre le mieux possible sa pensée ou son intention de communication, ce qui peut parfois gêner la compréhension de la part de l'interlocuteur (Germain, Netten, 2004 : 05).

En plus, des pauses prolongées, des allongements vocaliques et des hésitations inappropriées qui gênent et perturbent la communication, les plus grandes quantités d'informations véhiculées par l'apprenant semblent également ne pas se traduire par une bonne appréciation que ses partenaires, mais bien au contraire : le fait qu'il ait parlé beaucoup lui a nuit. Comme l'apprenant « A » qui donne l'impression de vouloir montrer qu'il avait de bonnes structures et assez d'idées, c'est-à-dire il se force à parler, il semble être celui qui contrôle, c'est ainsi qu'il domine ses partenaires. C'est pourquoi les autres élèves n'ont pas pu parler, car il se montre meneur de la conversation. Ce qui est le plus important n'est pas la quantité de l'information mais l'intention de communiquer et d'échanger. Donc, le fait de vouloir parler plus que sa partenaire nuit à la conversation.

Une production aisée ne contient ni trop de pauses, ni trop d'hésitations, de répétitions ou d'interjections. Le débit doit être acceptable et le récepteur ne doit pas trop s'impatienter ni se concentrer avant de comprendre le message. En un mot rien ne doit gêner le décodage (Schmitt-Gevers, 1993 : 135).

Ne pas gêner le décodage, c'est-à-dire ne pas commettre trop d'erreurs, répétitions, pauses, hésitations, interjections ou allongements de sons, par une mauvaise prononciation (l'élève A de l'exemple 1 et celui de l'exemple 2), intonation ou accentuation, par des bafouillages ou des phrases interrompues ou par l'accumulation de trop de détails (Schmitt-Gevers, 1993). Avoir un débit régulier, c'est ne pas marquer de pauses ni d'hésitations, sauf celles qui sont linguistiquement permises ou dues à un manque d'idées. De ce fait, un apprenant qui a un débit facile peut l'augmenter s'il le souhaite (Schmitt-Gevers, 1993).

Lors d'une interaction orale, un locuteur doit faire relativement rapidement un certain nombre de choix parmi les éléments langagiers proprement dits [...] il faut qu'il mette rapidement en relation avec une certaine facilité les sons et les syllabes entre eux [...] les éléments prosodiques tels l'accent, le rythme et l'intonation [...] le lexique, la morphologie et la syntaxe [...] ainsi que les énoncés entre eux sur le plan discursif [...] c'est ce que nous qualifions d'aisance langagière (grammaticale ou discursive) [...] (Germain, Netten, 2004 :05).

L'aisance correspond, dans ce contexte à l'habileté de faire des liens entre ses diverses sous-composantes. L'élève, lors d'une conversation fait des correspondances entre les énoncés (renvoyant aux messages/intentions de communication) et la situation socioculturelle de communication. Il s'agit de l'aisance pragmatique socioculturelle. Dès lors, nous pouvons dégager deux types majeures d'aisance : l'aisance langagière (grammaticale et discursive) et l'aisance pragmatique (fonctionnelle et socioculturelle). Autrement dit, pendant une conversation, l'apprenant opère un certain nombre de choix entre les messages et les intentions de communication : l'aisance ou facilité avec laquelle l'apprenant choisit correctement ou incorrectement tel ou tel énoncé, en conformité avec une fonction langagière, pourrait être qualifiée d'aisance pragmatique fonctionnelle. En gros, il est question d'établir des correspondances de manière facile et rapide entre le

message à transmettre et la structure langagière adéquate, entre cette dernière et la situation socioculturelle de communication, et entre les éléments langagiers entre eux (au niveau phonologique, morphologique, syntaxique, lexical et discursif). De la sorte, l'élève sera entraîné à « automatiser » (ou procéduraliser), certaines structures langagières de façon à développer une compétence implicite en langue étrangère, en formulant implicitement des hypothèses sur le fonctionnement de cette langue étrangère, c'est-à-dire savoir de quelle manière l'élève parvient-il à développer une aisance à communiquer, à formuler implicitement des hypothèses sur la langue ou en récitant par cœur des mots décontextualisés.

En tant qu'habileté à mettre en relation avec facilité divers types de savoir, l'aisance est par voie de conséquence, une partie constitutive de la communication (Germain, Netten, 2004). De nombreux indices d'aisance peuvent être relevés dans le discours d'apprenant, comme dans notre extrait des élèves « B », « C », « D » ainsi que le reste du corpus : la richesse lexicale, l'emploi aisé des marques morphologiques ou morpho-syntaxiques, la complexité syntaxique et discursive, et l'adéquation facile et rapide des énoncés au message, à l'intention de communication et à la situation de communication. Par exemple, l'utilisation des particularités morphologiques d'une langue, comme la relation entre le pronom « il » et la terminaison « ait » de l'énoncé « 1 » de l'apprenante « C », qui sont considérés comme des marques d'une certaine aisance sur ce plan. La capacité à produire des énoncés assez complexes du point de vue de la syntaxe et du sens, c'est-à-dire des énoncés qui sont sémantiquement riches (comme l'énoncé « 1 » de l'apprenante « C » qui montre une maîtrise des ressources syntaxiques et sémantiques de la langue), sera considérée comme un indice d'aisance.

Toutefois, la maîtrise de la syntaxe et du lexique et même de la phonétique est approximative, car nous avons identifié un nombre important d'erreurs à tous les niveaux de la langue. Cela ne veut pas dire que les énoncés corrects sont inexistantes, comme le montre l'exemple ci-dessus de l'apprenante « C ». En effet, celle-ci s'exprime avec une certaine fluidité du rythme, un débit acceptable (ni lent, ni rapide), un lexique plus ou moins varié, mais elle a commis des erreurs. En d'autres termes, l'utilisation d'énoncés avec des liens entre eux, des subordonnées et ainsi de suite, démontre plus d'aisance à communiquer dans la langue, comme le confirme l'exemple de l'élève « C ». Inversement, les hésitations, les longueurs, les reprises, les pauses trop longues ou mal situées, etc. sont l'indice d'une absence d'aisance, c'est-à-dire de la difficulté à faire des liens entre les éléments constitutifs d'une communication efficace.

En somme, par aisance à communiquer, nous entendons l'habileté à mettre en relation avec facilité les diverses composantes de la communication (langagière et pragmatique) dans une situation de communication. En tant que savoir-faire, l'aisance peut être associée à la mémoire procédurale. L'appréciation de l'aisance à communiquer se rapporte à la capacité à utiliser des énoncés d'une certaine complexité, contenant, par exemple, des adjectifs, des adverbes, des subordonnées : quantité et complexité semblent être le reflet d'une certaine aisance langagière grammaticale. Nos élèves ne manquent pas d'utiliser dans leurs discours les différentes catégories grammaticales : adjectifs, adverbes, les subordinations, comme le montre l'exemple suivant :

-Élève A. Euh ! Le téléphone portable une il est une techno euh ! C'est une technologie moderne découvert par l'homme et cela c'est pour lui faciliter la tâche pou de s'communiquer avec des autres dans une distance très loine et cela sans s'déplacer.

L'appréciation de l'aisance à communiquer se rapporte à la capacité d'écarter dans son discours des hésitations inappropriées, des pauses prolongées et des reformulations qui gênent la communication. L'absence d'hésitations est l'un des critères de bases marquant l'aisance de la communication, c'est pourquoi il mérite que nous lui accordions un grand intérêt. Il est à noter que les hésitations sont un phénomène complexe. Quatre catégories d'hésitations peuvent être distinguées : celles qui relèvent de la pragmatique fonctionnelle, par exemple, hésiter longuement en cherchant ses mots pour exprimer sa pensée, comme dans l'exemple ci-dessus (*euh !...euh !*). Des hésitations qui relèvent de la pragmatique socioculturelle, par exemple, hésiter entre l'emploi du pronom personnel « tu » ou l'emploi du pronom personnel « vous ». Ce genre d'hésitations n'est pas rencontré, de manière courante, dans les discours de nos élèves. Voici le cas rare de deux élèves qui s'échangent, l'un utilise « vous », l'autre lui rétorque avec « tu » :

-Élève A. Que, , que pensez vous donc d'la langue française ?

-Élève B. ...Est-c'qu'tu penses (penses) que les Algériens sont intéressés la langue française ?

Il existe également des hésitations langagières et grammaticales, par exemple, à accorder le verbe, pour faire un accord en genre et en nombre, etc. Ce type d'hésitation est assez fréquent dans les discours de nos apprenants. En voici des exemples :

-Élève A. ...tout l'monde est, sont tout l'monde est d'accord pour l'utiliser.

Des hésitations, enfin, langagières discursives, par exemple, hésiter dans l'enchaînement des phrases, comme dans l'exemple suivant :

-Élève A. Après il est en prison et : fou la maison des fous, et la drogue le pousse des fois à voler à faire des trucs bizarres agresser des gens ou frapper avec (ambiguë).

L'apprenant hésite en allongeant le son (*e :*) avant d'enchaîner par « *fou* », qu'il reprend en effectuant une pause prolongée après « *fou* », pour enchaîner ses propos avec le reste de l'énoncé « *et la drogue...* ». Les hésitations sont les difficultés d'aisance les plus courantes dans les discours de nos apprenants, suivies des pauses qui sont variables : parfois longues (marquées par deux virgules dans ces exemples ainsi que dans le reste du corpus), parfois moyennes (marquées par une seule virgule dans ces exemples et dans le reste du corpus) avec les allongements vocaliques. Bien entendu, lorsqu'une personne hésite longuement en cherchant ses mots pour exprimer sa pensée, cela dénote une absence d'aisance langagière fonctionnelle (lien entre l'intention de communication, le message ou la pensée et la langue) ; par contre, le fait d'hésiter entre le « *tu* » et le « *vous* » marque plutôt une absence d'aisance sur le plan pragmatique d'ordre socioculturel ; une hésitation à faire accorder un verbe est plutôt l'indice d'une absence d'aisance langagière grammaticale ; une hésitation dans l'enchaînement des phrases dénote, de son côté, une absence d'aisance langagière discursive.

Un autre phénomène caractérisant le principe d'aisance communicative est la notion de temps. Il s'agit du nombre de mots ou la quantité d'informations produit en un temps donné.

Le locuteur cherche dans la communication verbale [...] Le rapport optimal entre le temps requis par le message et la quantité d'information transmise. L'équilibre entre ces deux préoccupations [...] paraît lié aux limites affectant les capacités psycholinguistiques d'expression, et plus généralement la théorie de l'opérateur humain [...] si un mathématicien s'arrête de marcher pour calculer [...] c'est qu'il est difficile à un être humain d'accomplir plusieurs tâches à la fois (Coïaniz, 1996 :72).

L'aisance verbale est en relation avec le temps accordé à la communication : lors d'une conversation, certains interactants parlent sur un ton rapide de crainte qu'on leur retire la parole. Du coup, ils ne finissent pas ce qu'ils souhaitent communiquer, et leurs

partenaires n'arrivent pas, le plus souvent à les suivre. De même, si un interactant parle sur un ton lent, il risque de nuire à ses partenaires qui s'impatientent et ne supportent pas l'attente. De ce fait, parler avec un débit rapide pour gagner du temps, ou parler avec un débit lent en consommant plus de temps qu'il en faut, sont tous les deux déconseillés dans tout échange verbal.

-Elève A : Alors on va adresser la parole à Madame la ministre de la culture

-Elève B : Tous les Kabyles

-Enseignant : Tous les Kabyles, qu'est-ce qu'ils vont faire tous les Kabyles, tous seuls.

-Elève C : Protéger nos traditions anciennes

- Enseignant : Protégé nos traditions anciennes, oui d'accord, là c'est, chacun puisse individuellement, finalement.

-Elève D: La langue kabyle soit (ambiguë)

Généralement, nos élèves parlent avec un débit moyen et acceptable, comme le montrent ces exemples. Néanmoins, nous avons rencontré des élèves qui s'expriment sur un ton lent, et leurs camarades les interrompent sans cesse ou les aident à enchaîner. Par exemple :

-Elève A :afu tbyi attxadmə (Qu'est- ce que tu veux faire ?)

-Elève B: Ingénieur en informatique faire informatique

-Elève C: Il veut faire informatique Madame, il veut être un ingénieur en informatique

-Il n'a pas dit ça!

-Elève A : Si, il vient de le dire

-Elève C : Il vient de le penser, ouais

L'organisation temporelle assure le bon fonctionnement des échanges. Le temps accordé à une interaction diffère selon les principes imposés par le cadre culturel dans lequel se tient la conversation. Cet extrait laisse apparaître que les interactants ont mis plus de temps qu'il faut pour savoir ce que l'élève B souhaite étudier à l'université, car celui-ci parle sur un ton lent ; ce sont, en fait, ses camarades qui le soutiennent et l'incitent à parler. Par ailleurs, le débit le plus recommandé dans un discours avec aisance est celui qui est moyen, facile et agréable à écouter. En ce sens, l'activité langagière est complexe et contient deux niveaux d'activité :

haut, concernant les choix discursifs et sémantiques, et bas concernant les choix morphologiques et phonétiques [...] si les activités de bas niveau ne sont suffisamment automatisés, ou bien l'individu, sans contrôle, fera des fautes, ou bien il aura besoin de pauses pour contrôler son expression. Pour nombre de locuteurs, ce sont effectivement les activités de bas niveau qui posent problème [...] et ils doivent par conséquent leur consacrer leur attention. Aussi, les capacités psycholinguistiques d'expression étant limitées, plus ils sont perturbés -par la tension, le manque de temps, ou tout autre facteur diminuant leurs capacités- moins ils auront d'attention disponible pour ce type de tâche, et plus on peut s'attendre à ce qu'ils fassent des fautes (Coïaniz, 1996 :72).

En conclusion, la production d'énoncés complets avec minimisation des phénomènes d'hésitations, de pauses longues, d'allongements vocaliques de débit irrégulier, a pour objectif le développement de l'aisance à communiquer ; c'est-à-dire l'encouragement de l'apprenant à établir des liens de manière facile et rapide entre les divers aspects de la communication, tout en lui permettant de formuler implicitement des hypothèses sur le fonctionnement de la langue.

De manière générale, nos élèves arrivent à produire des énoncés complets et complexes comportant des adjectifs, des adverbes et des subordinations avec un débit acceptable dans le temps imparti, mais en recourant, par moment à des pauses prolongées, des

hésitations variées ainsi que des allongements vocaliques. Cela n'écarte pas également la présence d'énoncés fragmentés et incomplets dans le discours oral de certains élèves.

2. La compétence fonctionnelle attendue de l'apprenant

Le but de l'enseignement et/ou apprentissage d'une langue étrangère est de faire acquérir la compétence de communication. C'est la capacité d'un locuteur à produire et à interpréter des énoncés adéquats à une situation donnée conformément aux contextes sociaux du pays. Cela signifie que pour communiquer, la maîtrise du système de la langue ne suffit pas, car il faut connaître aussi, et surtout les règles de son emploi. La compétence de communication repose sur la combinaison de plusieurs compétences partielles dont la compétence fonctionnelle.

Celle-ci renvoie à l'utilisation du discours oral en termes de communication à des fins fonctionnelles spécifiques (CECR, 2001). En ce sens, la compétence fonctionnelle est la capacité d'interpréter les relations entre les intentions des locuteurs. Ces derniers comprennent les actes de langage et peuvent inférer ce que l'autre veut dire. Dans le même ordre d'idées, la compétence fonctionnelle est décrite en termes de micro-fonctions, catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle d'énoncés simples (donner/demander des informations, établir des relations sociales, etc.), ou de macro-fonctions, catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle d'une suite de phrases (description, démonstration, narration, etc.) (Conseil de l'Europe, 2000).

2. 1. L'apprenant de niveau avancé

Le niveau avancé dit indépendant correspond au B2 (classe terminale) du Cadre européen commun de référence pour les langues : apprentissage, enseignement, évaluation (CECRL, 2000), et se définit en tant que maîtrise opérative limitée par rapport au niveau suivant, C1, considéré comme «maîtrise efficace ». Le CECRL souligne dans le niveau avancé B2 la capacité à argumenter de façon efficace et de se débrouiller aisément ainsi qu'un nouveau degré de conscience de la langue. Il s'agit de communiquer avec les locuteurs natifs sans les amuser ou les agacer involontairement ni exiger d'eux de se comporter autrement que ce qu'ils feraient avec un natif ; par contre, ce qui est exigé est la fluidité et la spontanéité qui ne se développent qu'avec la pratique de la langue dans des activités de communication.

Au niveau avancé « B2 », L'aspect fonctionnel comprend deux volets. Le premier aborde l'aisance à l'oral : l'apprenant est capable de s'exprimer longtemps avec un débit régulier et avec une certaine aisance et spontanéité tout comme un locuteur natif, en utilisant des phrases complexes. Le deuxième se consacre à la précision : il est capable de transmettre une information de manière claire et concise (CECRL, 2000). En effet, l'élève dispose de ressources linguistiques nécessaires pour s'exprimer avec fluidité, précision et aisance. Il maîtrise un large répertoire lexical pour accomplir les fonctions. Il utilise des structures complexes sans erreurs importantes. Les erreurs de vocabulaire sont occasionnelles et ne brouillent pas la communication.

3. Synthèse

Il est question dans cette section de mesurer le niveau réel des élèves, sur le plan fonctionnel, aux attentes du CECRL. En général, les élèves ont accompli leur tâche de communication orale de manière coopérative ; ils ont su gérer de façon harmonieuse

l'ensemble de leur activité communicative langagière et ils ont atteint avec les moyens du bord ce que la compétence pragmatique leur exigeait. La tâche des élèves s'est avérée un scénario de pratique effective de la communication orale en langue étrangère, ce qui confirme les potentialités de l'interaction entre élèves en milieu scolaire, qu'il s'agisse de l'aspect discursif ou même de l'aspect fonctionnel du domaine de la pragmatique. A l'opposé de ces traits positifs, nous constatons, à la suite de notre analyse, des limites assez minimes de l'activité conversationnelle entre élèves en salle de classe.

Dans ce contexte, le Conseil de l'Europe (2000) préconise que l'élève doit s'exprimer avec aisance et spontanéité dans des énoncés longs, semblables à ceux d'un locuteur natif, tout en adoptant un débit régulier, mais avec des hésitations possibles et surtout avec peu de pauses, tolérables à ce niveau avancé. Bien entendu, notre élève interagit avec spontanéité et fluidité dans une grande étendue de conversation et de débats avec un débit assez régulier en tenant compte du registre requis. Mais en recourant parfois à de longues pauses prolongées généralement entre un tour de parole et un autre, pour donner le temps à l'autre de prendre la parole, et des hésitations multiples le plus souvent. Ce qui paraît le plus remarquable c'est que les élèves semblent, à travers leurs conversations, ne pas chercher les mots et les expressions afin de traduire leurs opinions et idées, si riches en information, tout en employant couramment des phrases complexes.

Pour que les élèves puissent continuer à s'exprimer avec spontanéité et aisance, sur des sujets variés (sport, violence, drogue, etc.) en français langue étrangère, ils recourent à des stratégies de compensations tels que l'emploi de mots ou d'expressions de la langue maternelle, la gestuelle et la mimique qui risquent de nuire sérieusement à un natif qui ne comprend pas forcément la langue maternelle de cet élève ; bien au contraire, cela va lui paraître comme une sorte de « charabia ». De même, pour les erreurs syntaxiques et lexicales qui ralentissent parfois la compréhension du message transmis. Ces anomalies de tout ordre rendent la communication orale moins aisée, car la correction linguistique à tous les niveaux (vocabulaire, grammaire, phonétique-phonologie) est de règle.

Les élèves, dans ces cas, pour atteindre leurs fins se servent régulièrement des énoncés longs et complexes, afin de transmettre de manière détaillée leurs expériences, leurs rêves, leurs espoirs, leurs buts et des événements.

En clair, les apprenants arrivent quand même à se débrouiller dans la plupart des situations qui se présentent à eux en conférant à leur parole un assez bon degré de fluidité et de spontanéité, et un niveau moyen d'aisance et de précision linguistique qui rendent tout de même possible une interaction un peu ordinaire avec un locuteur natif, du moment qu'ils parlent avec un accent et un débit acceptables qui ne sont ni lents, ni rapides, ils s'adaptent juste à la situation. De ce fait, le niveau réel atteint par les élèves, à ce stade d'apprentissage de la langue étrangère, est juste moyen par rapport à ce qu'ils sont capables de réaliser.

Notons, enfin, que la parole des élèves de la troisième année secondaire est généralement assez souple et efficace. L'aspect fonctionnel de la langue permet aux élèves de prendre conscience de la fonction communicative de la langue.

La compétence pragmatico-fonctionnelle constitue le centre de la compétence communicative langagière orale, c'est pourquoi l'élève doit prendre sérieusement en considération cet aspect non négligeable de la compétence afin de pouvoir communiquer efficacement et en toute confiance. Les tendances actuelles de l'enseignement et/ou apprentissage des langues mettent en exergue la compétence pragmatique qui fait partie intégrante de la compétence à communiquer langagièrement. Elle concerne la

connaissance des règles selon lesquelles les textes sont organisés, structurés et adaptés tout en prenant conscience de la fonction communicative de ces textes et leur segmentation par rapport aux schémas interactionnels (Conseil de l'Europe, 2001). Il s'en suit donc que l'enseignant de langue ne se limite pas uniquement à développer des compétences d'ordre linguistique : correction grammaticale, lexicale et phonologique. À l'heure actuelle, l'enjeu consiste à développer, chez les apprenants, la compétence pragmatique à l'oral en tant que forme autonome de communication.

Références bibliographiques

- BERTHIER P.-V. COLIGNON J.-P. 1991. *Ce français qu'on malmène*. Belin. Paris.
- BLANCHET P. 2000. *La linguistique de terrain : méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique*, Presses Universitaires de Rennes. France.
- BOLTON S. 1987. *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Hatier-Crédif. Paris.
- CICUREL F. VERONIQUE D. 2002. *Discours, action et appropriation des langues*. Presses Sorbonne Nouvelle. Paris.
- COÏANIZ A. 1996. *Faute et itinéraires d'apprentissage en classe de français langue étrangère*. Travaux de didactique. Montpellier. France.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier. Strasbourg. France.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence*. Didier. Paris.
- GARRIC N. CALAS F. 2007. *Introduction à la pragmatique*. Hachette-Supérieur. Paris.
- GIRARD D. 1995. *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*. Bordas. Paris.
- HYMES D.-H. 1991. *vers la compétence de communication*. Didier. Paris.
- MAN-DEVRIENDT M.-J. 2000. *Apprentissage d'une langue étrangère-seconde : parcours et procédures de construction du sens*. DeBoeck et Larcier. Bruxelles.
- MARTINET A. 1960. *Eléments de linguistique générale*. Armand Colin. Paris.
- MOIRAND S. 1990. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette. Paris.
- REBOUL A. MOESCHLER J. 1998. *Pragmatique du discours : de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Armand colin. Paris.
- RICHTERICH R. SCHERER N. 1975. *Communication orale et apprentissage des langues*. HACHETTE. Paris.
- SAUSSURE F. 1994. *Cours de linguistique générale*. ENAG. Algérie.
- TREVILLE M.-C. DUQUETTE L. 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Hachette. Paris.
- WIDDOWSON H. G. 1978. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Oxford. Hatier (1981). Paris.
- GERMAIN C. NETTEN J. 2004. « *La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques* ». in ALSIC [Apprentissage des langues et systèmes d'Information et de communication]. [en ligne]. <Paris_précision_aisance.pdf>, pages consultées le 25 juin 2041.
- GERMAIN C. NETTEN J. 2010. « *Stratégies d'enseignement de la communication à l'oral en L2* ». [en ligne]. <IFstratégies_aisance.pdf> pages consultées le 25 juin 2014.
- RASTIER F. 2005. « *Saussure au futur : écrits retrouvés et nouvelles réceptions* ». [en ligne]. <[http://www.revue-texto.net/saussure/sur Saussure/rastier_saussure.html](http://www.revue-texto.net/saussure/sur_Saussure/rastier_saussure.html)>. pages consultées le 25 janvier 2020.
- SPRINGER C. 1999. « *Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique : de quel type de critères pragmatique avons-nous besoin ?* ». in Les cahier de l'Apliu. [en ligne]. <ART-springer-évaluation.pdf>. pages consultées le 25 août 2014.
- SCHMITT-GEVERS H. 1993. « *La notion d'aisance dans la production et la réception orale en langue étrangère* ». in Mélanges CRAPEL n°21. [en ligne]. <14schmittgevers_aisance.pdf>. pages consultées le 25 juin 2014.