Métadiscours en classe de FLE : les rôles de l'enseignant et de l'apprenant

Dolenec, Klara

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:091337

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-26**

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences

zir.nsk.hr

DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

METADISKURS U NASTAVI FRANCUSKOGA KAO STRANOGA JEZIKA – ULOGA NASTAVNIKA I UČENIKA

Diplomski rad

Ime i prezime studentice:

Klara Dolenec

Ime i prezime mentorice:

Prof. dr.sc. Ivana Franić

Zagreb, rujan 2023.

Université de Zagreb

Faculté de Philosophie et Lettres

Département d'études romanes

MÉTADISCOURS EN CLASSE DE FLE : LES RÔLES DE L'ENSEIGNANT ET DE L'APPRENANT

Mémoire de Master

Étudiante :

Klara Dolenec

Sous la direction de :

Professeure d'université dr.sc. Ivana Franić

À Zagreb, septembre 2023.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOGA RADA

Ovim potvrđujem da sam osobno napisala diplomski rad pod naslovom

METADISKURS U NASTAVI FRANCUSKOGA KAO STRANOGA JEZIKA – ULOGA NASTAVNIKA I UČENIKA / METADISCOURS EN CLASSE DE FLE : LES RÔLES DE L'ENSEIGNANT ET DE L'APPRENANT

i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, podaci ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežni izvori, udžbenici, knjige, znanstveni, stručni članci i sl.) u radu su jasno označeni kao takvi te su navedeni u popisu literature.

Klara Dolenec

Zagreb, rujan 2023.

ZAHVALA

Zahvaljujem svojoj mentorici dr.sc. Ivani Franić na svom prenesenom znanju, na stručnom i predanom vodstvu te na razumijevanju kojeg je imala za mene tijekom pisanja i završavanja ovog diplomskog rada.

Zahvaljujem višoj lektorici Vedrani Berlengi Kapušin na podršci, pomoći i prilikama pruženima prilikom mog studiranja. Svojim predanim radom i žarom u meni je probudila još veću želju za radom u nastavi, ali i motivaciju da dalje radim na sebi kako bih uvijek mogla dati najbolje od sebe.

Zahvaljujem i mentorici na hospitacijama Vedrani Franović koja je istinski utjecala na mene na samom početku i pokazala mi put kojim i ja želim krenuti, a to je put poučavanja uz kreativnost, igru, emociju, interdisciplinarnost, predanost, ljubav i žar.

Zahvaljujem svojim bližnjima na pruženoj podršci, ljubavi i strpljenju tijekom cijelog mog školovanja.

Na kraju, zahvaljujem odličnim nastavnicama, Alki Vrsalović, Tatjani Banožić i stranoj lektorici Noémie Dedieu što su pristale biti dio mog diplomskog istraživanja.

Zahvaljujem i svim ispitanicima koji su pridonijeli ostvarenju ovog diplomskog rada.

Sažetak :

Nastava je stranog jezika specifična po tome što se na satu govori jezik da bi ga se usvojilo kao što ga se govori da bi ga se opisalo kao jezični sustav, što ne nalazimo u nastavi drugih nastavnih predmeta. Dakle, nastava stranog jezika ostvaruje se kroz komunikaciju i interakcije između dva sudionika : nastavnika i učenika. Institucionalni kontekst i didaktički ugovor određuju ulogu nastavnika kao i ulogu učenika koje uvjetuju određene vrste interakcijskih strategija te verbalnog i neverbalnog ponašanja. Također, institucionalni kontekst određuje programe poučavanja unutar kojih se provodi i naše istraživanje: program opće i jezične gimnazije te bilateralni program nastave sa nastavnikom – izvornim govornikom. Kako smo spomenuli da se strani jezik govori i kako bi ga se opisalo kao jezični kod, u nastavi je prisutna i metalingvistička komponenta unutar koje istražujemo metalingvističke strategije davanja informacija, objašnjenja, tj. dolaska do značenja i evaluacije. Dakle, u istraživačkom dijelu rada proučavamo mijenjaju li se interakcija i uloge koje ona implicira te metadiskurs po institucionalnom kontekstu nastavnica u pojedinom programu poučavanja te po razredima, odnosno razini učenja francuskog kao stranog jezika. Komplementarni dio našem istraživanju koje nastoji staviti učenika u značenjski jednaki položaj kao i nastavnika, jest anketa ispunjena od strane učenika o njihovoj percepciji samih interakcijskih uloga te verbalnog i neverbalnog ponašanja nastavnika kao i učenika kako bismo usporedili odgovara li ono viđeno na satu učenikovom doživljaju istog.

Ključne riječi: interakcija, metadiskurs, uloga učenika, uloga nastavnika, nastava francuskoga kao stranoga jezika

Résumé :

La spécificité d'enseignement d'une langue étrangère demeure dans le fait qu'on parle la langue étrangère pour l'apprendre de même que pour la décrire en tant que système linguistique, ce qui n'est pas le cas dans l'enseignement d'autres matières scolaires. Ainsi, l'enseignement de la langue étrangère s'effectue à travers la communication et l'interaction entre les deux participants : l'enseignant et l'apprenant. Le contexte institutionnel et le contrat didactique déterminent les rôles de l'enseignant et de l'apprenant, de fait, certains types de stratégies interactives qu'ils déploient tout comme leur comportement verbal et non-verbal sont définis, en général, par leurs rôles. De plus, le contexte institutionnel définit les programmes d'enseignement dans lesquels nous faisons notre recherche : le programme du lycée général, celui du lycée de langue ainsi que le programme bilatéral d'enseignement avec l'enseignant locuteur natif. Nous avons déjà postulé : une langue étrangère est parlée en classe pour décrire cette même langue en tant que système linguistique. Outre cela, la classe de langue comprend aussi le composant métalinguistique où nous observons les stratégies métalinguistiques de donner les informations, d'expliquer ou d'accéder au sens et d'évaluer. En somme, dans la partie empirique du mémoire, nous étudions si le métadiscours, l'interaction et les rôles changent selon le contexte institutionnel des enseignantes dans des programmes particuliers et selon les classes, c'est-à-dire selon les niveaux de maîtrise du français langue étrangère (FLE). Le complément à notre recherche prêtant attention à l'apprenant de la même manière qu'à l'enseignant dans la situation de recherche, c'est le questionnaire rempli par les apprenants sur leur perception des rôles interactionnels et du comportement verbal et non verbal d'enseignant et d'apprenants afin de pouvoir comparer la correspondance de ce qui était observé pendant les cours selon les attitudes des apprenants.

Mots clés : interaction, métadiscours, rôle de l'apprenant, rôle de l'enseignant, classe de français langue étrangère (FLE)

Table des matières :

I. Cadre théorique 1
1. Introduction 1
2. Notions de base : interaction, discours et communication 2
3. La classe de langue étrangère 4
3.1. La communication symétrique et complémentaire ou asymétrique 6
3.2. Spécificités d'interactions en classe de langue 7
4. Les rôles de l'enseignant et les rôles de l'apprenant 10
4.1. Le rôle de l'enseignant 10
4.1.1. L'enseignant natif et l'enseignant non-natif 12
4.1.2. Stratégies interactives de l'enseignant selon ses rôles 13
4.2. Le rôle de l'apprenant 14
4.2.1. Interlangue de l'apprenant 16
4.2.2. Stratégies communicatives de l'apprenant 17
5. Métadiscours et métalangage (métalangue) 18
5.1. Métalexique 19
5.2. Les apprenants pratiquant le métalangage sans le savoir 19
5.3. Enseignement et apprentissage de la terminologie métalinguistique 21
5.3.1. Langue maternelle et métalangage 22
5.4. Voies d'accès au sens : stratégies métalinguistiques 22
5.4.1. Dénomination 23
5.4.2. Paraphrase 23
5.4.3. Définitions 24
5.4.3.1. Autonymie 25
5.4.4. Se référer à une situation 25
5.4.4.1. Exemples (dans l'enseignement de la grammaire) 26
6. Contexte historique de la recherche du dialogue de classe 27

6.1. Analyse d'interactions 27
6.2. Observation ethnométhodologique 31
II. Recherche 32
7. Méthodologie de la recherche 32
7.1. Matière de la recherche 32
7.2. Objectifs de la recherche 33
7.3. Hypothèses 34
7.4. Participants 34
7.5. Méthodes, procédés et instruments 36
7.6. Déroulement de la recherche 38
8. Résultats de la recherche 39
8.1. Résultats de l'analyse des interactions (F. L. INT) 39
8.1.1. Premières classes 40
8.1.2. Deuxièmes classes 45
8.1.3. Troisièmes classes 49
8.1.4. Quatrièmes classes 54
8.1.5. Profils interactionnels 58
8.1.5.1. En classe de FLE de l'enseignante du lycée de langue, E1 59
8.1.5.2. En classe de FLE de l'enseignante du lycée général, E2 61
8.1.5.3. En classe de FLE de l'enseignante locutrice native, E3 63
8.2. Résultats du questionnaire 65
8.2.1. Première classe de l'enseignante du lycée de langue (E1) 65
8.2.2. Deuxième classe de l'enseignante du lycée de langue (E1) 69
8.2.3. Troisième classe de l'enseignante du lycée de langue (E1) 72
8.2.4. Quatrième classe de l'enseignante du lycée de langue (E1) 75
8.2.5. Première classe de l'enseignante du lycée général (E2) 78
8.2.6. Deuxième classe de l'enseignante du lycée général (E2) 81

8.2.7. Troisième classe de l'enseignante du lycée général (E2) 84
8.2.8. Quatrième classe de l'enseignante du lycée général (E2) 88
8.2.9. Première classe de l'enseignante locutrice native (E3) 91
8.2.10. Deuxième classe de l'enseignante locutrice native (E3) 94
8.2.11. Troisième classe de l'enseignante locutrice native (E3) 97
8.2.12. Quatrième classe de l'enseignante locutrice native (E3) 100
8.3. Résultats qualitatifs : l'analyse des transcriptions des cours 103
8.3.1. L'enseignante du lycée de langue – E1 104
8.3.1.1. Première classe de E1 105
8.3.1.2. Deuxième classe de E1 106
8.3.1.3. Troisième classe de E1 109
8.3.1.4. Quatrième classe de E1 111
8.3.2. Enseignante du lycée général – E2 112
8.3.2.1. Première classe de E2 113
8.3.2.2. Deuxième classe de E2 115
8.3.2.3. Troisième classe de E2 117
8.3.2.4. Quatrième classe de E2 119
8.3.3. Enseignante locutrice native – E3 121
8.3.3.1. Première classe de E3 121
8.3.3.2. Deuxième classe de E3 122
8.3.3.3. Troisième classe de E3 123
8.3.3.4. Quatrième classe de E3 124
9. Discussion 127
10. Conclusion de la recherche 139
11. Conclusion générale 143
12. Bibliographie 146
13. Annexe 148

I. Cadre théorique

1. Introduction

« The most important thing is that classrooms are fascinating places to study, and we hope more people will realise just how rewarding it can be to investigate what happens in them. » (Allwright, D. et Bailey, K. M., 1991 : 75, dans Vrhovac 2001 : 5)

De même que pour Allwright et Bailey, la classe de langue est pour moi vraiment un lieu fascinant où se passe tellement de processus qui construisent le discours de classe que l'on ne peut pas voir et observer consciemment tous en même temps. En tant qu'enseignante en stage, nous nous sommes rendus compte que pendant la classe de FLE, nous réfléchissons constamment à la fois sur notre propre discours ainsi que sur celui de l'apprenant de même que sur la matière à enseigner. Comme nous avons vécu l'expérience d'une jeune enseignante tout comme celle d'une apprenante, nous avons remarqué que : étant enseignant, on adapte constamment le discours à nos apprenants en utilisant différentes stratégies selon le niveau d'apprentissage, cependant quand on est apprenant on le fait aussi pour clarifier nos réponses, mais d'une manière plutôt inconsciente et de base. C'est pourquoi nous avons voulu faire une recherche qui prêterait attention tant à l'apprenant qu'à l'enseignant dans l'observation. Lors du cours « Discours de classe », que nous avons suivi au sein de notre parcours Didactique du FLE, nous avons pris conscience de l'importance du discours de l'apprenant ainsi que de celui de l'enseignant : leurs manières d'interagir, de communiquer, de s'exprimer ou d'atteindre le but communicatif. De fait, nous avons décidé d'examiner le rapport entre l'apprenant et l'enseignant dans leur participation conjointe en classe de FLE puisque l'enseignement actuel des langues étrangère suit, pour la plupart, les orientations proposées par l'approche actionnelle. Cette approche vise, entre autres, une autonomie plus grande de l'apprenant, ce qui veut dire une plus grande participation en cours, à la différence des méthodes précédentes. Cela veut dire en même temps, que nous sommes en classe de langue étrangère où nous parlons la langue cible pour l'apprendre et où nous utilisons cette même langue pour la décrire en tant que code linguistique. Cependant, un autre composant y est présent aussi, notamment le discours métalinguistique lequel nous voulons observer pour voir quelles stratégies métalinguistiques et interactives utilisent les deux co-actants de la classe de langue. La définition qui nous a inspiré à donner un tel nom « Métadiscours » à notre thème c'est celle de l'Anne Trévise qui estime que « *le métadiscours* ou le discours métalinguistique se réfère à tous les phénomènes qu'on peut observer et qui ont pour l'objet la communication, l'apprentissage d'une langue, le code linguistique et les perceptions sur une langue » (Trévise 1996 ; dans Vrhovac, 2001 : 140).

L'autre variable spécifique à la classe de langue que nous avons voulue étudier, ce sont les rôles de l'enseignant et de l'apprenant lesquels se traduisent en interactions définies par le contexte d'institution. Comme nous avons participé aussi à des cours de l'enseignante locutrice native comme assistante de langue, cela nous a motivé de comparer ses méthodes de travail à celui des enseignantes non natives de deux programmes différents du lycée, celui du lycée général et celui du lycée de langue pour voir si la méthodologie et le comportement langagier varient selon les contextes mentionnés. Enfin, nous nous sommes intéressés à la question de savoir si la situation trouvée dans les cours correspond à la perception des apprenants. Notre motivation externe était telle qu'il y a peu de recherches récentes du discours et du métadiscours en classe de langue dans le contexte des interactants croatophones. Cependant, il est important d'être au courant avec les tendances interactionnelles de deux types de participants puisque l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère, et donc aussi du FLE, se déroulent à travers la communication et l'interaction constante en cours.

Par la suite, dans la première partie de ce mémoire de Master, nous présentons le cadre théorique abordant les spécificités interactionnelles de la classe de langue étrangère, les rôles de l'enseignant et de l'apprenant y compris les stratégies interactives correspondantes. Outre cela, nous nous pencherons sur le métadiscours et les stratégies métalinguistiques déployées par les deux interactants. Puis, la deuxième partie comprendra la méthodologie, l'analyse des résultats et la conclusion de la recherche ainsi qu'une conclusion plus générale.

2. Notions de base : interaction, discours et communication

Dans ce mémoire de Master, nous entrons en matière de discours de la classe, plus précisément en matière de discours de la classe d'une langue étrangère, ici du français. Afin de pouvoir analyser après le discours et le métadiscours en cours de FLE, il faut présenter et définir quelques notions principales comme le discours, la communication et l'interaction.

C'est dans la nature d'homme de communiquer et d'interagir. Selon Francine Cicurel (2017 : 18), « tout engagement avec autrui dans un espace privé ou public se produit à travers des interactions ». De même, selon la même auteure, « l'enseignement d'une langue étrangère au sein d'une classe se présente comme une forme dialoguée, c'est-à-dire comme une suite d'échanges verbaux constitués par une alternance de tours de parole des co-actants » (Cicurel, 2017 : 10). Ainsi, « la classe de langue est un lieu dans lequel l'apprentissage s'effectue par l'interaction » (Cicurel, 2017 : 19).

D'après le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Goffman (dans Cuq, 2003 : 134) définit *l'interaction* comme « un ensemble d'influences exercées mutuellement dans des situations de face-à-face, comme la conversation, le dialogue » où l'individu « s'efforce de ne pas perdre la face autant que de ne pas la faire perdre à autrui ». Selon le même auteur, un individu l'effectue grâce à un « répertoire figuratif constitué de conduites verbales et comportementales comme les excuses, sourire, requêtes atténuées, etc ». En didactique et en psychologie du développement, l'accent est mis sur les liens entre interaction, acquisition et apprentissage. Cela veut dire que, dans le domaine de FLE, l'interaction est à la fois la fin parce que le but est d'acquérir une compétence de communication réelle et le moyen d'y parvenir parce que nous parlons la langue pour l'apprendre. Ainsi, au plan de la didactique, les travaux comprennent l'analyse du groupe-classe où ils étudient deux grands types de relation, symétrique et complémentaire, ce qui entre déjà en notion de communication (v. ch. 3.1. La communication symétrique et la communication complémentaire ou asymétrique) (Cuq, 2003 : 134, 135).

Selon le même dictionnaire (Cuq, 2003 : 47), la notion de *communication* a évolué d'une simple théorie mathématique de l'information à une autre conception de la communication où l'information s'élabore, s'échange et se négocie entre des partenaires dans le cadre d'une interaction sociale. L'anthropologie et les disciplines comme sociologie, ethnologie, psychologie et sociolinguistique ont imposé à la didactique des langues la notion de *compétence de communication* que nous mettons en lien avec Dell Hymes. Cette compétence désigne l'adéquation d'un message, verbal ou non, échangé entre deux sujets dans une situation sociale donnée (Cuq, 2003 : 47). En ce qui concerne la théorie de Dell Hymes, Vrhovac (2001 : 16), postule que, pour que nous puissions utiliser la langue (le langage) dans un contexte social, il faut bien sûr posséder « une compétence grammaticale mais il faut connaitre aussi des règles sociolinguistiques de l'usage de cette grammaire ». Les didacticiens des langues ont donc créé des stratégies pour favoriser des situations de communication en classe de langue et ils favorisent des activités qui permettent une communication la moins artificielle possible en classe (Cuq, 2003 : 48). Selon Vrhovac (2001 : 32), la communication contient aussi des *éléments non-verbaux* tels que le silence, le geste ou le sourire parce que, comme le disent les membres du « Collège invisible » de Palo Alto (dans Bertocchini et Costanzo, 2008 : 53) « on ne peut pas ne pas communiquer ». Selon eux, « tout comportement est communication, même le refus conscient de communication ne fait que communiquer le refus d'entrer en relation » (Bertocchini et Costanzo, 2008 : 53).

Pour voir comment les trois notions du début sont mêlées, nous introduisons encore une définition de l'interaction qui nous fera découvrir la troisième notion, celle du *discours*. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL*) définit l'interaction comme une activité où « l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement *un discours conversationnel* dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération » (CECRL : 60). Dans cette même lignée, Vrhovac confirme que le discours est une création conjointe de tous les participants (Vrhovac, 2001 : 122). Selon le dictionnaire *Le Robert pratique*, le discours est « l'ensemble des énoncés, des messages parlés ou écrits » (Robert pratique, 2011, s. v. discours). Autrefois, selon Cuq (2003 : 73), dans les années 1960, avec la naissance de l'analyse du discours et de la linguistique de l'énonciation, le discours était perçu comme instance dans laquelle se réalise la langue. Aujourd'hui, nous ne parlons plus d'analyse du discours, mais d'analyse de discours. Cette approche plurielle est bien illustrée en didactique par la diversité des genres de textes abordés en relation avec le contexte de leur production : conversations, entretiens, débats, articles de presse, petites annonces et autres modes d'emploi (Cuq, 2003 : 74). Nous pouvons dire que le discours s'avère être de la communication et des interactions parce que le discours oral est formé de la communication laquelle est composée des interactions. Il faut mentionner aussi que, dans ce mémoire de Master, nous nous concentrons sur les discours oraux et ceux métalinguistiques contenant « le métalangage » qui est, selon Galisson et Coste (1976 : 338) « un langage sur un langage, c'est-à-dire un langage construit pour décrire le langage naturel ».

Nous avons expliqué brièvement les notions de base importantes pour la compréhension de la suite qui décrira plus profondément l'objet de notre recherche, notamment l'interaction didactique et le métadiscours en classe de FLE.

3. La classe de langue étrangère

Selon Cicurel (2002), « l'intérêt dans le domaine de la didactique des langues pour la classe comme lieu privilégié de l'apprentissage ou de l'enseignement est ancien », mais légitime et aussi présent aujourd'hui « parce que c'est bien là que s'effectue la rencontre entre le pôle enseignant, le pôle apprenant et la matière à apprendre », alors la langue même (Cicurel 2002 : 2).

> « Une classe de langue est un espace communicationnel où interagissent deux ou plus de deux personnes, qui ont établi entre elles un contrat didactique. Le contrat didactique implique que l'un ou plus d'un des participants se sent(ent) responsable(s) de rendre possible l'acquisition de la

> langue seconde (ou la langue étrangère) par les autres participants. Quand un tel contrat didactique est mis en œuvre, les évènements communicationnels sont institutionnalisés, ce qui signifie qu'ils présentent les caractéristiques d'un rituel et sont perçus et définis comme tels par les participants. » (Palloti, G. dans Bertocchini et Costanzo, 2008 : 23)

Ce qui relève du rituel, le statut social, selon Cicurel (1987 : 4) détermine *les acteurs de la communication didactique* : l'enseignant qui possède le savoir et qui a pour devoir et obligation le transmettre à ceux qui sont face à lui, aux apprenants. Il existe entre eux une « histoire conversationnelle » qui comprend l'ensemble des interactions auxquelles ils ont participé (Cicurel, 2017 : 26). À cet égard, l'enseignant détient, de par son statut, un pouvoir plus grand que les apprenants. Cependant, Cicurel (1987 : 4) souligne que les droits attribués à l'enseignant sont plutôt les obligations : il a la responsabilité de mener le cours qui doit être organisé d'après les règles d'un programme imposé par l'institution éducative, il doit donner des informations, gérer la parole, évaluer, etc. Il est sûr que l'apprenant, lui aussi, possède les droits et obligations comme donner l'opinion mais aussi écrire le devoir. Chacun des protagonistes doit les accomplir (Cicurel, 1987).

Comme tout autre rituel social, le *rituel scolaire* a des règles communicatives implicites ou explicites. Concernant des règles de parole, Sinclair et Coulthard (selon Cicurel, 1987 : 4-5) ont dégagé la forme et le contenu de *l'échange canonique* dans un cours de langue : sollicitation du professeur – réponse – feedback. Même si cela ne se passe pas toujours de telle manière, ce mouvement existe. C'est l'enseignant qui prend l'initiation d'une transaction, il sollicite la parole, il guide cette parole, il évalue, et il est rare de ne pas retrouver à un moment ou un autre cette structure de l'échange. Nous pouvons parler ici *d'enjeu communicatif*, c'est-à-dire de l'ensemble des règles tacites ou explicites par lesquelles nous communiquons. Ainsi, si l'enseignant demande aux apprenants s'ils comprennent un mot, l'enjeu communicatif pour les apprenants est de donner les preuves de la compréhension et non pas de répondre seulement qu'ils comprennent (Cicurel, 1987 : 5). De même, selon Vrhovac (2001), en communication didactique, il faut apprendre aux apprenants d'écouter attentivement leurs interlocuteurs afin de pouvoir réagir à bon temps et d'une manière convenable. La prise de parole par les apprenants et le pouvoir de réagir à la parole de son interlocuteur dépendent du niveau d'acquisition de la langue étrangère, de l'âge de l'apprenant et du type de procédés ainsi que des techniques de travail. Pendant le travail frontal, qui est plus en usage avec les débutants, la communication est souvent centralisée et prévisible tout comme c'est souvent l'enseignant qui donne la parole aux apprenants.

3.1. La communication symétrique et complémentaire ou asymétrique

Pour ce qui est de la communication didactique, elle implique les relations pédagogiques qui sont issues de la nature sociale de la communication et du type de travail en classe (Vrhovac, 2001). D'après Galisson et Tagliante (dans Vrhovac, 2001. 51), la relation pédagogique verticale comprend l'échange verbal du sens unique, comparable à celle du travail frontal. Par ailleurs, la dénomination de la « *relation verticale* » découle du fait que cette relation montre le statut social de l'enseignant en classe, car ce statut s'avère être plus haut en hiérarchie que celui de l'apprenant. Là, on peut reconnaitre *la communication complémentaire*[1] qui se caractérise par la différence en statut social ou en compétences, comme celle entre l'enseignant et l'apprenant, où l'un des interlocuteurs complémente l'autre (Matijević, Bilić, Opić, 2016 : 310). La communication complémentaire peut être la base pour établir l'autorité ou même pour imposer des relations autoritaires (Mušanović, Lukaš, 2011 : 108). De plus, dans la relation verticale, nous trouvons des *interactions asymétriques* comme celles quand l'enseignant pose la question à l'apprenant. Cette asymétrie de l'échange, selon Cuq et Gruca (2017 : 124), est aussi représentée dans l'acte de donner les prescriptions de la part de l'enseignant où il incite à l'action. Selon Rivière (2008), les prescriptions incluent : a) les injonctions ou dire de faire, b) les consignes ou dire quoi faire et c) les instructions ou dire comment et pourquoi faire.

D'après Vrhovac (2001), dans la didactique des langues il y a une tendance contemporaine de développer *la relation horizontale* entre l'enseignant et l'apprenant et entre l'apprenant et l'apprenant. Dans de tels cas, il y a lieu de reconnaitre la communication symétrique et peut-être complémentaire. Selon Mušanović et Lukaš (2011) *la communication symétrique* se caractérise par des similarités en statut et rôles sociaux, en mêmes intérêts ou besoins. Evidemment, c'est surement la communication entre les apprenants. D'après Matijević, Bilić et Opić (2016), cette communication a un caractère amical. Nous pensons qu'il convient de mentionner aussi *la communication complémentaire* dans la relation horizontale parce que cette communication peut se présenter, par exemple en forme de consultations, où il y a une relation positive et amicale, c'est-à-dire horizontale entre les interlocuteurs, tout comme entre l'enseignant et l'apprenant en classe de langue au lieu d'une relation verticale. Malgré la tendance mentionnée ci-dessus de développer une communication horizontale, celle entre les apprenants, est encore plutôt rare en classe (Vrhovac 2001 : 51). Cependant, selon Alber et Py (dans Cicurel, 1987 : 14) elle peut apparaitre sous le nom du « *principe de coopération »* quand,

[1] Selon la théorie de Paul Watzlawick (1976) dans Matijević, Bilić, Opić, (2016) *Pedagogija za učitelje i nastavnike*

par exemple, une apprenante aide un autre apprenant à faire comprendre à l'enseignant qu'il n'avait pas tort ou qu'il n'avait pas compris, pour que l'intelligibilité ou l'intercompréhension puisse se réaliser entre les participants : allant de l'enseignant à l'apprenant, de l'apprenant à l'autre apprenant et de l'apprenant à l'enseignant, sinon « on risque d'aboutir au piétinement d'interaction ». (Cicurel 1987 : 14).

Pour ce qui est de la nature sociale et de l'environnement naturel ou artificiel de communication, il faut mentionner qu'une langue étrangère, selon Vrhovac (2001 : 47) peut être apprise dans deux types d'environnement ou de milieux :

a) dans *le milieu endolingue* qui correspond à l'apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement où cette langue est parlée, par exemple le cas des apprenants apprenant le français en tant que langue étrangère en France,
b) et dans *le milieu exolingue* qui représente un environnement où la langue étrangère apprise par les apprenants n'est pas parlée.

L'apprentissage et l'enseignement dans le cas de notre recherche se passe en milieu exolingue vu le fait que, en Croatie, le français ou la langue cible, n'est pas parlé en dehors de la classe de langue. D'après Vrhovac (2001 : 47), dans ce cas-là, il n'existe pas, en général, une vraie nécessité de communiquer en langue étrangère en classe. Par conséquent, l'apprenant peut se sentir moins motivé pour l'apprentissage de la langue étrangère parce qu'il s'exprime au moment permis ou même ordonné. Les différences entre les deux milieux d'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère influencent le point de vue sur ces deux processus concernant les choix méthodologiques ainsi que sur le comportement langagier de l'enseignant et de l'apprenant (Vrhovac, 2001 : 48). En raison des influences mentionnées ci-dessus, nous avons choisi d'analyser aussi les cours de l'enseignante locutrice native par rapport aux enseignantes non-natives en français pour voir si la méthodologie et le comportement langagier varient.

3.2. Spécificités d'interactions en classe de langue

Ce qui est encore une des caractéristiques d'une classe de langue, c'est qu'elle a pour objet principal *l'étude de la langue*. Dans ce cas-ci, « l'instrument d'analyse et l'objet d'étude sont confondus : la classe est un lieu où nous parlons de la langue et nous parlons la langue pour l'apprendre » (Cicurel, 1985 : 8). Cela veut dire que « l'activité métalinguistique et l'activité de communication sont indissociables ». « Les participants sont là pour comprendre, faire comprendre, se comprendre, ce qui est toujours générateur d'opérations paraphrastiques,

définitoires, de sollicitations, d'évaluations et de remaniements à partir des productions langagières » (Cicurel, 1985 : 119-120).

Comme la raison de communication, selon Cicurel (1987), est l'apprentissage de la langue même, la classe de langue devient de temps en temps le lieu où nous achetons du pain, où nous décidons de la politique écologique, où nous cherchons des appartements ou des instruments de musique dans les petites annonces (Cicurel, 1987 : 6). De telle façon, selon Bertocchini et Costanzo (2008), les apprenants participent à deux types d'activités leur faisant produire de discours :

1) ils jouent des rôles dans l'activité de « *simulation* » ce qui est une reproduction simulée, fictive et jouée d'échanges interpersonnels organisés autour d'une situation problème : cas à étudier, décision à prendre, problème à résoudre, projet à discuter, dispute, débat, situation de conseils ou autre. Ainsi, les apprenants doivent « faire semblant de faire », et
2) ils participent au *jeu de rôles* qui est défini par les même auteurs (Bertocchini et Costanzo, 2008 : 106) comme « une animation par deux ou trois étudiants de scènes ou de personnages plus spontanés, éventuellement plus fantaisistes, plus caricaturaux que dans les simulations, sans préparation particulière autre que le cours de langue lui-même ». Dans cette activité, les apprenants doivent « faire semblant d'être » (Bertocchini et Costanzo, 2008 : 106).

Dans tels types d'activités, « l'apprenant a la conscience métalinguistique qu'on travaille sur telle fonction du langage et que l'enjeu constitue à prouver qu'il est apte à réaliser tel ou tel acte de parole », mais il est parfois préoccupé par le désir de remplir le rôle qui lui a été assigné, ce qui le distrait et l'empêche souvent d'écouter l'autre apprenant (Cicurel, 1987 : 7). D'un coup, les apprenants quittent l'univers de la fiction pour être replongés dans une activité métalinguistique où l'enseignant intervient pour donner son appréciation qui porte « généralement sur la réalisation linguistique des énoncés produits par les apprenants » (Cicurel, 1987 : 7).

Un autre aspect important, selon Cicurel (1987 : 6), pour comprendre l'interaction didactique est ce qui touche la *négociation* entre les partenaires. Elle peut porter sur :

- les activités à accomplir comme celles à donner des consignes, les faire comprendre, les discuter ou les modifier le cas échéant,

- et elle porte sur le sens : il revient « à l'enseignant de faire comprendre le sens des discours par des procédés comme la définition, la paraphrase ou l'appel à une situation explicative ». Ainsi, il y a d'une part l'exposition à des discours d'origine comme manuels, documents authentiques ou enregistrement qui sont abordées comme « les objets métalinguistiques » et d'autre part l'exposition à des discours de commentaire dans le but d'élucidation du sens étranger (Cicurel, 1987 : 6).

Selon Cicurel (1987 : 8), dans la classe de langue, il y a aussi *reprise du discours* de l'autre. Les discours sont souvent repris par les deux participants :

- par l'enseignant pour corriger, évaluer ou faire des récapitulations. *La récapitulation* est une constante du discours didactique où l'enseignant reprend les productions langagières antérieures des apprenants pour faire clarifier ou pour faire le point,
- et d'autre part, le discours de l'enseignant est repris par l'apprenant soit pour tester son aptitude à prononcer et à redire, soit pour mémoriser ou pour montrer son incompréhension.

Par ailleurs, la continuité dialogique repose en grande partie sur ces reprises discursives qui sont le principe d'entrainement d'une réplique à l'autre (Cicurel, 1987 : 8).

Cicurel (1987) met en avant encore deux actes de parole propres à une classe de langue :

- ***apprécier*** où le compliment existe sous la forme d'un acte d'appréciation/évaluation et nul apprenant ne songerait à nier son mérite parce qu'il fait partie des droits et obligations de l'enseignant de porter un jugement sur les productions langagières (Cicurel, 1987 :12),
- et ***corriger*** qui est souvent, selon Cicurel (1987 : 12), dans le contexte d'enseignement/apprentissage, effectué sans précaution : par exemple « Non, ce n'est pas ça, tu ne comprends pas ». En milieu naturel, l'individu aura tendance à atténuer son jugement pour éviter de blesser son interlocuteur.

Jusqu'ici, nous avons abordé une partie du thème portant sur la complexité et la richesse de discours et d'interactions en milieu didactique, en classe de langue. Nous sommes entrés un peu en matière de fonction de l'enseignant par rapport à l'apprenant au milieu exolingue d'apprentissage ou d'enseignement. Cependant, dans la partie suivante nous verrons plus en détail quels sont les rôles de l'enseignant et ensuite de l'apprenant.

4. Les rôles de l'enseignant et les rôles de l'apprenant

Nous commençons ce chapitre par une phrase de Francine Cicurel (1987 : 10) qui estime que « l'interaction se joue entre des niveaux de communication différents, selon le rôle ». La situation d'enseignement met en relation un participant au rôle fortement prédéterminé d'enseignant ou d'expert dans un domaine, face à des interactants qui occupent provisoirement des rôles d'apprenants. La tenue du rôle se manifeste de façon verbale et non-verbale, par le recours à tel ou tel acte de parole, par la conduite dans l'interaction et par le volume des prises de parole (Cicurel, 2017 : 28).

4.1. Le rôle de l'enseignant

Selon Cicurel (2017 : 28), « la place de l'enseignant est topographiquement identifiable dans l'interaction : occupant un espace à lui, renforcé par la présence d'un bureau et parfois d'une estrade, le participant enseignant se trouve spatialement détaché des autres participants ». Dans une salle de classe disposée traditionnellement, c'est l'enseignant qui fait objet, selon Goffman (1987 ; dans Cicurel, 2017 : 28), du « foyer d'attention visuelle » de la part des participants. La classe exhibe donc, par le mode de distribution de l'espace, la disparité des rôles. Les chercheurs de l'École de Palo Alto distinguent une place haute et une place basse dans l'interaction (Watzlawick, 1972 ; dans Cicurel, 2017). La place de l'enseignant est considérée comme « haute » dans la mesure où il dirige les échanges, régule les tours de parole, annonce le thème et l'activité didactique à accomplir, indique la façon dont il faut accomplir le travail et donne une appréciation sur le travail produit (Cicurel, 2017 : 28-29).

Selon Vrhovac (2001), les fonctions de l'enseignant deviennent de jours en jour plus complexes. Dabène (1984 : 41) propose trois fonctions principales que l'enseignant assume conjointement ou alternativement :

1) L'enseignant a un rôle de *vecteur d'information* parce qu'il doit transmettre un certain savoir aux apprenants. Dans le cas de la langue étrangère, le savoir peut être transmis de la manière directe par des documents de nature diverse, conçus ou non pour l'usage pédagogique ou de la manière indirecte par un discours descriptif explicite, ce qu'il était convenu d'appeler la grammaire. Il faut mentionner aussi que « l'enseignant constitue lui-même le savoir offert aux apprenants : il en est de fois le témoin et le véhicule vivant » (Dabène, 1984 : 41).
2) Ensuite, l'enseignant a le rôle de *meneur de jeu* parce que parce qu'il est censé organiser et réguler les échanges langagiers puisque la classe de langue étrangère s'établit

essentiellement à base d'échanges oraux. Cependant, Vrhovac (2001 : 53) ajoute que ce rôle n'est plus si significatif dans l'enseignement contemporaine parce qu'une partie de ce rôle appartient maintenant à l'apprenant et celui de l'enseignant se dessine doucement dans certaines activités didactiques.

3) Finalement, l'enseignant a le rôle d'*évaluateur* puisqu'il représente pour les apprenants et la société la norme de référence du langage proposé à l'apprentissage. Il est constamment chargé d'évaluer l'acceptabilité des productions langagières par rapport à cette norme. L'évaluation est souvent réduite à ses aspects formels et institutionnalisés comme les notations, les appréciations et les diverses formes de certifications, mais elle s'exerce à chaque moment de l'échange pédagogique par le seul fait de la présence de l'enseignant même si elle se résume à un simple échange de regards (Dabène, 1984).

Porcher (1984) est d'accord pour dire que les rôles privilégiés de l'enseignant tournent autour de ce triple axe, l'information, l'animation et l'évaluation, mais il ajoute encore trois rôles de l'enseignant :

1) l'enseignant est *négociateur* vis-à-vis des apprenants, de l'institution, mais aussi par rapport aux matériels pédagogiques, au savoir, à propos des méthodes à adopter comme à propos des objectifs à poursuivre, des compétences à développer, des techniques à adopter,
2) ensuite, l'enseignant est *simulateur* parce qu'il fait comme s'il ne savait pas tout ce qu'il sait et il se place à un degré inferieur de savoir, alors il fait semblant. En même temps, il montre qu'il fait semblant puisqu'il est celui qui sait. « Savoir être ignorant dans l'apparence, c'est-à-dire être capable de se glisser dans l'identité de celui qui ignore effectivement alors même que l'on sait, c'est une des qualités essentielles du meilleur enseignant[2] » (Porcher, 1984 : 77-78),
3) l'enseignant est encore *metteur en scène* parce que c'est lui qui élabore « le spectacle » où il « se trouve contraint de mettre en place toute une série d'artifices » comme les manuels et tout matériel pédagogique pour construire le scénario modèle, c'est-à-dire le cours (Porcher, 1984 : 78).

Selon Cicurel (1986 ; dans Vrhovac 2001 : 63), les rôles de l'enseignant sont qu'il :

- gère les échanges verbaux et les dirige selon le thème de communication,

[2] A l'origine : « pédagogue » (Porcher, 1984 : 78)

- il utilise des stratégies différentes pour expliquer des structures et des énoncés qu'il adapte au niveau d'acquisition de la langue et à l'âge d'apprenants,
- il choisit les exemples adéquates pour clarifier quelque chose,
- il donne des consignes,
- il analyse la parole de l'apprenant par rapport à des fautes/erreurs et par rapport à l'usage de la métalangue,
- et l'enseignant exerce tout un tas de petites actions lesquelles font que l'enseignement soit réussi : il fait l'appel à l'apprenant, il donne la parole à l'apprenant, il maintient l'ordre dans la classe et autre.

D'après Vrhovac (2001), le résumé de tous les rôles proposés par Cicurel, nous amène à la conclusion que les fonctions de l'enseignant sont de transmettre le savoir et l'information aux apprenants et d'animer la communication en cours. Cependant, un rôle qui est aussi important, proposé par Vrhovac (2001 : 123), c'est *l'étayage* ou l'aide et le soutien proposés à l'apprenant, un locuteur possédant une compétence communicative moins développée, pour lui rendre possible d'atteindre son but communicatif.

4.1.1. L'enseignant natif et l'enseignant non-natif

D'après Cuq et Gruca (2017 : 131), la première distinction entre les enseignants est celle entre l'enseignant natif et l'enseignant non-natif. *L'enseignant natif* a l'avantage de posséder au mieux la langue qu'il enseigne, notamment en termes de prononciation et de finesse d'emploi syntaxique et lexical. Il est vrai que dans la formation des *enseignants non natifs,* un perfectionnement linguistique et culturel est parfois indispensable. Leur connaissance de la langue et culture françaises est variable, c'est pourquoi certains partagent avec leurs apprenants une certaine insécurité linguistique et culturelle. Cependant, il est tout à fait courant de rencontrer des enseignants non natifs dont la compétence linguistique et culturelle est très proche sinon équivalente à celle d'un enseignant francophone. En revanche, *l'enseignant non natif* a le plus souvent l'avantage de partager la langue de ses apprenants et la même expérience d'apprentissage, c'est pourquoi il sera plus sensible aux zones de la langue posant des problèmes d'appropriation et à la meilleure manière de les aborder (Cuq et Gruca, 2017 : 131). Toutefois, un locuteur natif, selon Vrhovac (2001 : 76) adapte sa parole au niveau de son interlocuteur non natif pour qu'il puisse le comprendre et pour diminuer l'inégalité en langue acquise et en compétence communicative de l'utiliser. Chaudron (1990 ; dans Vrhovac, 2001 : 76) ajoute que le locuteur natif de la langue cible est plus patient vers son interlocuteur non

natif et il montre une plus grande tolérance vers les erreurs qu'un locuteur non natif de langue cible, comme par exemple l'enseignant non natif.

4.1.2. Stratégies interactives de l'enseignant selon ses rôles

D'après Louise Dabène (1984 : 42), les rôles de l'enseignant organisent et structurent les interactions en classe ainsi qu'ils se réalisent à travers une série d'actes qu'elle appelle encore *opérations*. Elle trouve également que, l'enseignant, en tant que celui qui *transmet l'information* construit trois types de métadiscours qui représentent la réalisation discursive de ce rôle (Dabène 1984 : 42) :

1) le *métadiscours informatif* qui est la réalisation la plus simple où l'enseignant utilise les autonymes (voir l'explication dans le chapitre *Voies d'accès au sens*),
2) le *métadiscours explicatif* qui est mis en œuvre par l'enseignant pour élucider le sens d'un segment. Cette opération peut se manifester sous une assez grande diversité de réalisations comme énoncé de type définitoires, énumération de termes synonymiques ou antonymiques, rappel de faits langagiers antérieurs du groupe-classe, etc.,
3) et le *métadiscours descriptif* qui vise à rendre compte de la constitution et du fonctionnement de la langue objet en tant que système où l'enseignant recouvre la grammaire explicite, mais il la déborde largement parce qu'il englobe toutes sortes d'informations métalinguistiques,
4) à la fin, la fonction d'information peut se réaliser aussi par une opération indirecte où l'enseignant paraphrase l'énoncé produit par un apprenant afin d'introduire un terme nouveau (Dabène, 1984 : 42).

Selon Dabène (1984), l'enseignant, *comme meneur de jeu*, utilise des opérations régulatrices de discours :

- Il peut utiliser des *opérations de ponctuation de l'échange* comme la distribution des tours de paroles, des phatiques, des interpellatifs ou autre,
- L'enseignant peut se servir *d'opérations d'incitation à la prise de parole* où il peut interroger, faire des injonctions ou seulement monter l'intonation invitant à la poursuite d'une production,
- Enfin, l'enseignant peut actualiser les *opérations de mise en garde* par lesquelles il attire l'attention de l'auditoire (Dabène, 1984 : 42). Par exemple, il peut commencer à parler à voix basse ce qui fera que les apprenants écoutent l'enseignant.

La même auteure (1984 : 42-43) conclut que l'enseignant manifeste son rôle d'*évaluateur* par :

- les *opérations appréciatives* où l'enseignant donne des jugements de valeur qui portent sur la correction des énoncés de l'apprenant où il peut dire « bien » ou il donne des jugements qui portent sur le contenu thématique de ces énoncés quand il dit « d'accord », ce que Cicurel (1985) appelle *les commentaires appréciatifs*,
- par les *opérations correctives* quand il produit l'énoncé correcte destiné à remplacer le discours déviant de l'apprenant,
- par les *opérations indirectes* qui sont les reprises d'un énoncé correct produit par l'apprenant signifiant la sanction d'acceptabilité ou de qualité (Dabène, 1984 : 43).

Cicurel (1985 : 79) ajoute que l'enseignant en tant qu'évaluateur peut aussi souligner la cause de l'erreur afin que l'apprenant réfléchisse sur l'autocorrection. Dans notre analyse des transcriptions, nous verrons comment les enseignantes utilisent les stratégies interactives mentionnées ci-dessus.

Nous avons vu quels rôles les auteurs ont attribué à l'enseignant et par quelles stratégies interactives l'enseignant réalise ses rôles. Nous verrons maintenant quels sont les rôles de l'apprenant dans l'environnement didactique.

4.2. Le rôle de l'apprenant

Vrhovac (2001 : 56) constate que les tendances didactiques contemporaines sont d'inclure dans une plus grande mesure l'apprenant dans le processus d'enseignement, de lui donner la possibilité d'accomplir des tâches et d'assumer les rôles exercés auparavant uniquement par l'enseignant (par exemple le rôle de « meneur de jeu »). Ces tendances préparent l'apprenant à avoir plus d'autonomie dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Cependant, Vrhovac (2001 : 56) ajoute qu'il y a des facteurs qui influencent cet engagement de l'apprenant comme l'âge de l'apprenant, son développement cognitif, ses qualités affectives et intellectuelles, son degré de maitrise de la langue étrangère tout comme celle de la langue maternelle, c'est pourquoi les apprenants apparaissent dans certains rôles de l'enseignant par exception. La même auteure postule que le rôle de l'apprenant est déterminé par le statut et par le pouvoir de l'enseignant de décider sur la participation de l'apprenant dans les activités communicatives (Vrhovac, 2001 : 64).

D'après Dalgalian (1984 ; dans Vrhovac 2001 : 65) l'apprenant tient les rôles suivants :

- Il répond aux questions de l'enseignant,

- Il pose des questions et il donne quelques informations à l'enseignant,
- Il répond aux questions d'autres apprenants,
- Il donne des suggestions à l'enseignant sur son enseignement,
- Il donne des suggestions à d'autres apprenants sur leur travail.

Dans l'enseignement contemporaine, l'apprenant tient encore deux rôles :

- Il corrige et évalue ses propres énoncés (en autoévaluation), et
- Il corrige et évalue des énoncés d'autres apprenants.

L'obligation principale de l'apprenant, selon Vrhovac (2001 : 65), est de répondre quand il a été appelé. La même auteure ajoute que l'enjeu principal de l'apprenant dans le discours de la classe est de répondre aux questions de l'enseignant et seulement parfois à celles d'un autre apprenant. De plus, les réponses de l'apprenant ne ressemblent pas à des énoncés de la communication naturelle parce que les enseignants demandent souvent à l'apprenant de répondre par des phrases entières pour que les réponses soient bel et bien formées et d'employer dedans un élément linguistique (Vrhovac, 2001 : 65).

Comme nous avons déjà mentionné, Vrhovac (2001 : 65) constate que l'apprenant exerce parfois le rôle de l'enseignant d'« *être questionneur* » (Cicurel, 1987 : 6). Le plus souvent, l'apprenant pose la question quand l'enseignant le fait poser. Ces questions portent sur le contenu de la leçon dont la fonction est de changer d'interaction en classe, de celle verticale à celle horizontale. Le cas plus rare, l'apprenant pose la question à l'enseignant ou à un autre apprenant par curiosité ou par désir d'enrichir ses connaissances. Un tel exemple d'interaction peut se trouver dans une classe où règne une atmosphère agréable et détendue, où réside la relation amicale entre l'apprenant et l'enseignant et quand l'apprenant possède un niveau plus haut de la compétence communicative (Vrhovac, 2001).

Selon Vrhovac (2001), l'apprenant peut exercer aussi *le rôle d'animateur* du dialogue de classe. D'après Tagliante (1994 ; dans Vrhovac, 2001 : 67), au moment où l'enseignant modifie le procédé ou technique de travail, du travail frontal au travail en binôme ou en petits groupes, les apprenants commencent à prendre la parole spontanément comme des participants à titre égal, ils développent les pensées de ses camarades et ils aident les uns les autres en cas de difficultés. Là, il y a une liberté plus grande concernant le comportement langagier, c'est pourquoi la communication didactique peut assumer les caractéristiques de la communication du milieu naturel.

Courtillon (2012 : 18) fait remarquer que l'apprenant peut lever la main ou non quand il veut exercer un rôle selon le contexte d'enseignement, s'il s'agit de grands ou petits groupes. Selon la même auteure, l'enseignant « peut graduellement introduire un certain degré d'initiative », c'est-à-dire de rôles de l'apprenant sollicitant de différentes initiatives (Courtillon, 2012 : 18).

Cicurel (1987 : 10) ajoute que l'apprenant se réfère au triple rôle :

1) Il est quelqu'un qui apprend,
2) Il est « quelqu'un qui émet des productions langagières d'emprunt pour s'essayer à parler » en langue étrangère,
3) et il est *lui-même*.

Selon Cicurel (2017 : 31) l'interactant apprenant accompagne souvent ses productions en langue cible de marques discursives comme hésitations, reprises, intonations interrogatives par lesquelles il exprime qu'il n'est pas sûr de sa réponse ou qu'il craint de mal mémoriser. Ainsi, il exhibe une « *identité discursive* » d'apprenant mettant une distance entre le « moi réel » et le « moi apprenant » (2017 : 31). Dans la classe, les apprenants sont apprenants, « mais ils sont aussi des personnes avec des croyances, des tabous, des goûts, une personnalité et il arrive que l'expression de cette personnalité fasse craquer le jeu didactique » (Cicurel, 1987 : 10). Cependant, Cicurel (1987) signale que la coupure entre le rôle de l'apprenant et celui de la personne « *lui-même »* est minimale dans des activités de réflexion metalangagière sur l'apprentissage où l'apprenant réfléchir sur sa propre activité de production, alors il utilise les marques de la subjectivité comme « Moi, je ; moi quand ; je vois que… » (Cicurel, 1987 : 11).

4.2.1. Interlangue de l'apprenant

Ce double, voire triple rôle de l'apprenant se réalise à travers la production langagière en langue étrangère. Cette langue étrangère que l'apprenant utilise pendant les étapes différentes d'apprentissage de la langue cible s'appelle selon Selinker « *l'interlangue* » (1972 ; dans Vrhovac 2001 : 68). Ses caractéristiques principales sont instabilité, simplification, perméabilité, fossilisation et régression. L'interlangue est proche à la langue cible, mais il est influencé par le système inné de la langue maternelle ou par un autre système linguistique acquis. Quand l'interlangue est comparé à la langue cible, il est visible que l'interlangue est simplifié : le système de règles de l'interlangue est plus simple des règles de la langue cible. Quand l'apprenant essai de communiquer en langue étrangère cible et il n'a pas de temps à réfléchir comment former l'énoncé correcte, il le simplifie par l'action de généralisation. Dans cette situation, des interférences peuvent apparaitre parce que l'apprenant met en relation le

système acquis de la langue maternelle ou d'une autre langue étrangère déjà acquise avec celui de son interlangue en développement ou avec le système de la langue cible. Ce phénomène est normal pour l'usage de l'interlangue (Vrhovac, 2001 : 68-69).

4.2.2. Stratégies communicatives de l'apprenant

Les études sur l'interlangue analysent les stratégies différentes chez l'utilisateur d'interlangue parmi lesquelles les stratégies communicatives qui sont donc « les plans ou « techniques[3] » potentiellement conscients avec lesquels le locuteur peut résoudre des problèmes lors de la réalisation du but communicatif » (Vrhovac, 2001 : 71).

Selon Vrhovac (2001 : 72), il y a des apprenants qui, dans l'étape de planification et de réalisation du plan, c'est-à-dire de la parole, utilisent :

- les s*tratégies de diminution fonctionnelle du but communicatif*[4] où l'apprenant ne quitte pas la communication, alors il reste attaché au thème de la conversation, mais il communique par un système linguistique réduit ce qui se montre par l'énoncé ambigu, vague et imprécis (Vrhovac, 2001 : 72),
- et les *stratégies de réduction du message*[5] où on peut éviter l'objet de la communication ou « quitter le message ». Une forme plus simple est le « contournement sémantique » quand l'apprenant forme son énoncé d'une manière un peu plus différente que planifié (Vrhovac, 2001 : 72).

Dans l'étape de la réalisation du plan, l'apprenant utilise des *stratégies d'atteindre le but* parmi lesquelles se trouvent les stratégies d'adaptation (Vrhovac, 2001):

- la paraphrase, généralisation, reformulation ou création de nouveaux mots,
- l'alternance codique où l'apprenant recourt le plus souvent à la langue maternelle, mais il peut aussi faire des transferts intralinguales et des transferts interlinguales,
- demande de l'aide à son interlocuteur au cas d'incompréhension du mot étranger et,
- la communication non-verbale comme le geste avec la main ou la mimique.

Selon Vrhovac (2001 : 72), l'apprenant combine les stratégies afin d'atteindre le but communicatif qui est de rester en contact avec l'interlocuteur, d'éviter l'échec de la communication et de transmettre le message voulu. Les stratégies qu'il utilise le plus sont la

[3] Selon Pit Corder (1984, dans Vrhovac, 2001 : 70)
[4] Strategije funkcionalnog smanjenja cilja (Vrhovac, 2001: 72) – traduction libre
[5] Strategije smanjenja poruke (Vrhovac, 2001 : 72) – traduction libre

paraphrase, le synonyme, la définition, l'alternance codique surtout à la langue maternelle et demande d'aide à son interlocuteur. La même auteure estime qu'il faut enseigner les stratégies communicatives aux apprenants pour que les apprenants deviennent conscients de leur présence en langue et de leur usage approprié afin de résoudre plus facilement des problèmes communicatifs (Vrhovac, 2001 : 72). En fait ce sont des procédés, selon Cicurel (1985 : 118), que l'apprenant utilise pour demander une explication, expliquer à l'enseignant ou à un autre apprenant, pour exprimer des hypothèses, demander une appréciation et indiquer qu'un énoncé est compris.

En mentionnant certaines stratégies communicatives ou interactives utilisées par les deux participants de cours de la langue étrangère, nous sommes entrés en thème du métalangage parce que certaines stratégies comme définir ou faire appel à l'exemple sont dites stratégies métalinguistiques (Cicurel, 1985 : 44/118).

5. Métadiscours et métalangage (métalangue)

Selon Cicurel (2011 : 45), « un régime discursif particulier » fait aussi « la didacticité d'une interaction » : la classe de langue est « *un univers de langage* » avec une « dimension métalinguistique importante » où on « observe la production d'un discours sur les règles grammaticales, sur les mots, sur leur prononciation, mais aussi sur l'usage des mots » (Cicurel, 2011 : 45). Concernant la communication en classe, Dabène (1984 : 43) parle de son double niveau : de la communication et de la *métacommunication*, c'est-à-dire du niveau discursif et métadiscursif du dialogue de classe. Ainsi, Vrhovac (2001) postule qu'en classe de langue étrangère, il y a d'un côté une communication entre l'enseignant et l'apprenant sur le thème de la leçon et de l'autre côté la communication sur le code linguistique ou sur la langue étrangère enseignée. Cet autre aspect dit métalinguistique est toujours présent en cours de la langue étrangère même s'il n'est pas exprimé de la manière explicite (Vrhovac, 2001 : 142).

D'après le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003 : s. v. Métalangage : 164) « en didactique, on appelle *métalangage ou métalangue* l'ensemble des discours tenus par l'apprenant et par l'enseignant sur la grammaire, sur le langage et, plus généralement, sur leurs activités d'enseignement et d'apprentissage ». Anne Trévise met en avant la définition du métadiscours qui nous a inspiré dans la dénomination du thème de ce mémoire de Master. Selon elle, « *le métadiscours* ou le discours métalinguistique se réfère à tous les phénomènes qu'on peut observer et qui ont pour l'objet la communication, l'apprentissage d'une langue, le code linguistique et les perceptions sur une langue » (1996 ;

dans Vrhovac, 2001 : 140). Selon Vrhovac (2001 : 141), le métadiscours et la terminologie métalinguistique dans la classe de langue ne sont pas stables, clairs et précis. Cependant, Cuq et Gruca (2017 : 124) estiment que leur apparition dans le discours de l'apprenant est très importante parce qu'elle manifeste un début de prise de conscience du fonctionnement de la langue, par conséquent une sorte de marque de prise de contrôle. Les mêmes auteurs postulent que « le problème didactique est de ne pas laisser ce métalangage entraver la communication, mais de lui donner la place nécessaire pour qu'il soit une aide efficace à un contrôle de plus en plus effectif de la communication » (Cuq et Gruca, 2017 : 124). Ils considèrent que le métalangage n'a pas toujours eu une bonne réputation chez les méthodologues à cause de l'envahissement de l'activité communicative par le métalangage spécialisé (Cuq et Gruca, 2017 : 124).

5.1. Métalexique

En construisant le métadiscours, on utilise un ensemble de mots au sein duquel Josette Ray-Debove distingue trois sous-ensembles (dans Vrhovac, 2001 : 144) :

- les mots mondains qui désignent le monde et les choses,
- les mots métalinguistiques spécialisés qui appartiennent à la terminologie grammaticale,
- les mots neutres par rapport à deux types précédents qui peuvent être inclus dans les deux selon la situation. Cicurel (2017 : 103) donne des exemples-types du « langage de la classe » comme les mots « soulignez, répondez, ouvrez vos livres, etc. ».

Vrhovac (2001 : 144) estime qu'il n'est parfois pas facile à différencier parmi les trois sous-ensembles de mots puisque les deux types de participants au cours de langue étrangère les utilisent à la fois dans leurs phrases métalinguistiques. De plus, Vrhovac (2001 : 147) conclut que le métadiscours de l'enseignant, lorsqu'il pose des questions, évalue ou corrige, reste significatif pour l'apprenant parce qu'il devient pour lui un matériel d'apprentissage de la langue cible.

5.2. Les apprenants pratiquant le métalangage sans le savoir

Selon Cicurel (1985), l'apprenant se doit de comprendre quel est l'enjeu communicatif des activités afin de pouvoir participer aux échanges de la classe. La même auteure suppose que la conscience métalinguistique de l'apprenant n'est pas la même dans les différentes situations (Cicurel, 1985 : 33-34).

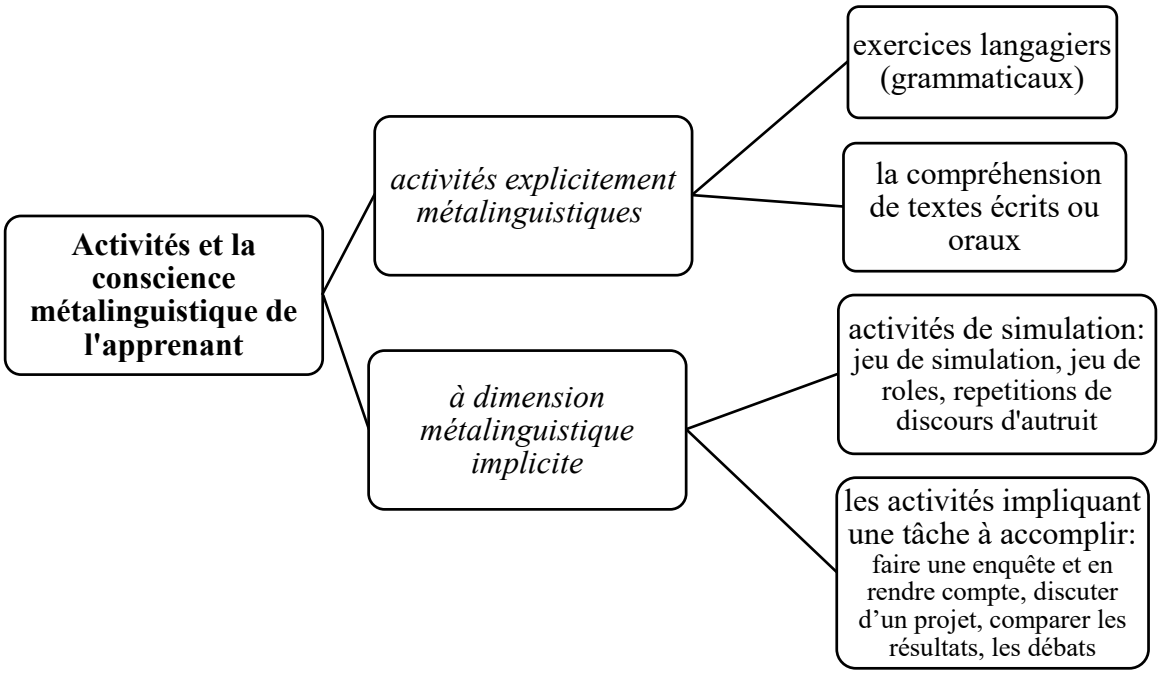


Figure 1 - La conscience métalinguistique (d'après Cicurel 1985 : 33 – 34)

De plus, l'apprenant peut toujours avoir le souci de comprendre, n'importe le type d'activité, c'est pourquoi il formule *une demande métalinguistique* sollicitant l'explication de la façon :

- de répéter le mot incompris par le phénomène de l'autonymie comme « Je l'ai lu ? »,
- de le faire précéder d'un énoncé comme « je ne comprends pas, pourquoi ».

Cicurel (1985 : 36) conclut que l'apprenant, en général, n'utilise pas beaucoup de mots métalinguistiques mais un grand nombre de séquences autonymiques, c'est-à-dire reprises. Il utilise des introducteurs métalinguistiques simples tels que : « comment vous dites, ce n'est pas, mais pas » (Cicurel, 1985 : 36). Quant à elle (1985), il se passe souvent que l'apprenant ne peut pas formuler clairement sa demande métalinguistique car il est souvent difficile pour lui de cerner ce qui fait problème, ce qui empêche parfois l'enseignant de porter son explication sur ce qui n'est pas vraiment compris. La même auteure se pose la question si l'enseignement d'un métalangage minimal n'améliorait pas la communication au sein de la classe parce qu' « il peut paraitre paradoxal que la classe, lieu par excellence d'échanges métalinguistiques n'engendre pas plus systématiquement l'apprentissage de formulations métalinguistiques » (Cicurel, 1985 : 36).

5.3. Enseignement et apprentissage de la terminologie métalinguistique

Un des facteurs qui influence l'apprentissage et l'enseignement de la terminologie métalinguistique et en général de tout ce qui concerne l'activité métalinguistique implicite ou explicite, c'est ce que Cicurel appelle le « *patrimoine métalinguistique »* d'apprenants ou « l'ensemble des connaissances métalinguistiques possédées par les apprenants » (Cicurel, 1985 : 59). H. Besse (1980 : 126) recommande donc de « partir d'une analyse minimale des potentialités métalinguistiques d'apprentissage des apprenants par des questions : ont-ils appris un métalangage et quel type de métalangage », afin de savoir approximativement, selon Cicurel (1985 : 115), quelles sont les catégorisations qu'ils sont en mesure d'opérer.

Cicurel (1985 : 115) trouve que l'utilisation d'un métalangage varie selon *les publics* :

- Avec « un groupe linguistiquement homogène possédant un *même passé métalinguistique »* comme les publics scolaires, l'enseignant sait quelles sont « les catégories métalinguistiques connues et il peut s'appuyer sur elles pour construire ses explications » (Cicurel, 1985 : 115),
- Par contre, avec un groupe possédant *un passé métalinguistique différent* où « les apprenants n'ont pas la même langue maternelle et ne sont pas donc familiarisés avec un type uniforme de descriptions métalinguistique », il lui faudra montrer beaucoup de prudence dans l'emploi d'une terminologie métalinguistique. Nous pouvons supposer qu'une telle situation peut arriver dans notre cas de recherche où l'enseignant locuteur natif du français donne le cours aux apprenants d'une autre langue maternelle, le croate.

Ainsi, la même auteure estime que l'enseignant doit monter petit à petit des *notions métalinguistiques minimales* où les gestes, la mimique et les schémas permettront à l'enseignant au premier temps de décrire des notions telles que la temporalité, l'appartenance ou la localisation (Cicurel, 1985 : 116). Cicurel postule également que, au fur et à mesure que les apprenants acquièrent les termes métalinguistiques, les gestes ne s'avèrent plus indispensables et ils se raréfient (Cicurel, 1985 : 116). À ce moment-là, l'enseignant commence à utiliser le « *langage para-grammatical »* qu'il adapté au public et où il utilise un métalangage qu'on ne trouverait dans aucune grammaire. Cicurel (1985 : 116) appelle un tel métalangage « *para-grammatical »* parce que les règles sont remplacées par des conventions, par des mots clés ou par des gestes qui les symbolisent et lesquels l'enseignant a introduits dans les premières séances. Quant à l'introduction du métalangage dans le cours, Cicurel (1985 : 117) constate qu'ils sont rares encore les enseignants qui songent à faire un travail sur les actes de formulation

métalinguistiques des apprenants. De son côté (1985 : 117), il serait souhaitable d'améliorer cette compétence à communiquer à propos de la langue, de la part de l'enseignant de même que de l'apprenant.

5.3.1. Langue maternelle et métalangage

En ce qui concerne la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage de la terminologie métalinguistique, Cicurel (1985 : 112) postule que les enseignants se posent souvent la question s'il faut donner toute explication dans la langue cible ou recourir à la langue maternelle. Selon Causa (1996 : 1), *l'alternance codique* ou « les passages d'une langue (langue cible) à l'autre (langue maternelle) ont été trop souvent jugés négatifs pour l'acquisition d'une langue étrangère, notamment par certains courants de la didactique des langues ». Cependant, Causa s'est aperçu que ces passages se révèlent fréquents dans la parole des enseignants et que l'emploi de deux codes doit être analysé comme une stratégie communicative (Causa, 1996 : 1). Cicurel (1985 : 112) est d'accord pour dire que, lorsque les apprenants d'une classe ont en commun une même langue maternelle, « l'enseignement de la langue étrangère en est modifié par le fait que l'explication des règles de la langue peut être faite en langue maternelle ». La même auteure (1985 : 112) observe que les enseignants essayent de dispenser cet enseignement en français, *mais dans le cas où une règle n'était pas comprise*, ils la donnaient en langue maternelle. Elle souligne que les écoliers français ont fait la même réflexion : leur enseignant parle généralement la langue étrangère sauf lorsqu'il s'agit des consignes et des règles morphosyntaxiques (Cicurel, 1985 : 112). De plus, selon Coste (1981 ; dans Cicurel, 1985 : 113), le fait d'avoir recours à la langue maternelle pour la langue décrite, c'est-à-dire pour le métalangage, *ne parait pas un obstacle à l'acquisition d'une compétence de communication dans la langue étrangère*. Pourtant, Cicurel constate qu'il ne faut pas écarter l'hypothèse selon laquelle la connaissance métalinguistique est partie intégrante et peut-être indispensable au processus d'apprentissage parce qu' « un sujet apprenant une langue se fait des idées sur la langue, se bâtit des catégorisations en fonction de sa langue maternelle et de ce qu'il commence à connaître dans la langue cible » (1985 : 113).

5.4. Voies d'accès au sens : stratégies métalinguistiques

Une partie importante du discours (métalinguistique) est consacrée à l'explication du sens des mots ou du texte. Selon Cicurel (1985 : 44, 118), il existe *deux types d'opérations ou de stratégies métalinguistiques* essentielles lesquelles peuvent être effectuées par l'enseignant ainsi que par l'apprenant :

1) Le premier est celui de nommer les choses, c'est-à-dire d' « attribuer le signe étranger qui leur correspond : c'est l'opération de dénomination » (Cicurel, 1985 : 44),
2) Le deuxième est celui d'expliquer le signe inconnu soit par le moyen de la paraphrase, c'est-à-dire de la reformulation ou traduction intralinguale » ou bien par la définition, par le recours au contexte ou par le biais d'un exemple (Cicurel, 1985 : 44).

5.4.1. Dénomination

La première opération à expliquer est la dénomination où l'enseignant indique « le signe qui correspond à tel ou tel aspect de la réalité, c'est-à-dire « au référent » (Cicurel, 1985 : 44). Selon la même auteure, « l'opération de dénomination se produit lorsqu'une situation fait apparaitre un manque lexical, par suite d'une ignorance ou par l'usage erroné d'un terme » (Cicurel, 1985 : 44). Nous présentons plusieurs formes de dénomination selon Cicurel (1985 : 45) :

- *Y inapproprié c'est X approprié* : dans ce cas, l'apprenant a peut-être utilisé un terme inapproprié et l'enseignant le remplace par celui (plus) approprié,

  Exemple (1), « C'est pas crier, c'est miauler » (Cicurel, 1985 : 45),
- *Geste + voilà X* : dans ce cas, les apprenants découvrent le sens à travers une représentation iconique, la perception d'un objet ou d'une situation,

  Exemple (2), « Regardez, voilà un trou » (Cicurel, 1985 : 45),
- *Y connu se nomme X inconnu* : dans ce cas, le mot inconnu est situé en fin d'énoncé, après les éléments connus,

  Exemple (3), « Comment ça s'appelle des télévisions anciennes ? Ça s'appelle ? …Ce sont des télévisions d'occasion » (Cicurel, 1985 : 45).

Cicurel (1985 : 45) met en avant que les verbes utilisés pendant la dénomination tels que *appeler, dire, se nommer* ou *c'est,* permettent de relier les concepts aux signes. Le *on* utilisé dans la dénomination se réfère à la norme, à l'usage ou à l'enseignant tandis que l'élément anaphorique *ça* permet de parler de la chose à nommer (Cicurel, 1985 : 46).

5.4.2. Paraphrase

Ensuite, pour expliquer les termes inconnus, l'enseignant ou l'apprenant peuvent avoir recours à la paraphrase ou appelée encore « traduction intralinguale ou reformulation » (selon Jakobson, 1963 : 79 ; dans Cicurel, 1985 : 44). Selon Cicurel (1985 : 46), « la paraphrase est une activité d'identité de sens entre deux énoncés ». D'après Blondel (1996 : 48) chaque paraphrase se compose d'un énoncé source et d'un énoncé reformulant qui peut être relié à l'énoncé source

par un marqueur de reformulation paraphrastique (verbal ou paraverbal). La même auteure observe que les reformulations paraphrastiques sont les activités discursives privilégiées par les enseignants (Blondel, 1996 : 47-48).

Robert Galisson (1979 ; dans Cicurel 1985 : 47) distingue deux types de paraphrases :

1) les *paraphrases paradigmatiques* (ou de substitution) lesquelles comprennent :
    a) les *paraphrases synonymiques* lesquelles peuvent remplacer les unes les autres dans le même contexte
        Exemple (4) « Soucis, problèmes » (Cicurel, 1985 : 47),
    b) et les *paraphrases antonymiques* qui s'excluent mutuellement
        Exemple (5) « D'occasion…il n'est pas neuf » (Cicurel, 1985 : 47),
2) les *paraphrases syntagmatiques* (ou d'expansion) qui complètent ou prolongent l'énonce de départ,
    Exemple (6) : « Qu'est-ce que ça veut dire tentative, est-ce qu'ils font exploser la préfecture ? Non…on a découvert l'explosif » (Cicurel, 1985 : 47).

Selon Vrhovac (2001 : 170), le procédé paraphrastique se caractérise par le fait que l'énoncé reformulé n'exige pas le changement du contexte de l'énoncé d'origine, alors elle peut être soit simplement juxtaposée à côté de l'énoncé d'origine, soit introduite par des « présentateurs métalinguistiques comme *on peut dire aussi*, *ou encore*, *autrement dit* » (Cicurel, 1985 : 48).

Puisque les paraphrases sont encore appelées les reformulations ou les traductions intralinguales, nous expliquons les deux termes. D'après Vrhovac (2001 : 163), *la reformulation* est « une activité métacommunicative » où le locuteur fait le changement avant de produire l'énoncé d'origine entier tandis que le « *transfert intralinguale* » consiste à utiliser un autre mot de la même langue au lieu du mot d'énoncé d'origine (Vrhovac, 2001 : 163 ; 114).

5.4.3. Définitions

Outre l'activité paraphrastique, un interactant peut choisir de donner une définition du terme incompris. Vrhovac (2001 : 171) postule que, à la différence des paraphrases, dans l'activité définitoire, le mot à expliquer est extrait de son contexte d'origine, il est autonomisé et selon Cicurel (1985 : 48) il est accompagné d'introducteurs métalinguistiques comme *sorte de, personne qui, acte de, celui qui, etc*.

Robert Galisson (1979 ; dans Cicurel, 1985 : 48) distingue deux catégories de définitions, les définitions relationnelles et les définitions substantielles :

1) Les *définitions relationnelles* « renvoient au mot de base ou racine du terme à définir » (Cicurel, 1985 : 49) où il faut faire attention, selon Vrhovac (2001 : 171), de ne pas expliquer le mot inconnu par l'autre (racine ou base) qui est aussi inconnu
   Exemple (7) « Séductrice, du verbe séduire » (Cicurel, 1985 : 49)
   Exemple (8) « Il échoue, hein, échec » (Cicurel, 1985 : 49),
2) *Les définitions substantielles* comportent « un signifié voisin et des différences spécifiques », connus par les apprenants (Cicurel, 1985 : 49)
   Exemple (9) « Coquin, c'est quelqu'un qui est malin, au départ c'est surtout pour les enfants » (Cicurel, 1985 : 49).

Cicurel (1985 : 49) postule que les termes peuvent être définis seulement à l'aide du *genre prochain* et c'est dans la mesure où l'enseignant ne veut pas s'attarder sur un terme :
Exemple (10) « En meulière, c'est une pierre » Cicurel (1985 : 49).

Dans la majorité des énoncés explicatifs de la classe, il y a présence de la forme *c'est* qui indique des relations d'équivalence ou des relations antonymiques et par lequel l'enseignant signale le début de l'opération métalinguistique de définition ou de dénomination (Cicurel, 1985 : 50).

5.4.3.1. Autonymie

Selon Cicurel (1985 : 29), « dès l'instant où les participants de la classe s'arrêtent sur un énoncé pour l'expliquer, le répéter ou le commenter, il y a accès à un niveau métalinguistique par le phénomène d'autonymie ». Quant à elle, « les autonymes sont les signes qui se désignent eux-mêmes » et c'est le dictionnaire le lieu par excellence de l'autonymie (Cicurel, 1985 : 29). Comme telle, l'autonymie réside dans les procédés métalinguistiques expliqués ci-dessus de dénomination et de définition.

Exemple (11) « Chiot désigne un jeune chien » (Roman Jakobson, 1963 ; dans Cicurel 1985).

Puisque les apprenants connaissent généralement mal la terminologie grammaticale adéquate, ils utilisent souvent le procédé d'autonymisation d'un signe, pour demander ou donner une explication, c'est-à-dire ils mettent l'accent sur le signe lui-même en le répétant (Cicurel, 1985 : 30).

5.4.4. Se référer à une situation

Selon Cicurel (1985 : 51), l'explication de certains énoncés peut se faire par le recours à une situation-exemple qui permet aux apprenants de saisir le sens du signe inconnu par deux types du contexte proposé :

a) Mettant le signe inconnu *dans le contexte virtuel et connu*, où la situation est introduite par *si* ou *quand* qui représentent la virtualité de la situation.
   Exemple (12) « D'occasion…si je vends ce magnétophone, c'est un magnétophone d'occasion » (Cicurel, 1985 : 51).
   Cependant, l'enseignant peut recourir parfois au contexte de la classe qui est connu de tous les participants, alors le contexte imaginaire renvoie à la réalité de la situation présente (Cicurel, 1985).
b) Expliquant le signe par faire appel *à contexte des relations de cause à effet*, ce qui est indiqué par le schéma suivant : *Y situation causale → effet inconnu,*
   Exemple (13) « Le soleil et le vent ça burine la peau » (Cicurel, 1985 : 52).

Cicurel (1985) estime que les situations explicatives dans la classe, en général, prennent en compte les domaines d'expérience des apprenants : il s'agit, soit d'une situation vécue, soit d'une situation de classe, soit d'une situation dont les éléments sont familiers aux apprenants.

5.4.4.1. Exemples (dans l'enseignement de la grammaire)

Comme les situations-exemples sont utilisées pour expliquer les mots inconnus, les exemples peuvent l'être pour clarifier la grammaire.

Selon Cicurel (1985 : 73), la fonction de l'exemple dans la classe de langue est de :

- donner le contexte d'un énoncé pour différencier deux termes proches,
- montrer le fonctionnement d'une règle préalablement énoncée en présentant un fragment de discours,
- et remplacer la règle.

Selon Cicurel (1985 : 71), le discours de l'enseignant, tout comme celui portant sur le sens de mots, comporte de nombreux exemples. Selon la même auteure, dans la classe de langue, l'exemple possède une valeur métalinguistique par le fait qu'il démontre une règle ou un usage. Dans l'enseignement de la grammaire, il se passe souvent que « l'enseignant ne donne pas la règle mais un exemple, c'est-à-dire une *structure-modèle* qui indique le fonctionnement du code » (Cicurel, 1985 : 71).

Exemple (14) « Je travaille à l'école, au bureau, à la banque » (Cicurel, 1985 : 69).

En construisant son discours qui est de nature métalinguistique, les enseignants ont généralement recours à plusieurs procédés explicatifs à propos d'un signe inconnu, ce qui parait être un des traits essentiels du discours explicatif de l'enseignant parce que les explications ne

conviennent pas également à tous les membres du groupe-classe (Cicurel, 1985 : 57-58). De l'autre côté, les observations dans la recherche de Cicurel (1985) ont montré que les apprenants recouraient à la paraphrase le plus souvent, tandis que celles de recherche de Vrhovac (2001 : 72) montrent aussi l'usage de l'alternance codique à la langue maternelle et de demandes d'aide. Nous verrons quelles stratégies ont utilisé les interactants dans notre recherche (v. ch. 10. Conclusion de la recherche).

Après avoir présenté le contexte métalinguistique du discours de la classe, nous donnerons dans la suite le contexte de l'analyse d'interactions et de l'analyse de discours et nous présenterons les instruments utilisés dans ces analyses car certains parmi eux seront utilisés dans notre recherche.

6. Contexte historique de la recherche du dialogue de classe

Nous avons déjà mentionné quelques notions clés pour l'analyse d'interactions et de discours. *L'analyse de discours* est « un procédé scientifique qui étude l'usage de la langue et son rapport avec le contexte » (Vrhovac, 2001 : 31). Au début, l'étude porte sur l'analyse objectif et quantitatif d'interactions en classe où la fréquence de la prise de parole de part de l'enseignant ou de l'apprenant a été mesurée (Vrhovac, 2001). Selon la même auteure, la méthode devient par la suite de plus en plus orientée vers les aspects qualitatifs où l'analyse d'interactions en classe porte sur l'analyse de dialogues en tant que séquence de mouvements. En même temps, l'analyse d'interactions commence à se faire aussi en classe de langue. Selon Cicurel (2002 : 147/3), « le développement des recherches sur la conversation pousse à considérer la classe comme un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre deux partenaires ayant leur place dans l'interaction ». Ainsi, la recherche commence à porter sur l'apprenant qui est perçu comme un participant actif du processus d'apprentissage d'une langue (Vrhovac, 2001 : 31).

Dans le cadre de la classe de langue, Kramsch (1991 : 46) constate que les observations portent sur les comportements langagiers. Pour voir et décrire ce qui se passe dans la classe, on peut utiliser différentes méthodes d'observation dont Long (1980 ; dans Kramsch, 1991 : 46) distingue deux catégories : les analyses d'interactions et les observations ethnométhodologiques.

6.1. Analyse d'interactions

L'analyse d'interactions a pour but de mesurer la participation des actants, la relation entre les participants, le rapport entre les interactions d'un participant vers l'autre et les résultats de ces

interactions (Vrhovac, 2001 : 32). Selon Kramsch (1991 : 46) l'exemple classique de l'analyse d'interactions lequel étudie le climat de la classe et les effets directs ou indirects de l'enseignement est celui de Ned A. Flanders paru vers les années 1970. D'après Vrhovac (2001 : 33), sa méthode est connue encore sous l'acronyme F. I. A. C. *(Flanders Interaction Analysis Categories)* et elle comprend un tableau avec dix catégories concernant l'enseignant, l'apprenant et le silence. Dans ce tableau, l'observateur note le comportement langagier toutes les trois secondes. Vrhovac (2001 : 33) en conclut que Flanders a aperçu que dans la classe de langue il existe des relations de *dépendance* ou d'*indépendance*. La dépendance est visible dans le comportement de l'enseignant où il dirige les apprenants vers un but tandis que l'indépendance est visible au moment où les apprenants prennent l'initiative et ils essaient d'atteindre ce but sans l'aide de l'enseignant (Vrhovac, 2001 : 35). Ainsi, selon la même auteure, l'enseignant peut avoir l'influence directe et indirecte. Il convient de mentionner que le tableau de Flanders donne le primat à l'enseignant car le tableau ne contient que deux catégories concernant l'apprenant. C'est l'image de la situation didactique de cette époque-là où l'enseignant domine la classe (Vrhovac, 2001 : 35).

Plusieurs chercheurs ont apporté des modifications à la méthode de Flanders dont il convient de souligner le concept proposé par Gertrude Moskowitz, appelé *F. L. INT (Foreign Language interaction analysis system)*. En effet, ce sera son tableau que nous utiliserons pour faire l'analyse d'interactions dans notre recherche. Ce tableau contient vingt-deux catégories ou sous-catégories au total parce que Moskowitz y a ajouté un certain nombre de catégories et elle en a débranché certaines. En fait, l'enseignant s'occupe des émotions ou des attitudes des apprenants, il couvre les apprenants de louanges ou les encourage, il recourt à l'humour, accepte les idées des apprenants, répète mot à mot la réponse de l'apprenant et pose les questions. Par ces actions, l'enseignant exerce l'influence indirecte sur les apprenants. Ensuite, l'enseignant donne des informations ou opinions, il corrige sans critiquer, donne des prescriptions, gère *le drilling* et il critique le comportement ou la réponse d'apprenants. Ces interactions représentent l'influence directe sur l'apprenant. De l'autre côté, l'apprenant donne une réponse attendue ou lit à voix haute, il initie l'interaction et répond en groupe classe. Outre cela, il participe ou construit la confusion qui est liée ou pas à l'apprentissage et il participe au silence audio-visuel. Les deux interactants peuvent prendre part au silence, au rire, à l'usage de la langue maternelle et au comportement non-verbal. Voici le document d'origine (Figure 2) :

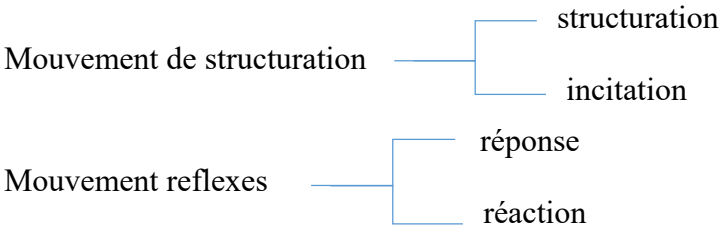
The FLint System

TEACHER TALK	INDIRECT INFLUENCE	1. DEALS WITH FEELINGS: In a non-threatening way, accepting, discussing, referring to, or communicating understanding of past, present, or future feelings of students. 2. PRAISES OR ENCOURAGES: Praising, complimenting, telling students why what they have said or done is valued. Encouraging students to continue, trying to give them confidence. Confirming answers are correct. 2a. JOKES: Intentional joking, kidding, making puns, attempting to be humorous, providing the joking is not at anyone's expense. Unintentional humor is not included in this category. 3. USES IDEAS OF STUDENTS: Clarifying, using, interpreting, summarizing the ideas of students. The ideas must be rephrased by the teacher but still recognized as being student contributions. 3a. REPEATS STUDENT RESPONSE VERBATIM: Repeating the exact words of students after they participate. 4. ASKS QUESTIONS: Asking questions to which an answer is anticipated. Rhetorical questions are *not* included in this category.
	DIRECT INFLUENCE	5. GIVES INFORMATION: Giving information, facts, own opinion or ideas, lecturing, or asking rhetorical questions. 5a. CORRECTS WITHOUT REJECTION: Telling students who have made a mistake the correct response without using words or intonations which communicate criticism. 6. GIVES DIRECTIONS: Giving directions, requests, or commands which students are expected to follow. 6a. DIRECTS PATTERN DRILLS: Giving statements which students are expected to repeat exactly, to make substitutions in (i.e., substitution drills), or to change from one form to another (i.e., transformation drills). 7. CRITICIZES STUDENT BEHAVIOR: Rejecting the behavior of students; trying to change the non-acceptable behavior; communicating anger, displeasure, annoyance, dissatisfaction with what students are doing. 7a. CRITICIZES STUDENT RESPONSE: Telling the student his response is not correct or acceptable and communicating by words or intonation criticism, displeasure, annoyance, rejection.
STUDENT TALK		8. STUDENT RESPONSE, SPECIFIC: Responding to the teacher within a specific and limited range of available or previously shaped answers. Reading aloud. 8a. STUDENT RESPONSE, CHORAL: Choral response by the total class or part of the class. 9. STUDENT RESPONSE, OPEN-ENDED OR STUDENT-INITIATED: Responding to the teacher with students' own ideas, opinions, reactions, feelings. Giving one from among many possible answers which have been previously shaped but from which students must now make a selection. Initiating the participation.
		10. SILENCE: Pauses in the interaction. Periods of quiet during which there is no verbal interaction. 10a. SILENCE-AV: Silence in the interaction during which a piece of audio-visual equipment, e.g., a tape recorder, filmstrip projector, record player, etc., is being used to communicate. 11. CONFUSION, WORK-ORIENTED: More than one person at a time talking, so the interaction cannot be recorded. Students calling out excitedly, eager to participate or respond, concerned with task at hand. 11a. CONFUSION, NON-WORK-ORIENTED: More than one person at a time talking, so the interaction cannot be recorded. Students out-of-order, not behaving as the teacher wishes, not concerned with the task at hand. 12. LAUGHTER: Laughing, giggling by the class, individuals, and/or the teacher. e. USES ENGLISH: Use of English (the native language) by the teacher or the students. This category is always combined with one of the 15 categories from 1 to 9. n. NONVERBAL: Nonverbal gestures or facial expressions by the teacher or the student which communicate without the use of words. This category is always combined with one of the categories of teacher or pupil behavior.

Figure 2 - F. L. INT (Foreign Language Interaction analysis system) de Gertrude Moskowitz (1971 : 213)

Même si le processus de notation des interactions en cours dans le tableau est assez difficile et exigeant, il nous donne, selon Vrhovac (2001 : 35) une image assez claire et objective de la dynamique d'interactions en classe.

Ensuite, dans le domaine de l'analyse d'interaction, il faut mentionner Bellack et ses collaborateurs. Selon Kramsch (1991 : 46) ils ont étudié les mouvements de chaque participant au sein des interactions enseignant-apprenant : structuration, demande, réponse ou réaction, et les significations liées à chacun de ses mouvements. Par ailleurs, le mouvement pédagogique constitue, pour Bellack, l'« unité langagière de base » dont il distingue deux types (dans Vrhovac 2001 : 37) :



Dans cette même lignée, dans les années 1980, au centre de l'intérêt vient l'analyse du discours didactique de la classe. D'après van Lier (dans Vrhovac, 2001 : 42), cette analyse se veut une étude approfondie du processus d'interactions au moyen des enregistrements audiovisuels d'interactions. Ainsi, selon Vrhovac (2001 : 42), les chercheurs utilisent les enregistrements audio ou visuels d'interactions en classe, leurs transcriptions et ils font une analyse détaillée des données collectées. L'attention n'est donc plus seulement sur la phrase, le mouvement, l'acte de parole mais sur la structure de parole, sur le déroulement des tours de parole : qui, quand et comment prend la parole et comment on corrige l'échec dans la communication. Cette analyse est qualitative, plus ou moins objective ou subjective et elle offre des informations utiles sur le fonctionnement de la classe. Ainsi, l'analyse du discours de la classe devient intéressante pour les classes de langue (Vrhovac, 2001 : 42).

Dans ce domaine, il convient de mentionner deux chercheurs anglais, Sinclair et Coulthard (1978 ; dans Vrhovac, 2001 : 42), qui ont étudié les échanges langagiers, c'est-à-dire la fonction d'un énoncé parmi deux autres entourant et sa fonction dans le texte entier. La même auteure postule que, selon les mêmes chercheurs, la forme d'échanges se compose le plus souvent de trois parties : question – réponse – réaction ou évaluation. Les échanges qui se répètent et qui sont supérieurs par rapport aux autres échanges s'appellent les *transactions* parmi lesquelles se trouvent l'information, la question et l'ordre/ la demande ou *le mouvement d'encadrement* (angl. *framing move*) où l'enseignant annonce aux apprenants qu'on passe à l'autre phase du cours par les introducteurs comme *maintenant, voilà, nous ferons* (Vrhovac, 2001 : 45). En fait, les niveaux du discours selon Sinclair et Coulthard sont la transaction, ensuite l'échange, l'acte et le mouvement (Vrhovac, 2001 : 44).

Kramsch (1991 : 47) conclut que l'analyse d'interactions néglige encore souvent « les variables essentielles à compréhension » d'échanges d'interactions en classe de langue, telles que :

- Les différents formats d'activité : le travail individuel, en binôme, en groupe ou en groupe-classe qui manifestent les différents discours en classe (discours privé ou public, symétrique ou asymétrique)
- Les perceptions, les intentions et les présuppositions des participants
- La fonction des énoncés en relation avec le contexte de l'interaction dans son entier : c'est pourquoi, selon Long (1980 ; dans Kramsch 1991 : 47), il faut traiter les échanges comme discours plutôt qu'un simple comportement verbal.

6.2. Observation ethnométhodologique

L'autre méthode pour observer ce qui se passe en classe est l'observation ethnométhodologique. Selon Kramsch (1991 : 48), cette observation était proposée pour analyser la classe de langue par réaction sur les limites de l'analyse d'interactions parce qu'elle offre des formes d'observations moins structurées, mais non moins systématiques. Comme l'ethnométhodologie, selon Cliffs et Hall (1967 ; dans Kramsch, 1991 : 48) « cherche à expliquer comment les membres d'une culture ou d'un groupe donnés communiquent les uns avec les autres et quels implicites sociaux affectent la manière dont ils interprètent le monde de leur expérience », de telle manière *les analyses ethnométhodologiques* ou appelées encore *interactionnelles*, selon Kramsch (1991) « cherchent à analyser les activités d'interaction qui servent à créer et à maintenir certains faits sociaux, tels que la performance des apprenants dans une classe, ainsi que les routines de comportements comme l'organisation d'une classe de langue » (Kramsch, 1991 : 48).

Les analyses ethnométhodologiques ou interactionnelles sont caractérisées, selon Kramsch (1991 : 48), par quatre aspects fondamentaux :

- elles cherchent à découvrir l'usage de mots et de gestes utilisés par les participants pour structurer l'apprentissage d'une langue en cadre scolaire,
- elles s'efforcent d'établir une certaine congruence entre les perceptions des observateurs et celles des participants, par exemple par des questionnaires servant de guide à l'observation,
- elles analysent toutes les données et pas seulement leur traits les plus fréquents,
- et elles sont basées sur des données récupérables comme sur des enregistrements magnétophone ou magnétoscope et sur des transcriptions.

Cicurel (2002 : 12) trouve que, dans une perspective ethnométhodologique, le chercheur, étant à la fois collecteur de données et transcripteur, espère apprendre de quelle manière les différents

participants mettent en place des méthodes et comportements verbaux et non-verbaux pour parvenir à un but communicatif. Cette même auteure espère que le développement de recherches à partir de l'observation des classes de langue permettra de mieux répondre à des questions que se pose tout enseignant ou tout participant de la classe : « quels sont les acquis langagiers qu'un apprenant n'a pas eu et qu'il en a maintenant, soit grâce à un guidage instructionnel ou grâce à la mise en place d'un programme et de contenus différents, soit grâce aux types de discours ou aux explications fournies et aux types d'interactions encouragées » (Cicurel, 2002 : 12).

Nous avons choisi les deux méthodes, l'analyse d'interactions et l'analyse ethnométhodologique ou interactionnelle pour réaliser notre recherche.

II. Recherche

7. Méthodologie de la recherche

Après avoir présenté la théorie se référant à notre recherche, la suite de notre travail portera sur la partie empirique. Cela sous-entend la partie méthodologique et les résultats de la recherche. Dans la partie méthodologique nous présenterons la matière de recherche, ensuite les objectifs et les hypothèses que nous essayerons de clarifier. Puis, nous présenterons les participants et nous décrirons les méthodes et les procédés ainsi que les instruments que nous avons utilisés pendant la recherche. Après la partie méthodologique, nous présenterons les résultats obtenus : premièrement les résultats quantitatifs et ensuite les résultats qualitatifs. Dans un deuxième temps, nous comparerons les données quantitatives et qualitatives dans la discussion pour voir si nos hypothèses sont validées ou pas et pour vérifier si nous avons atteint les objectifs proposés.

7.1. Matière de la recherche

La matière de cette recherche est l'interaction et le métadiscours en classe de français langue étrangère (FLE) en fonction des rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans trois contextes différents :

1) une enseignante travaillant dans un lycée de langue suivant le programme d'enseignement pour le lycée de langue,
2) une enseignante travaillant dans un lycée général suivant le programme d'enseignement pour le lycée général,

3) une enseignante locutrice native en français donnant des cours de FLE dans un lycée de langue comme l'assistante de langue.

Un autre facteur selon lequel les données recueillies seront analysées et qui nous montrera si le métadiscours des enseignantes et des apprenants diffère, est l'année d'apprentissage des apprenants, c'est-à-dire la classe et le niveau de maîtrise de la langue : débutant ou avancé.

Dans ce contexte-ci, les types d'interactions utilisés par l'enseignante et l'apprenant en fonction des rôles seront analysés par l'analyse d'interactions *F. L. INT* (v. ch. 1.5. Méthodes, procédés, instruments). Le métadiscours qui inclut les types d'interactions entre les enseignantes et les apprenants, y compris les stratégies interactives et métalinguistiques seront analysées dans les transcriptions de cours.

La matière de la recherche comprend également l'analyse de la perception des apprenants sur le comportement langagier et non verbal de l'enseignant et sur son propre comportement verbal ou non verbal. Cette analyse a été faite par le biais d'un questionnaire proposé aux apprenants.

7.2. Objectifs de la recherche

Cette recherche qui vise à examiner l'interaction au sein du métadiscours en cours de FLE selon les rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans les contextes différents a pour but de :

1) vérifier à l'aide de l'analyse quantitative d'interactions l'égalité ou l'inégalité, c'est-à-dire la symétrie et l'asymétrie d'interactions en fonction des rôles de l'enseignant et de l'apprenant ainsi que de vérifier quels rôles sont le plus utilisés en fonction du contexte d'enseignement et du niveau d'apprentissage,
    a. Proposer le profil interactif des participants des cours de FLE selon l'analyse d'interactions,
2) vérifier dans les analyses quantitative et qualitative s'il y a des différences entre les (méta)discours des enseignantes selon le contexte d'apprentissage : de la première à la quatrième classe et selon le contexte d'enseignement : d'une part les enseignantes croatophones, l'une dans un lycée général et l'autre dans un lycée de langue et d'autre part l'enseignante locutrice native de français,
    a. Présenter les exemples les plus représentatifs des métadiscours de cours de FLE sortis des transcriptions des cours enregistrés,

3) vérifier à l'aide d'un questionnaire s'il y a des dissemblances entre la perception des apprenants sur le comportement langagier de l'enseignant et la « réalité » obtenue par l'analyse des interactions et par les enregistrements de cours de FLE.

Ces objectifs, ainsi déterminés, nous aident à formuler les hypothèses concernant les résultats de notre recherche.

7.3. Hypothèses

Après avoir déterminé la matière et les objectifs de la recherche, nous avons réfléchi sur les résultats auxquels nous nous attendons. D'après le savoir acquis et l'expérience vécue pendant le stage dans un lycée, nous proposons les hypothèses suivantes :

- L'enseignante prend sa part dans l'interaction dans une plus grande mesure que l'apprenant pendant un cours de FLE. Elle domine en interaction d'autant plus (que l'apprenant) que les classes sont inférieures en année d'apprentissage, c'est-à-dire, l'interaction est rendue plus égale en classes supérieures : 3èmes et 4èmes classes du lycée.
- Le métadiscours est plus simplifié par l'enseignante du lycée général que par l'enseignante du lycée de langue ou encore plus simplifié que par l'enseignante locutrice native du français, cela veut dire que l'enseignante locutrice native utiliserait des mots métalinguistiques plus spontanément que les enseignantes croatophones parce que celles-ci sont conscientes des difficultés d'apprentissage du FLE dans le cas d'apprenants croatophones.
- Le métadiscours en classes inférieures consiste, pour la plupart, d'exemples, de paraphrases syntagmatiques, de changements de code en langue maternelle, à la différence des classes supérieures où, outre les éléments cités il y a des définitions et des paraphrases paradigmatiques avec le moindre usage de la langue maternelle.
- Les apprenants incitent l'interaction dans une plus grande mesure en classes supérieures et en cas d'apprenants avec un niveau avancé de FLE dès le début du lycée.

À la fin de cette partie méthodologique, nous verrons si les résultats confirment ou infirment les hypothèses. Dans la suite, nous décrirons les participants à notre recherche.

7.4. Participants

Dans cette partie, nous présenterons tous les participants à la recherche. Au premier niveau, ce sont les trois enseignantes avec leurs quatre classes à chacune, cela veut dire douze classes et

126 apprenants dans l'ensemble. Chaque enseignante avec ses classes sera présentée à son tour dans un tableau distinguant le nombre d'apprenants qui ont participé à nos deux types d'instruments utilisés dans la recherche : au questionnaire et au cours pendant l'enregistrement et l'analyse d'interactions (v. ch. 1.5. Méthodes, procédés et instruments). Outre cela, chaque tableau contient l'information sur le niveau de maîtrise du français, sur le nombre de cours par semaine et sur le nombre de composantes de la classe de FLE.

La première enseignante que nous désignerons par « E1 » travaille au XVI[e] lycée de langue à Zagreb. En général, ses apprenants atteignent le niveau B1 à la fin du lycée. Voici le tableau avec la répartition des apprenants selon les quatre classes :

Classes de E1 du lycée de langue	**Nombre d'apprenants participants à la recherche** Questionnaire/ Cours/ Total	**Débutants/avancés ; Nombre de cours par semaine**	**Composantes de la classe de FLE**
1[e] Classe	Q : 17 / C : 22 / T=22	Débutants ; 4	3 : c, d, e
2[e] Classe	Q : 8 / C : 8 / T =8	Avancés ; 3	4 : c, d, e, f
3[e] Classe	Q : 7 / C : 7 / T=7	Avancés ; 3	3 : a, c, e
4[e] Classe	Q : 7 / C : 6 / T= 7	Avancés ; 3	2 : c, e
	N = 44		

Figure 3 - Participants – E1 – enseignante du lycée de langue

Nous observons que le nombre d'apprenants dans la première classe diffère par rapport à trois autres classes de la manière qu'il y a presque trois fois plus d'apprenants dans la première classe. Ensuite, il n'y a pas beaucoup de différence entre le nombre d'apprenants qui ont rempli le questionnaire et ceux qui ont participé en cours pendant l'enregistrement.

La deuxième enseignante que nous désignerons par « E2 », travaille au I[er] lycée général à Zagreb. Ses apprenants atteignent, en général, le niveau A2 à la fin du lycée.

Classes de E2 du lycée général	**Nombre d'apprenants participants à la recherche** Questionnaire/Cours/Total	**Débutants/avancés ; Nombre de cours par semaine**	**Composantes de la classe de FLE**
1[e] Classe	Q : 14 / C : 14 / T=14	Débutants ; 2	1 : c
2[e] Classe	Q : 12 / C : 12 / T=12	Débutants ; 2	1 : c
3[e] Classe	Q : 10 / C : 12 / T =12	Débutants ; 2	2 : a, f
4[e] Classe	Q : 11 / C : 9 / T= 11	Débutants ; 2	2 : a, f
	N = 49		

Figure 4 - Participants – E2 – enseignante du lycée général

Il convient de mentionner que la 2ème deuxième classe correspond à la 1ère classe parce que nous avons fait les enregistrements et les questionnaires avec eux l'année scolaire suivante étant donné que l'enseignante E2 n'avait pas eu la 2ème classe au premier moment de la recherche, en première année scolaire d'enregistrements. Pour cette même raison, la 4ème classe correspond à la 3ème classe. Nous observons aussi que la distribution d'apprenants dans les classes est plus égale que celle dans les classes de l'enseignante du lycée de lange, E1.

La troisième enseignante est l'enseignante locutrice native en français, que nous désignerons par « E3 » et qui a donné des cours dans les classes de l'enseignante E1 au lycée de langue. L'enseignante locutrice native intervient en tant qu'assistante de langue qui est proposé par le programme bilatéral du Ministère croate de la Science et de l'Education et de l'Institut français en Croatie sous partenariat avec l'Ambassade de France. Elle organise les cours en autonomie, mais en accord sur le thème et sur l'objectif pédagogique avec l'enseignante croatophone en question qui est toujours présente en cours même si elle n'enseigne rien à ce moment-là. Voici le tableau de participants au cours de l'enseignante locutrice native :

Classes de E3 – locutrice native	Nombre d'apprenants participants à la recherche Questionnaire/Cours/Total	Débutants/avancés ; Nombre de cours par semaine	Composantes de la classe de FLE
1e Classe	Q : 9 / C : 9 / T= 9	Avancés ; 4	3 : b, c, e
2e Classe	Q : 8 / C : 8 / T= 9	Avancés ; 3	4 : c, d, e, f
3e Classe	Q : 7 / C : 8 / T=8	Avancés ; 3	3 : a, c, e
4e Classe	Q : 8 / C : 7 / T=8	Avancés ; 3	3 : a, c, e
	N = 33		

Figure 5 - Participants – E3 – l'enseignante locutrice native

Étant donné que la 4ème classe de FLE a participé à la recherche pendant l'année scolaire 2022/2023 tout comme certaines classes de l'enseignante du lycée général, elle correspond à la 3ème classe qui avait participé à la recherche pendant l'année scolaire 2021/2022. Nous remarquons ici que le nombre d'apprenants participant à la recherche est le plus petit par rapport aux classes de deux autres enseignantes.

7.5. Méthodes, procédés et instruments

Compte tenu de la matière, des objectifs et des participants de notre recherche, il nous reste à présenter les procédés, les méthodes et les instruments que nous avons utilisés pendant la recherche.

Les deux méthodes scientifiques, quantitative et qualitative, sont utilisées dans l'analyse des données recueillies. La méthode qualitative est utilisée pour analyser les transcriptions des cours enregistrés, c'est-à-dire, le discours de classes de FLE. La méthode quantitative est utilisée pour analyser et présenter les résultats obtenus par l'analyse d'interactions de même que par le questionnaire proposé aux apprenants.

Les procédés choisis pour recueillir des données sont *l'enregistrement audio des cours de FLE* chez les quatre classes de trois enseignantes, ensuite *l'observation sans participation* avec la prise de notes lesquelles nous ont facilité le procédé suivant qui était vraiment exigeant : c'est *la transcription* des cours enregistrés.

Un autre procédé utilisé est *l'analyse d'interactions* qui vise à montrer les taux de participation en interaction de la part de l'enseignant et de la part des apprenants ainsi que de montrer quel type d'interaction est le plus utilisé par chaque participant en cours de FLE. Puisque les types d'interactions sont en relation avec les rôles de l'enseignant et de l'apprenant, cette analyse vise à montrer quel rôle est le plus présent en cours chez les deux interactants. L'instrument que nous avons utilisé pour faire l'analyse d'interaction est le tableau de Gertrude Moskowitz qui est connu sous le nom F. L. INT *(Foreign Language interaction analysis system)* (Vrhovac, 2001 : 35) où les interactions sont notées toutes les 3 à 5 secondes (v. ch. 6.1. Analyse d'interactions). Nous avons fait cette analyse d'interactions selon le tableau de Gertrude Moskowitz d'après les enregistrements des cours de FLE. Ce système d'analyse d'interactions en langue étrangère (v. Annexe 1) contient les vingt-deux (22) catégories au total. Il est divisé en trois parties :

1) l'une contenant les types d'interactions faites par l'enseignant,
2) l'autre décrivant les types d'interactions faites par les apprenants,
3) et la troisième partie comprenant les catégories que l'on peut attribuer à tous les deux participants : à l'enseignant et à l'apprenant ainsi qu'à personne s'il s'agit, par exemple, du silence.

Il convient de mentionner que les deux catégories comme l'usage de la langue maternelle et la communication non verbale devraient être notées ensemble avec l'une des catégories proposées et pas toutes seules.

Le dernier procédé et l'instrument que nous avons utilisé est *le questionnaire* (v. Annexe 3) proposé aux apprenants qui sert de complément à l'analyse d'interactions et à l'analyse du discours de classe de langue obtenue par les enregistrements. Cet instrument examine la

perception et le point de vue des apprenants sur le comportement verbal et non-verbal de l'enseignant mais aussi des apprenants eux-mêmes. Le questionnaire proposé aux apprenants a été conçu en croate pour faciliter le jugement et la compréhension. Il est divisé en quatre parties :

1) La première partie recueille les informations générales sur l'apprenant comme l'âge, la note de FLE, les langues apprises ou en cours d'apprentissage,
2) La deuxième partie propose dix-sept questions concernant l'enseignante, son discours et son comportement langagier en classe de FLE,
3) La troisième partie porte sur le comportement verbal ou non-verbal de l'apprenant en cours de FLE,
4) La quatrième partie propose deux questions ouvertes pour que les apprenants puissent s'exprimer plus en liberté sur ce qu'ils aiment ou n'aiment pas en classe de FLE.

Toutes ces questions ou déclarations à noter sont en accord avec les descriptifs proposés dans le tableau de l'analyse d'interactions *F. L. INT* (v. Annexe 1). Les apprenants ont pu exprimer leurs attitudes et avis en utilisant l'échelle de Likert qui va de 1, qui correspond à *jamais*, ensuite 2 correspondant à *rarement*, 3 correspondant à *parfois*, 4 qui correspond à *souvent* et jusqu'à 5 qui correspond à *toujours*. Les apprenants ont rempli le questionnaire pendant 10 ou 15 minutes au maximum. Au début du questionnaire, nous avons prévu une déclaration visant le consentement des participants pour participer à la recherche et pour remplir le questionnaire.

7.6. Déroulement de la recherche

Après avoir présenté tous les détails de notre recherche, nous décrirons comment elle a été réalisée. Dans un premier temps, nous avions enregistré des cours avec la prise de notes et après nous avons distribué les questionnaires aux apprenants. Nous nous sommes rendu compte un peu plus tard que l'analyse d'interaction *(F. L. INT)* serait un bon complément aux questionnaires et à l'analyse du discours des cours de FLE enregistrés, c'est pourquoi nous avons fait cette analyse d'après les enregistrements au lieu de le faire pendant les cours. L'action d'enregistrer les cours s'est étendue en deux années scolaires. Nous avions commencé à enregistrer des cours de FLE pendant l'année scolaire 2021/2022 et nous avons fini en année scolaire 2022/2023. Cependant, la recherche a été réalisée en même année, en 2022, juste qu'une partie d'enregistrements et de questionnaires a été recueillie à la fin d'année scolaire 2021/2022 en 2022, donc, au mois de mai et l'autre partie a été réalisée au début de l'année scolaire 2022/2023, donc aux mois d'octobre et de novembre de 2022. La raison d'une telle

organisation c'était la fin de l'année scolaire 2021/2022, par conséquent le manque de quelques enregistrements de cours chez certaines classes de deux enseignantes.

Au moment où tous les cours ont été enregistrés, nous avons commencé à transcrire les enregistrements qui nous servirons de base pour l'analyse du discours des cours de FLE. Ensuite, toutes les données ont été recueillies et condensées dans des tableaux et graphiques. Les éléments qu'il convient d'analyser et de présenter sont les résultats d'analyse d'interactions, des questionnaires et l'analyse des transcriptions des cours enregistrés.

8. Résultats de la recherche

La partie méthodologique étant décrite, nous pouvons présenter les résultats de notre recherche. Ils suivront en trois parties suivantes : tout d'abord les résultats de l'analyse d'interactions, ensuite les résultats obtenus par le questionnaire et à la fin les résultats de l'analyse des cours du FLE. Les deux premiers étant qualifiés comme les résultats quantitatifs et les derniers comme résultats qualitatifs.

8.1. Résultats de l'analyse des interactions (F. L. INT)

En premier lieu, nous présentons les résultats quantitatifs de l'analyse des interactions faite à l'aide du système F. L. INT *(Foreign Language interaction analysis system)*. Cette analyse a été faite d'après les cours enregistrés pour les trois enseignantes dans les quatre classes à chacune, alors douze classes au total. Les résultats seront présentés selon les classes pour les trois enseignantes parallèlement de la manière présentée ci-dessous :

La présentation des résultats de l'analyse des interactions						
	Classe	**Enseignante**			**Catégories d'interactions**	
		1.	**2.**	**3.**		
1.	1e Classe	E1 – LdL (lycée de langue)	E2 – LG (lycée général)	E3 – LN (locutrice native)	Les interactions de l'enseignante	**1.**
2.	2e Classe	E1 – LdL	E2 – LG	E3 – LN	Les interactions des apprenants	**2.**
3.	3e Classe	E1 – LdL	E2 – LG	E3 – LN	Les interactions de deux participants	**3.**
4.	4e Classe	E1 – LdL	E2 – LG	E3 – LN		

Figure 6 - La manière de présenter les résultats de l'analyse des interactions

Le tableau de cette analyse des interactions *F. L. INT* contient des types d'interactions correspondants aux rôles de l'enseignant et de l'apprenant à savoir (v. Annexe 2) : a) les

catégories des interactions faites par l'enseignante, b) les interactions faites par les apprenants et c) les interactions faites par les deux catégories d'interactants.

À titre de rappel, les apprenants de l'enseignante (E2) du lycée général sont les débutants, ceux de l'enseignante E1 du lycée de langue continuent l'apprentissage de FLE, à l'exception de la première classe qui contient les apprenants débutants et à la fin les apprenants de l'enseignante locutrice native (E3) sont tous ceux qui ont déjà appris le français et ils continuent l'apprentissage.

En vue de l'analyse des données recueillies, nous avons créé un tableau au format Excel où nous avons mis tous les résultats obtenus par la recherche et qui nous a servi de base analytique. Lors de l'exposition des résultats suivants – des catégories proposées par l'analyse d'interactions – nous prendrons en compte les proportions, i.e. les pourcentages, plutôt que des grands nombres (ex. nombre de chaque mouvement/catégorie d'interactions), à l'exception du nombre total d'interactions faites pendant chaque cours de chaque enseignante.

8.1.1. Premières classes

Nous commençons notre analyse avec les premières classes. En premier lieu, nous présentons les résultats des **interactions faites par les trois enseignantes** : a) l'enseignante du lycée de langue E1, b) l'enseignante du lycée général E2 et c) l'enseignante locutrice native E3. Les résultats sont présentés dans le graphique suivant :

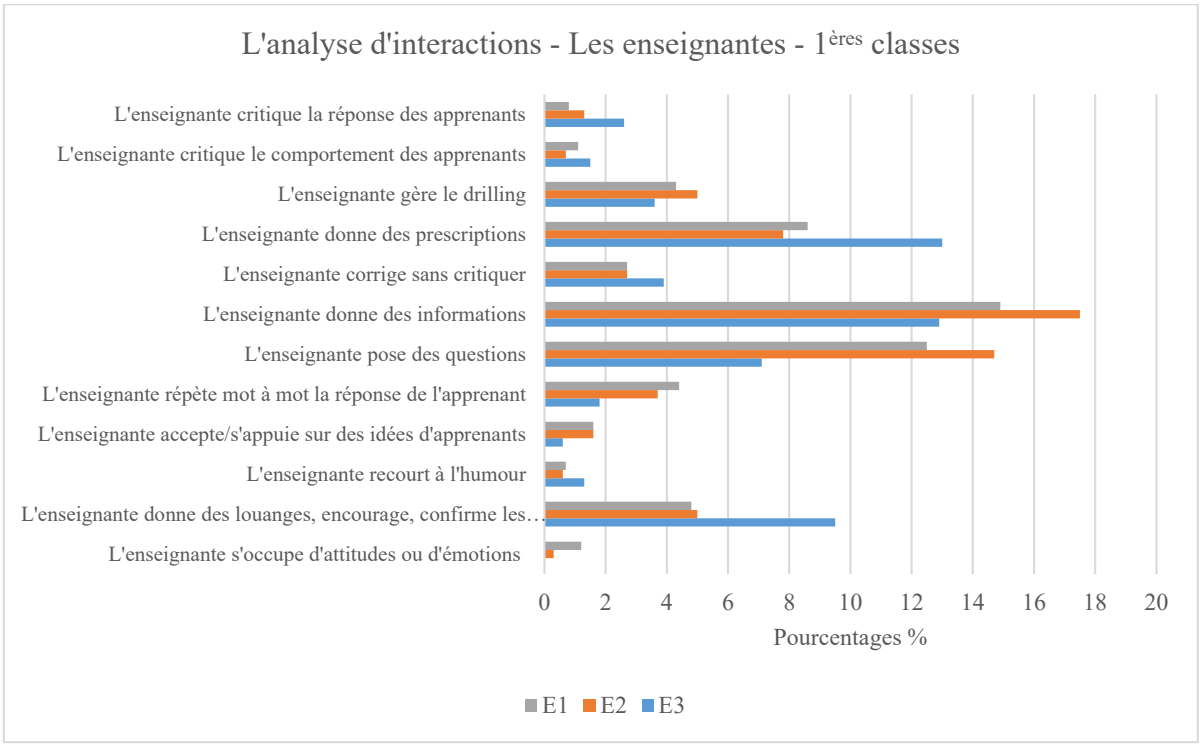


Figure 7 - L'analyse des interactions de trois enseignantes dans les premières classes

Selon les résultats présentés ci-dessus, on peut remarquer que pendant un double cours de *l'enseignante (E1) du lycée de langue* dans sa première classe de FLE, il y a 1788 d'interactions au total. Le pourcentage d'interactions appartenant à l'enseignante est de 59.5%, par conséquent le taux d'interactions faites par les apprenants est de 40.5%. Le type d'interactions le plus utilisé par l'enseignante dans ce cours est celui de donner des informations, des opinions ou de poser des questions rhétoriques et cela en 14.9%. Ensuite, l'enseignante pose des questions de 12.5% et elle donne des prescriptions de 8.6 %. Puis, nous avons trois catégories proches en taux d'usage : ce sont a) l'interaction qui consiste à encourager, donner des louanges ou confirmer les bonnes réponses de 4.8%, ensuite b) l'interaction de répéter mot à mot la réponse de l'apprenant qui est utilisé de 4.4% du cours et c) l'action de gérer *le drilling* qui fait partie du cours avec un taux de 4.3%. L'enseignante fait la correction sans critiquer avec un taux de 2.7% et elle utilise des idées des apprenants de 1.6% du cours. Nous présentons maintenant des catégories qui était moins fréquentes dans ce cours. L'enseignante s'occupe des attitudes ou des émotions avec un pourcentage de 1.2%, elle critique le comportement des apprenants de 1.1% du cours et l'enseignante critique la réponse des apprenants de 0.8%. À la fin elle recourt à l'humour avec un taux de 0.7% de ce cours de FLE.

Les résultats concernant *l'enseignante (E2) du lycée général dans sa première (1ère) classe* montrent que le nombre d'interactions est 1996 dans l'ensemble de deux cours de français. Le pourcentage d'interactions se référant à l'enseignante est de 64.7%, alors qu'un pourcentage de 35.3% se réfère aux apprenants. L'interaction la plus fréquente qui remporte 17.5% est celle de donner des informations et des opinions ou de poser des questions rhétoriques. Le moment de poser des questions prend 14.7% du cours et celui de donner des prescriptions 7.8%. Ensuite, nous présentons deux catégories qui prennent part du cours en même taux de 5 % : celle qui consiste à gérer *le drilling* et celle à encourager, donner des louanges ou confirmer les bonnes réponses. L'enseignante répète mot à mot la réponse de l'apprenant de 3.7%, elle corrige l'apprenant sans le critiquer avec un taux de 2.7%, puis elle utilise des idées de ses apprenants de 1.6% et l'enseignante critique la réponse de l'apprenant avec un pourcentage de 1.3%. Nous avons encore trois catégories qui sont présentes en un pourcentage moins de 1% : celle de critiquer le comportement des apprenants de 0.7%, celle de recourir à l'humour de 0.6% et la dernière catégorie qui consiste à s'occuper des attitudes ou des émotions des apprenants prend 0.3% des cours.

Pour finir la présentation des résultats des interactions se référant aux enseignantes, nous exposons les résultats du cours de *l'enseignante locutrice native (E3).* Le nombre total des

interactions faites par les deux catégories de participants au cours est 984 d'interactions. En premier lieu, le taux de l'ensemble des interactions de l'enseignante locutrice native est de 60.3% et celui des apprenants de 39.7%. Deux actions qui prennent la plus grande partie du cours sont celle de donner des prescriptions et celle de donner des informations, opinions ou de poser des questions rhétoriques avec un taux de 13% et de 12.9% respectivement. Suit la catégorie qui n'est pas aussi présente parmi les deux enseignantes précédentes que chez l'enseignante locutrice native : alors elle encourage, donne des louanges ou confirme les bonnes réponses avec un pourcentage de même 9.5%. Puis, elle pose des questions de 7.1%, elle fait la correction sans critiquer de 3.9%, elle gère *le drilling* avec un taux de 3.6% et elle critique la réponse de l'apprenant de 2.6% du cours. Les autres catégories prennent moins de 2% du cours : ce sont l'action de répéter mot à mot la réponse de l'apprenant avec un taux de 1.8%, celle de critiquer le comportement des apprenants de 1.5%, celle de recourir à l'humour de 1.3% et l'action d'utiliser et s'appuyer sur des idées d'apprenants qui prennent un taux de 0.6% du cours. La catégorie comptant les interactions quand l'enseignante locutrice native s'occupe des attitudes et des émotions des apprenants n'a pas été notée une seule fois, donc elle prend 0% du cours. Il faut mentionner ici que cette situation ne soit peut-être pas réelle parce que cette catégorie peut être confondue avec un autre type d'interaction comme celui de louer, d'encourager ou de confirmer les bonnes réponses des apprenants pour renforcer la confiance des apprenants. En même temps, l'enseignante peut s'occuper des émotions ou des attitudes d'apprenants.

Après avoir vu les résultats des interactions faites par les enseignantes, nous présenterons le graphique avec les résultats pour **les interactions des apprenants de premières classes :**

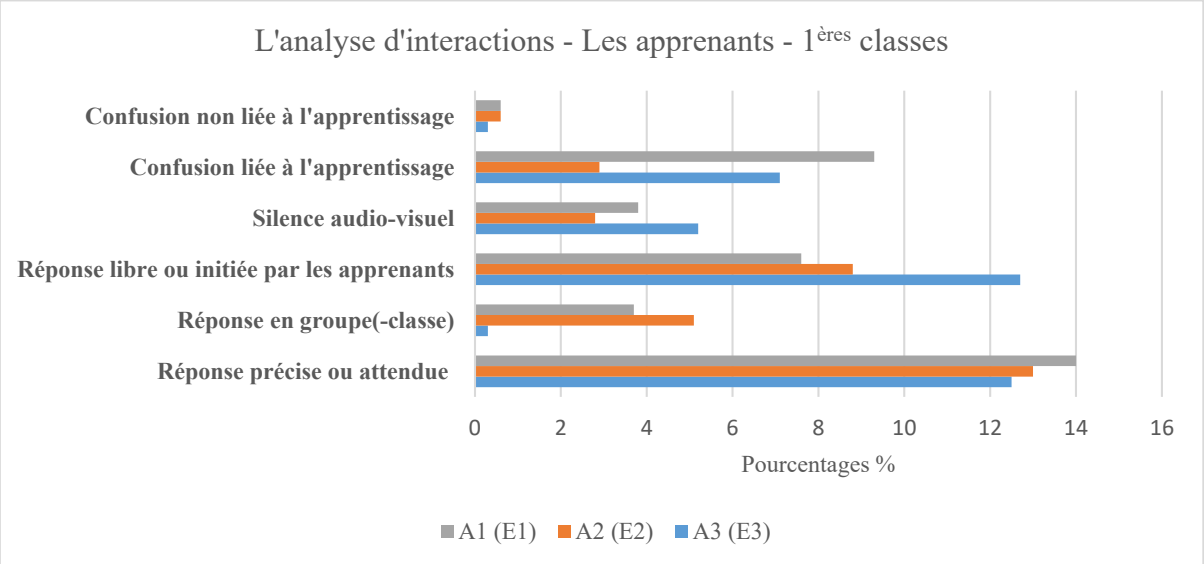


Figure 8 - L'analyse des interactions faites par les apprenants de premières classes

Les résultats montrent que *les apprenants de première classe (A1) de l'enseignante du lycée de langue (E1)* utilisent le plus le type d'interaction de donner une réponse spécifique et cela avec un taux de 14%. Avec un pourcentage de 9.3% suit la confusion liée à l'apprentissage, plus précisément liée au travail en groupe dans ce cas-ci. Ensuite les apprenants ont proposé une réponse ouverte ou initiée par eux avec un taux de 7.6% du cours. Deux catégories assez proches de pourcentages sont le silence audio-visuel, où un outil audio ou visuel est utilisé pour communiquer et cela avec un pourcentage de 3.8%, tandis que la deuxième catégorie présente en cours de 3.7% est celle quand plusieurs ou tous les apprenants répondent à l'enseignante. Enfin, la confusion qui n'est pas liée à l'apprentissage fait la plus petite partie du cours de 0.6%.

Le type d'interaction le plus noté chez *les apprenants (A2) de première classe de l'enseignante du lycée général (E2)* est celui de donner des réponses précises et attendues à l'enseignante et cela avec un taux de 13%. Ensuite l'action de proposer des réponses ouvertes ou initier l'interaction prend 8.8% de deux cours et celle qui consiste à répondre à l'enseignante en groupe remporte 5.1%. Suivent deux catégories proches en pourcentage : la confusion liée à l'apprentissage, plus précisément au travail en binôme dans ce cours, et le silence audio-visuel qui prennent part de 2.9% et 2.8% de deux cours de FLE enregistrés. À la fin, les apprenants ont produit la confusion qui n'était pas liée à l'apprentissage avec un moindre taux de 0.6%.

Enfin, *les apprenants (A3) de première classe de l'enseignante locutrice native (E3)* ont proposé des réponses ouvertes ou initiées par eux avec un taux de 12.7% et ont donné des réponses spécifiques de 12.5% du cours. Suit la confusion liée à l'apprentissage avec un pourcentage de 7.1% et le silence audio-visuel ou les apprenants ont rempli une fiche d'apprenant et ont construit une cocote avec un taux de 5.2%. Deux catégories ont le même taux d'apparition de 0.3% : ce sont la confusion qui n'est pas liée à l'apprentissage et l'action de répondre en groupe à l'enseignante.

Il nous reste à visualiser **les résultats des interactions où les deux catégories de participants – l'enseignante et l'apprenant** – prennent part au cours :

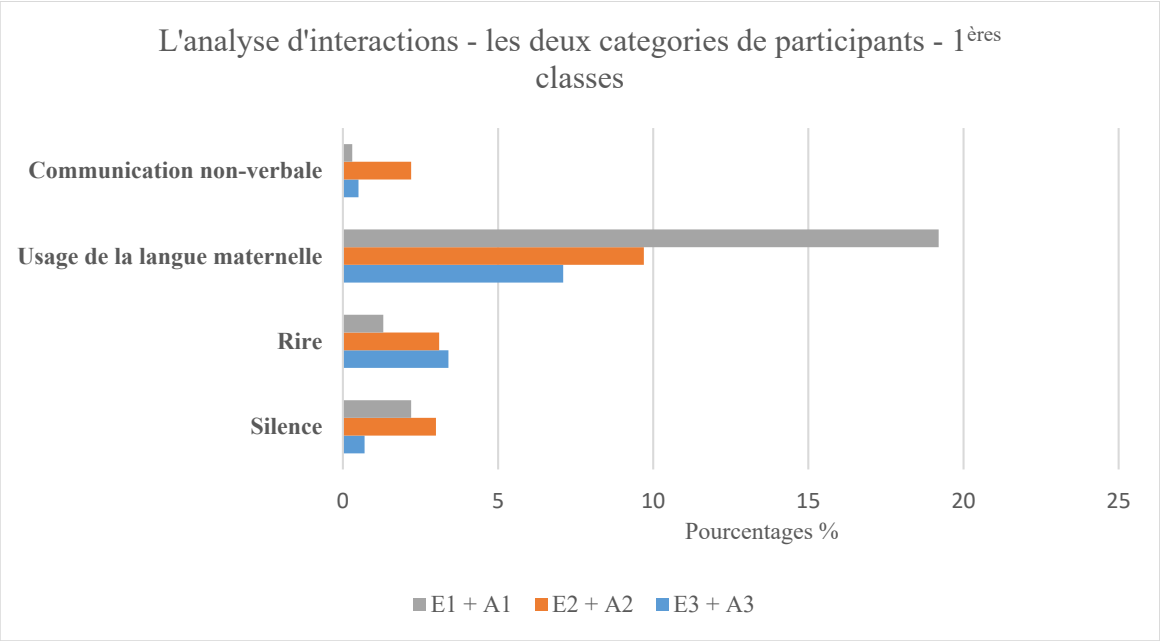


Figure 9 - L'analyse des interactions – les deux catégories de participants : enseignantes et apprenants – premières classes

D'après les résultats présentés ci-dessus, il est évident que pendant le cours de l'enseignante du lycée de langue (E1) parmi *les interactions où l'enseignante (E1) et les apprenants (A1)* participent, le silence prend 2.2% et le rire 1.3% du cours. Les deux catégories suivantes doivent être associées avec un autre type d'interactions faites par l'apprenant ou l'enseignante : l'une est l'usage de la langue maternelle, ici le croate, faisant partie du cours avec un taux de 19.2% et l'autre est la communication non-verbale qui fait partie du cours avec un pourcentage de 0.3%. Il faut mentionner que le dernier taux d'interaction n'est pas représentatif à cause de la méthodologie utilisée, c'est-à-dire que nous avions fait l'analyse d'interactions d'après les enregistrements et pas pendant ce cours, alors il y a plus de communication non-verbale. Cependant, nous pensons que le rapport sur l'usage de la communication non-verbale entre les enseignantes sera assez représentatif selon les taux présentés parce que nous avions observé les cours et nous avons une claire perspective bien que notre jugement puisse s'avérer subjectif.

Concernant les résultats des interactions qui se rapportent à *deux catégories de participants au cours de l'enseignante du lycée général (E2)*, le rire et le silence, font partie du cours avec un taux de 3.1% et de 3.0%. L'usage de la langue maternelle prend 9.7% et la communication non-verbale 2.2% de deux cours de la première classe de l'enseignante E1.

Les résultats de l'analyse des *interactions se référant à deux catégories de participants en classe de l'enseignante locutrice native (E3)* montrent que le rire prend 3.4% et le silence 0.7% du cours. Enfin, les deux catégories accompagnées d'une autre, l'usage de la langue maternelle et la communication non-verbale : la première prend part de 7.1% du cours et la deuxième de

0.5%. Ce cours était la première rencontre de l'enseignante locutrice native (E3) avec ses apprenants, alors il est possible que certains pourcentages soient différents dans un des cours suivants parce qu'il est à supposer que les apprenants soient plus à l'aise pendant ses cours.

Nous venons de montrer les résultats de l'analyse des interactions pour les premières classes, alors il est temps d'exposer les résultats des deuxièmes classes.

8.1.2. Deuxièmes classes

Nous présentons maintenant les résultats des interactions pour les deuxièmes classes : premièrement les interactions faites par les enseignantes, ensuite celles des apprenants et à la fin les interactions faites par les deux catégories de participants.

Nous commençons avec le graphique qui présente **les résultats des interactions faites par les trois enseignantes** :

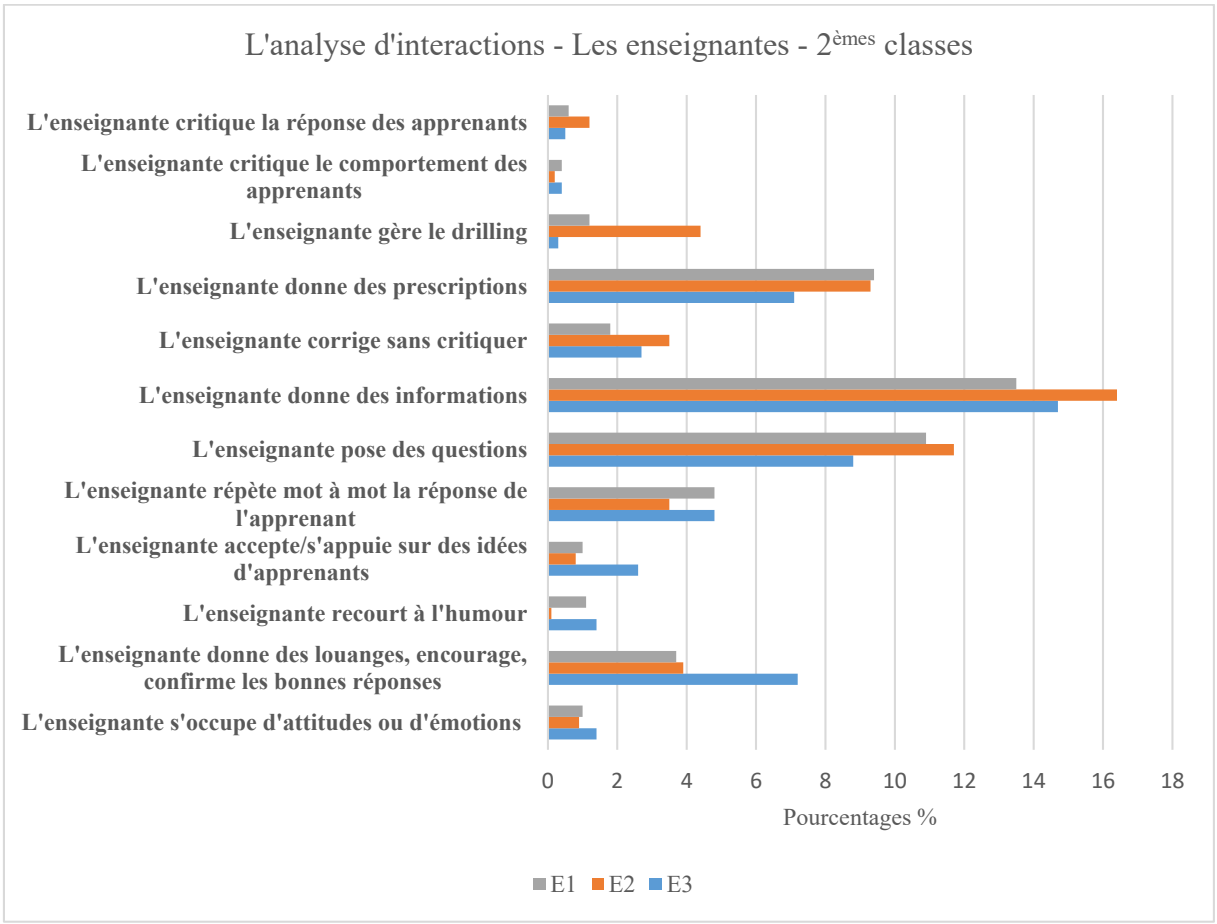


Figure 10 - L'analyse des interactions de trois enseignantes dans les deuxièmes classes

Les résultats qui se réfèrent à *l'enseignante (E1) du lycée de langue* sont obtenus par l'analyse d'interactions d'après un double cours dans sa deuxième (2ème) classe où il y a 1881 d'interactions au total. L'enseignante a fait des interactions de 51.3% et les apprenants de 48.7%

de cours. Nous remarquons trois catégories assez haut en pourcentage d'apparition au cours : l'enseignante donne des informations pour la plupart du temps et cela avec un taux de 13.5%, puis elle pose des questions avec un pourcentage de 10.9% et elle donne des prescriptions de 9.4%. Ensuite, elle répète mot à mot la réponse de l'apprenant de 4.8% et elle encourage, donne des louanges ou confirme les bonnes réponses de 3.7%. Le reste d'interactions apparait avec une moindre fréquence. L'enseignante a fait des corrections sans critiquer avec un pourcentage de 1.8% du cours, ensuite elle a géré *le drilling* de 1.2% et elle a recouru à l'humour de 1.1%. Deux catégories apparaissent avec un taux de 1% : celle qui consiste d'une part à utiliser ou à s'appuyer sur des idées d'apprenants et d'autre part à s'occuper des attitudes et des émotions d'apprenants. Enfin, la critique de la réponse d'apprenants prend un taux de 0.6% et la critique du comportement d'apprenants prend un pourcentage de 0.4%.

Le tour de *l'enseignante du lycée général (E2)* dans sa deuxième classe où le nombre total des interactions notées pour ce cours est 1041. L'enseignante a pris 57.3% et les apprenant 42.7% de ce cours. Pour la plupart du cours, elle donne des informations et cela avec un taux de 16.4%. Ensuite, elle pose des questions de 11.7%, elle donne des prescriptions de 9.3%, elle gère *le drilling* de 4.4% et elle encourage, donne des louanges ou confirme les bonnes réponses de 3.9% du cours. Deux catégories ont le même pourcentage d'apparition, 3.5% : celle de répéter mot à mot la réponse de l'apprenant et celle de corriger sans critiques. Les autres catégories décrivant les interactions de l'enseignante prennent part au cours à un peu plus ou moins de 1%. L'enseignante E2 critique la réponse de l'apprenant de 1.2% du cours, elle s'occupe des attitudes ou des émotions des apprenants avec un taux de 0.9%, elle utilise des idées d'apprenants avec un pourcentage de 0.8%, l'enseignante critique le comportement des apprenants de 0.2% du cours et enfin elle recourt à l'humour de 0.1% de ce cours.

Pour finir avec les résultats des interactions des enseignantes dans ses deuxièmes classes, nous présentons ceux *de l'enseignante locutrice native E3*. Dans ce cours, il y a 960 d'interactions dans l'ensemble. Le pourcentage de 54.6% appartient aux interactions de l'enseignante locutrice native et celui de 45.4% aux interactions des apprenants. L'enseignante E3 donne la plupart du temps des informations et opinions et cela avec un taux de 14.7%. Elle pose des questions de 8.8%, elle encourage, donne des louanges ou confirme les bonnes réponses de 7.2% et elle donne des prescriptions de 7.1% du cours. Ensuite, l'enseignante locutrice native répète mot à mot la réponse de l'apprenant avec un pourcentage de 4.8%, elle corrige l'apprenant sans le critiquer avec un pourcentage de 2.7% et elle utilise ou s'appuie sur des idées d'apprenants avec un taux de 2.6%. Deux catégories prennent le même taux d'apparition

de 1.4% au cours : celle qui consiste à recourir à l'humour et celle à s'occuper des attitudes ou des émotions des apprenants. Les trois catégories qui restent sont peu fréquentes : l'action de critiquer la réponse de l'apprenant avec un taux de 0.5%, celle de critiquer le comportement des apprenants de 0.4% et l'action de gérer *le drilling* de 0.3% du cours.

Ensuite, nous présentons **les résultats des interactions faites par les apprenants** de trois enseignantes dans le graphique suivant :

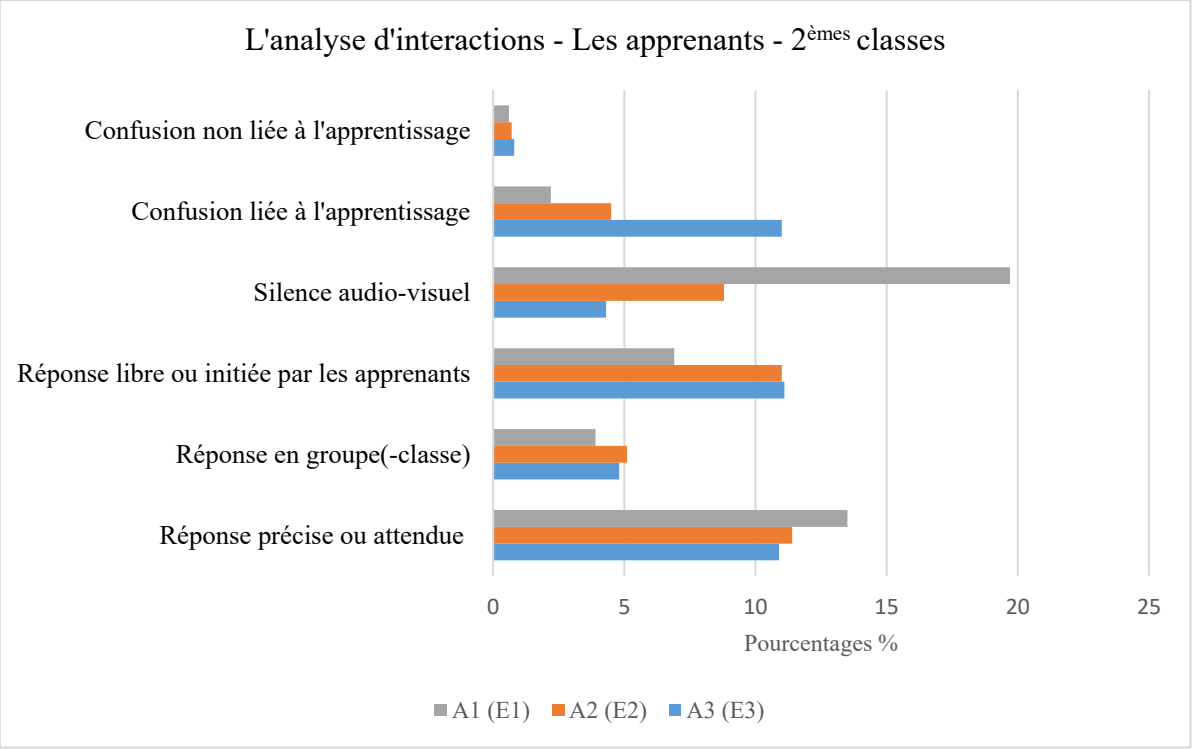


Figure 11 - L'analyse des interactions faites par les apprenants de trois enseignantes de deuxièmes classes

Les résultats montrent que le type d'interaction le plus noté pendant le double cours pour *les apprenants (A1) de l'enseignante du lycée de langue (E1) de deuxième classe* est celui de participer au silence audio-visuel avec un taux de 19.7% où les apprenants ont écouté l'enregistrement, ils ont utilisé le manuel pour faire des exercices ainsi que leurs portables pour faire de la recherche sur des chansons françaises. Ensuite, les apprenants proposent des réponses précises ou ils lisent à voix haute avec un taux de 13.5%. Les réponses ouvertes ou initiées par les apprenants prennent 6.9% et les réponses prononcées par plusieurs ou tous les apprenants prennent 3.9% du cours. La confusion est présente dans une moindre mesure : celle liée à l'apprentissage avec un pourcentage de 2.2% et celle qui n'est pas liée à l'apprentissage de 0.6% du cours.

Ensuite, la majorité des interactions faites par *les apprenants (A2) de l'enseignante du lycée général (E2) de deuxième classe* consiste à donner des réponses précises ou à lire à voix haute et cela avec un pourcentage de 11.4% du cours. Ils donnent des réponses ouvertes ou initiées par eux avec un taux de 11%. Le silence audio-visuel prend 8.8%, les réponses prononcées par plusieurs ou tous les apprenants prennent 5.1% et la confusion liée à l'apprentissage prend 4.5% du cours. À la fin, la confusion qui n'est pas liée à l'apprentissage apparait avec un taux de juste 0.7%.

Les résultats montrent que *les apprenants (A3) de l'enseignante locutrice native (E3) de deuxième classe* proposent le plus des réponses ouvertes ou initiées par eux et cela de 11.1% du cours. La catégorie très proche en pourcentage, de 11% est la confusion liée à l'apprentissage qui apparait avec un tel taux en raison du travail en groupe. Une autre catégorie qui suit avec un pourcentage de 10.9% est l'action de donner une réponse précise ou de lire à voix haute. Ensuite, les apprenants répondent à l'enseignante en groupe classe avec un taux de 4.8% et ils participent au silence audio-visuel de 4.3% du cours. Enfin, la confusion non liée à l'apprentissage a pris un pourcentage de 0.8% de ce cours.

Pour finir avec les résultats des interactions de deuxièmes classes, nous présentons le graphique qui montre **les interactions où les deux catégories de participants prennent part** au cours :

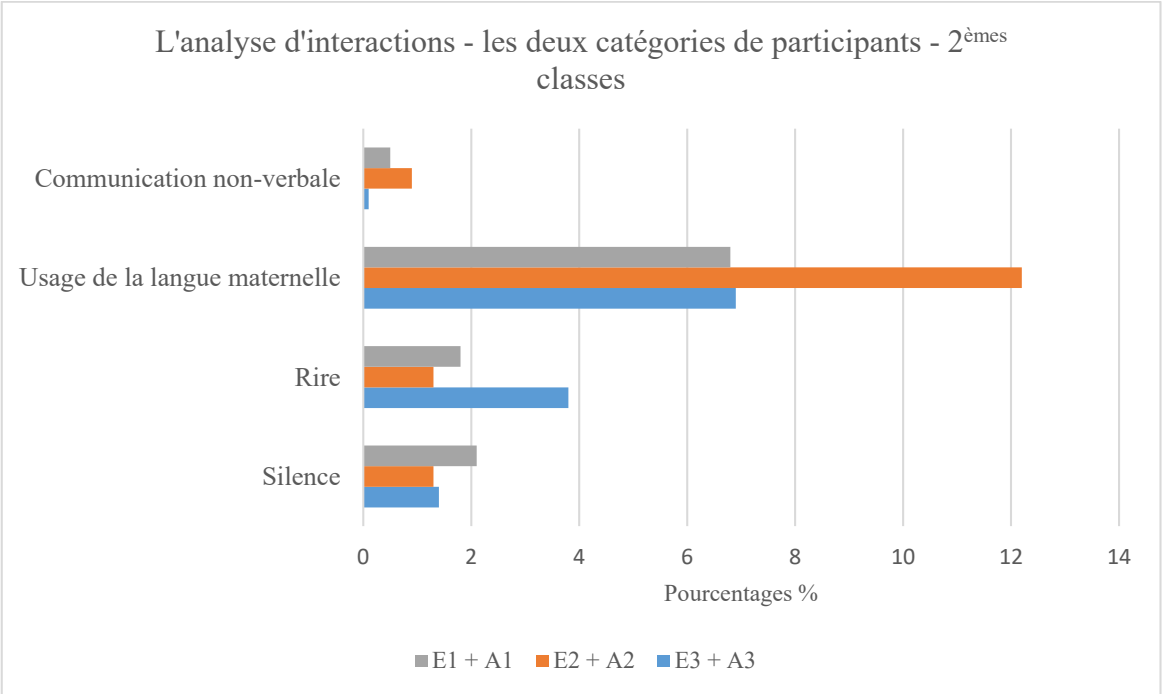


Figure 12 - L'analyse des interactions – les deux catégories de participants : enseignantes et apprenants – deuxièmes classes

D’après les résultats présentés ci-dessus, il est évident que pendant le cours de l’enseignante du lycée de langue (E1) parmi *les interactions où l’enseignante (E1) et les apprenants (A1)* participent, le silence et le rire apparaissent au cours avec un taux de 2.1% et de 1.8% respectivement. Les deux derniers types d’interactions notés avec une autre interaction, l’usage de la langue maternelle et la communication non-verbale prennent part au cours avec un pourcentage de 6.8% et de 0.5%.

Concernant les résultats des interactions qui se réfèrent à *deux catégories de participants au cours de l’enseignante du lycée général (E2)*, le silence et le rire apparaissent avec le même pourcentage de 1.3%. Ici, nous observons un grand taux d’usage de la langue maternelle de 12.2%, par contre le taux de l’usage de la communication non-verbale est faible avec un taux de 0.9% du cours. Cependant, nous avons déjà mentionné que ce dernier type d’interaction est en réalité plus utilisé.

Les résultats de l’analyse des *interactions se référant à deux catégories de participants en classe de l’enseignante locutrice native (E3)* montrent que le rire et le silence apparaissent avec les taux de 3.8% et de 1.4% respectivement. Les deux catégories de participants au cours utilisent la langue maternelle avec un pourcentage de 6.9% et ils interagissent au moyen de la communication non-verbale avec un taux de 0.1% du cours.

Nous avons fini avec la présentation des résultats de l’analyse des interactions des deuxièmes classes, alors nous passons aux résultats des troisièmes classes.

8.1.3. Troisièmes classes

Dans ce qui suit, nous verrons comment fonctionnent les cours selon les interactions dans les troisièmes classes de trois enseignantes. Nous présentons premièrement les interactions faites par les enseignantes, ensuite celles des apprenants et à la fin les interactions faites par les deux catégories de participants. Nous commençons avec le graphique qui **présente les résultats des interactions faites par les trois enseignantes** :

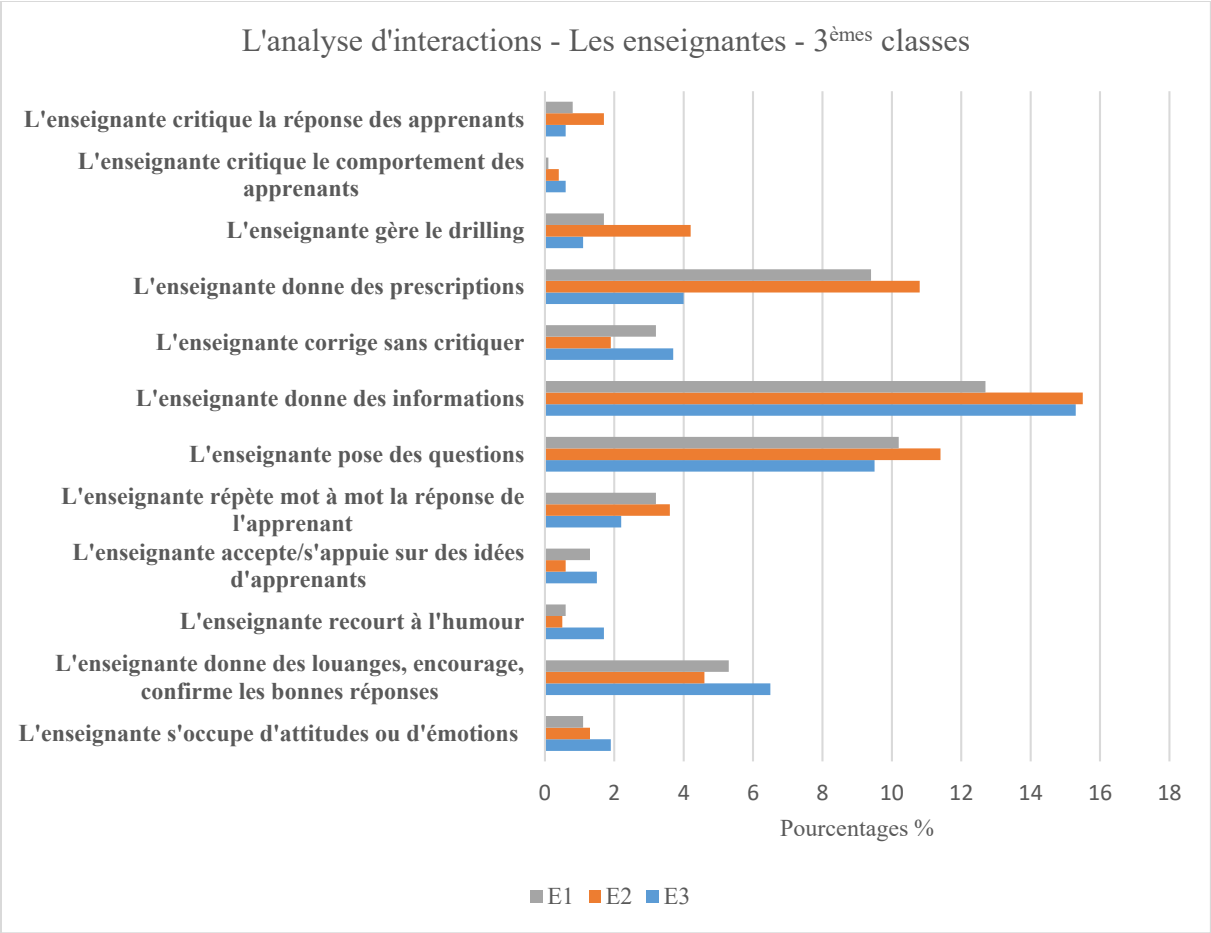


Figure 13 - L'analyse des interactions de trois enseignantes dans les troisièmes classes

En premier lieu, nous exposons les résultats du cours de *l'enseignante du lycée de langue, E1*. Dans ce cours, il y a 1016 d'interactions au total. Les interactions de l'enseignante prennent part au cours de 50.9% et celles des apprenants de 49.1%. Le plus grand taux de 12.7% appartient à l'action où l'enseignante donne des informations, des opinions ou pose des questions rhétoriques. Ensuite, l'enseignante pose des questions avec un taux de 10.2%, elle donne des prescriptions de 9.4% et elle donne des louanges, encourage ou confirme de bonnes réponses d'apprenants avec un pourcentage de 5.3% du cours. Deux catégories prennent le même taux d'apparition de 3.2% : celle qui consiste à répéter mot à mot la réponse d'apprenants et celle qui consiste à faire la correction sans critiquer. Puis, l'enseignante gère *le drilling* avec un taux de 1.7%, elle s'appuie sur des idées d'apprenants avec un pourcentage de 1.3% et elle s'occupe des attitudes ou des émotions de 1.1% du cours. Les trois dernières catégories apparaissent avec un moindre taux : celle de critiquer la réponse d'apprenants apparait avec un taux de 0.8%, celle de recourir à l'humour avec un taux de 0.6% et celle qui consiste à critiquer le comportement d'apprenants apparait de 0.1% de ce cours.

Ensuite, nous présentons les résultats de deux cours dans *la troisième classe de l'enseignante du lycée général, E2*. En somme, il y a 1452 d'interactions dans ce cours. Le pourcentage qui concerne les interactions de l'enseignante est de 57.8% et celui qui concerne les apprenants est de 42.2%. Pour la plupart du temps de cours, l'enseignante donne des informations et cela avec un pourcentage de 15.5%. Ensuite, elle pose des questions avec un taux de 11.4% et elle donne des prescriptions de 10.8% de cours. L'enseignante encourage, donne des louanges ou confirme de bonnes réponses avec un pourcentage de 4.6%, elle gère *le drilling* de 4.2% et elle répète mot à mot la réponse de l'apprenant de 3.6% de ces deux cours. Puis, les trois catégories suivantes ont un pourcentage semblable : la première qui consiste à corriger sans critiquer apparaît de 1.9% de cours, la deuxième qui concerne les critiques de la réponse d'apprenants prend 1.7% et la troisième qui consiste à s'occuper des attitudes ou des émotions prend 1.3% de ces deux cours de français. Il nous reste trois interactions assez faibles en pourcentage : ce sont l'action d'utiliser des idées d'apprenants avec un taux de 0.6%, celle de recourir à l'humour avec un pourcentage de 0.5% et celle de critiquer le comportement d'apprenants avec un taux de 0.4% de ces deux cours.

Pour finir avec les résultats des interactions faites par les enseignantes, nous présentons les résultats de *l'enseignante locutrice native (E3)*. Le nombre d'interactions présentes à ce cours de FLE est 962. L'enseignante locutrice native compte de 51.4% des interactions et les apprenants comptent de 48.6% des interactions. Ce que l'enseignante locutrice native fiat le plus, elle donne des informations, des opinions ou pose des questions rhétoriques et cela avec un pourcentage de 15.3% du cours, ensuite elle pose des questions avec un taux de 9.5% et elle encourage, donne des louanges ou confirme de bonnes réponses de 6.5% du cours. Puis, l'enseignante locutrice native donne des prescriptions de 4% du temps, elle corrige les apprenants sans les critiquer avec un taux de 3.7% et elle répète mot à mot la réponse d'apprenants de 2.2% de ce cours. La catégorie qui consiste à s'occuper des attitudes et des émotions des apprenants prend 1.9%, celle qui consiste à recourir à l'humour prend 1,7% du cours, l'action de s'appuyer sur des idées d'apprenants apparaît de 1.5% et l'action de gérer *le drilling* apparaît avec un taux de 1.1% de ce cours. L'action de critiquer le comportement ainsi que de critiquer la réponse d'apprenants apparait avec un pourcentage de 0.6% du cours géré par l'enseignante locutrice native.

Ensuite, nous présentons le graphique qui fait visualiser **les résultats des interactions faites par les apprenants** de trois enseignantes dans les troisièmes classes :

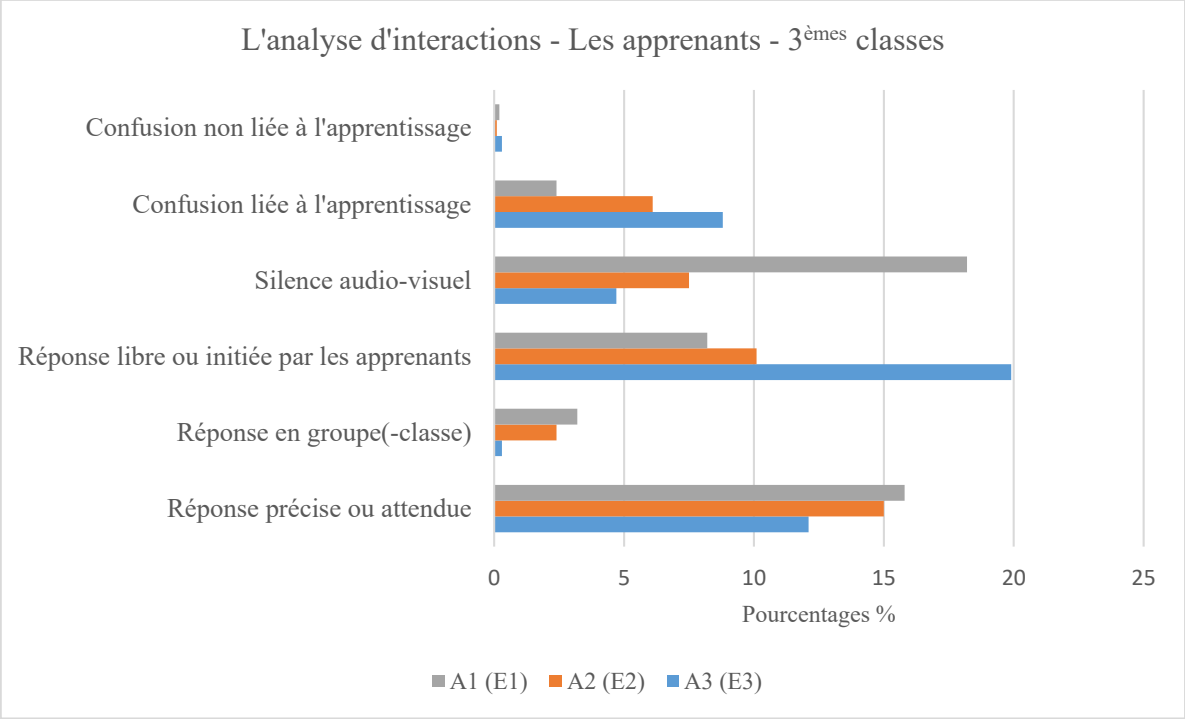


Figure 14 - L'analyse des interactions faites par les apprenants de trois enseignantes de troisièmes classes

Les résultats montrent que *les apprenants (A1) de l'enseignante du lycée de langue (E1)* de troisième classe participent le plus au silence audio-visuel pendant lequel les apprenants ont participé à l'aide du projecteur, du manuel et d'une fiche apprenant et cela avec un taux de 18.2% du cours. Ensuite, les apprenants répondent à l'enseignante par des réponses précises et attendues ou ils lisent à voix haute avec un pourcentage de 15.8% et de l'autre côté ils donnent des réponses ouvertes ou invitées par eux avec un pourcentage de 8.2%. La catégorie qui comprend tous les apprenants ou un groupe d'apprenants donnant une réponse à l'enseignante prend 3.2% du cours. Les confusions : celle liée à l'apprentissage, ici liée au travail en groupe, et celle qui n'en est pas, prennent 2.4% et 0.2% de ce cours.

Les apprenants (A2) de troisième classe de l'enseignante du lycée général (E2) donnent le plus les réponses précises ou lisent à voix haute et cela avec un pourcentage de 15% de cours. Les réponses ouvertes ou initiées par les apprenants prennent 10.1% de cours, le silence audio-visuel pendant lequel les apprenants ont utilisé le manuel et une fiche apprenant pour faire des exercices prend 7.5% et la confusion liée à l'apprentissage et plus précisément au travail en groupe prend 6.1% de cours. Enfin, les apprenants proposent une réponse en groupe classe avec un taux de 2.4% et ils produisent une confusion qui n'était pas liée à l'apprentissage avec un taux de 0.1% de deux cours.

Pour ce qui est *des apprenants (A3) de troisième classe participant au cours de l'enseignante locutrice native (E3),* le type d'interaction le plus utilisé est celui de proposer des réponses ouvertes ou initiées par les apprenants et cela avec un taux de 19.9%. L'action de répondre à l'enseignante par des questions précises ou attendu prend 12.1% du cours. Ensuite, les apprenants produisent la confusion liée à l'apprentissage de 8.8% et ils participent au silence audio-visuel de 4.7% de ce cours. Les deux dernières catégories : celle de donner une réponse en groupe classe et celle de produire la confusion qui n'est pas liée à l'apprentissage, ont le même taux d'apparition au cours, celui de 0.3%.

À la fin, nous montrons le graphique qui fait visualiser **les résultats des interactions de troisièmes classes où les deux catégories de participants** au cours – l'enseignante et l'apprenant – prennent part :

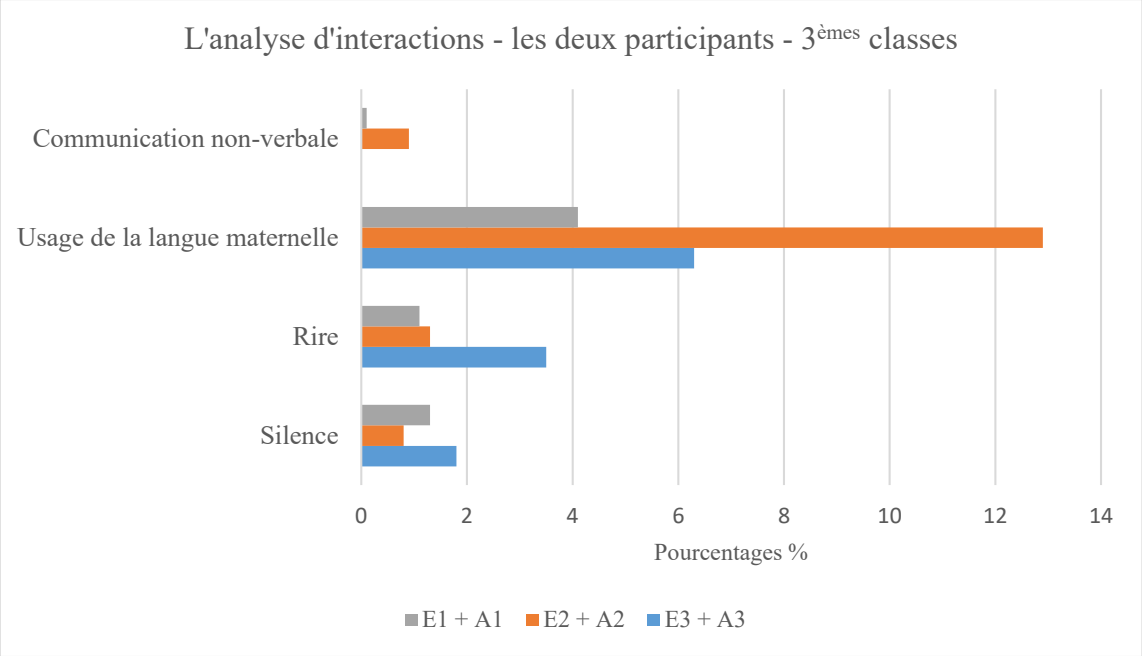


Figure 15 - L'analyse des interactions – les deux catégories de participants : enseignantes et apprenants – troisièmes classes

D'après les résultats présentés ci-dessus, il est évident que pendant le cours de l'enseignante du lycée de langue (E1) parmi *les interactions où l'enseignante (E1) et les apprenants (A1)* participent, le silence prend 1.3% et le rire 1.1% du cours. L'usage de la langue maternelle, c'est-à-dire du croate, apparait en cours avec un taux de 4.1% et la communication non-verbale avec un taux de 0.1%.

Concernant les résultats des interactions qui se rapportent à *deux catégories de participants au cours de l'enseignante du lycée général (E2)*, le rire et le silence prennent part à deux cours de l'enseignante E2 avec un pourcentage de 1.3% et de 0.8%. L'usage de la langue maternelle

prend même 12.9% de cours, à la différence de la communication non-verbale qui prend seulement 0.9%.

Les résultats de l'analyse des *interactions se référant à deux catégories de participants en classe de l'enseignante locutrice native (E3)* montrent que le rire et le silence apparaissent avec un taux de 3.5% et de 1.8% du cours. L'usage de la langue maternelle, ici du croate, apparait au cours avec un pourcentage de 6.3% tandis que la communication non-verbale n'a pas été noté pour ce cours. Nous verrons dans l'analyse qualitative de ce cours s'il y en avait ou pas.

Nous finissons avec la présentation des résultats de l'analyse d'interactions pour les troisièmes classes et nous terminons cette partie des résultats de la recherche avec les quatrièmes classes.

8.1.4. Quatrièmes classes

Nous exposons les trois derniers cas de l'analyse des interactions. Premièrement, nous présentons **les résultats des interactions faites par les trois enseignantes** dans le graphique suivant :

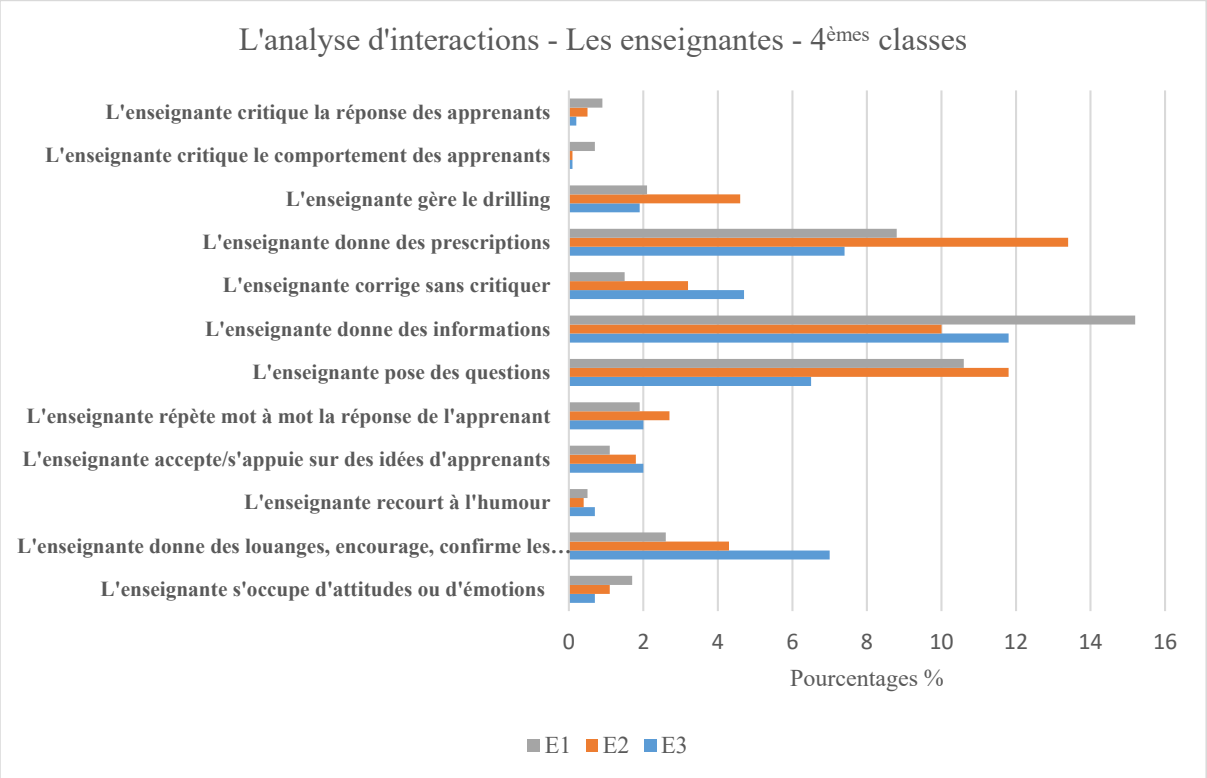


Figure 16 - L'analyse des interactions de trois enseignantes dans les quatrièmes classes

Dans le cours de *l'enseignante (E1) du lycée de langue* dans sa quatrième classe, il y a 1052 d'interactions dans l'ensemble. Le taux de 49.8% des interactions appartient à l'enseignante et le reste de 50.2% aux apprenants. L'enseignante E1 donne le plus d'informations ou d'opinions ou elle pose des questions rhétoriques et cela avec un taux de 15.2%, ensuite elle pose des

questions avec un pourcentage de 10.6% et elle donne des prescriptions avec un pourcentage de 8.8% du cours. Elle encourage, donne des louanges ou confirme de bonnes réponses de 2.6% de ce cours, elle gère *le drilling* avec un taux de 2.1% et elle répète mot à mot la réponse d'apprenants de 1.9% du cours. L'enseignante du lycée de langue s'occupe des attitudes ou des émotions de 1.7%, elle corrige les apprenants sans les critiquer de 1.5% et elle utilise des idées d'apprenants de 1.1% de ce cours. L'action de critiquer la réponse de l'apprenant ainsi que de critiquer le comportement d'apprenants prend 0.9% et 0.7% du cours respectivement. Enfin, l'enseignant recourt à l'humour avec un taux de 0.5% de ce cours.

Nous passons maintenant aux résultats du cours dans la quatrième classe de *l'enseignante du lycée général, E2*. Dans ce cours, il y a 821 d'interactions en somme. Le taux de 56.2% d'interactions appartient à l'enseignante et le reste de 43.8% aux apprenants. L'enseignante E2 donne des prescriptions avec un taux de 13.4%, elle pose des questions avec un taux de 11.8% et elle donne des informations, des opinions ou elle pose des questions rhétoriques avec un taux de 10% de ce cours. Ensuite, l'action de gérer *le drilling* prend 4.6%, celle d'encourager, de donner des louanges ou de confirmer de bonnes réponses prend 4.3% du cours, l'action de corriger les apprenants sans les critiquer apparait au cours de 3.2% et celle de répéter mot à mot la réponse d'apprenants apparait au cours de 2.7%. Puis, l'enseignante utilise des idées d'apprenants de 1.8%, elle s'occupe des attitudes ou des émotions d'apprenants de 1.1% et elle critique la réponse de l'apprenant de 0.5% du cours. Les deux dernières catégories : celle de recourir à l'humour prend 0.4% et celle de critiquer le comportement d'apprenants prend 0.1% de ce cours de l'enseignante du lycée général.

Nous finissons avec les résultats des interactions du cours de *la quatrième classe de l'enseignante locutrice native, E3*. Dans ce cours, il y a 908 d'interactions au total. L'enseignante locutrice native a interagi au cours avec un pourcentage de 47.4%, alors les apprenants avec un pourcentage de 52.6%. L'enseignante locutrice native donne le plus des informations ou des opinions et cela avec un taux de 11.8%, ensuite elle donne des prescriptions avec un taux de 7.4% et elle encourage, donne des louanges ou confirme de bonnes réponses avec un taux de 7%. Puis, elle pose une question de 6.5% du cours et elle corrige les apprenants sans les critiquer de 4.7%. Les deux catégories prennent le même pourcentage de 2% du cours : celle qui consiste à répéter mot à mot la réponse de l'apprenant et celle qui consiste à s'appuyer sur des idées d'apprenants. L'action de gérer *le drilling* prend 1.9% du cours et deux actions, celle de s'occuper des attitudes et des émotions et celle de recourir à l'humour, prennent 0.7%

du cours. À la fin, l'enseignante locutrice native critique la réponse de l'apprenant de 0.2% et elle critique le comportement d'apprenants de 0.1% de son cours de FLE.

Ensuite, nous présentons dans le graphique suivant **les résultats de l'analyse des interactions faites par les apprenants** des quatrièmes classes :

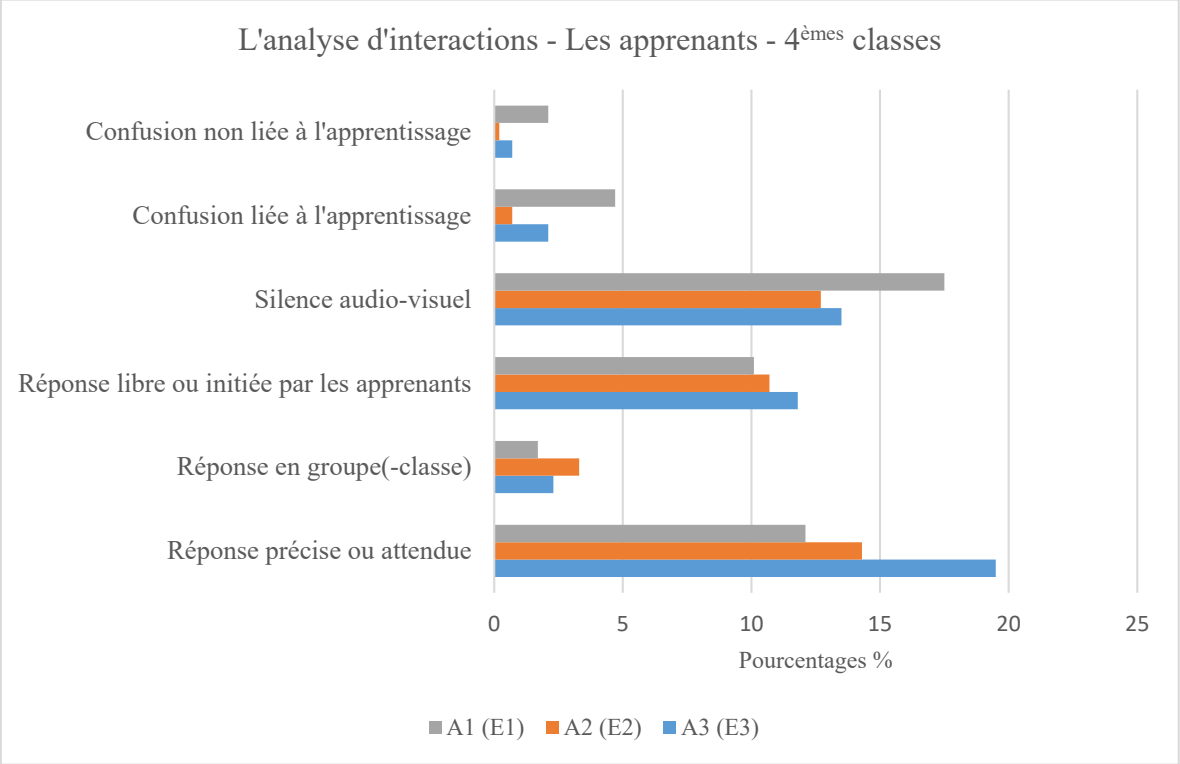


Figure 17 - L'analyse des interactions faites par les apprenants de trois enseignantes de quatrièmes classes

La plus grande partie des interactions faites par *les apprenants de quatrième classe (A1) de l'enseignant du lycée de langue (E1)* appartient à la catégorie du silence audio-visuel pendant lequel les apprenants ont écouté l'enregistrement, ont utilisé le manuel et ont fait des exercices et cela avec un taux de 17.5% du cours. Ensuite, les apprenants donnent des réponses attendues ou ils lisent à voix haute avec un pourcentage de 12.1% et ils proposent des réponses ouvertes ou initiées par eux avec un taux de 10.1% de ce cours. La confusion liée à l'apprentissage, plus précisément au travail en groupe et en binôme, apparait au cours de 4.7% et celle qui n'est pas liée à l'apprentissage apparait avec un taux de 2.1%. La plupart de cette dernière confusion a été produite à cause d'autres apprenants qui sont venus chercher l'équipement pour leur autre cours d'une autre matière. À la fin, les apprenants donnent le moins les réponses en groupe ou en groupe classe et cela avec un pourcentage de 1.7%.

De l'autre côté, *les apprenants (A2) de quatrième classe de l'enseignante du lycée général (E2)* donnent le plus les réponses attendues ou précises et cela avec un taux de 14.4%. Puis, le silence audio-visuel pendant lequel les apprenants ont participé à l'aide d'une fiche apprenant et du

manuel prend 12.7% de cours, ensuite des réponses ouvertes ou initiées par eux prennent 10.7% et l'action où tous ou plusieurs apprenants répondent à l'enseignante prend 3.3% de ce cours. Les apprenants produisent une confusion liée à l'apprentissage avec un pourcentage de 0.7% et ils produisent celle qui n'est pas liée à l'apprentissage avec un pourcentage de 0.2% du cours.

Enfin, *les apprenants (A3) de quatrième classe de l'enseignante locutrice native (E3)* répondent le plus à l'enseignante par des réponses attendues ou précises et cela avec un pourcentage de 19.5%. Ensuite, le silence audio-visuel prend une grande part des interactions d'apprenants avec un taux de 13.5% parce qu'ils ont regardé des clips-vidéos et ils ont fait des exercices sur une fiche apprenant. Les réponses ouvertes ou initiées par les apprenants apparaissent au cours avec un taux de 11.8% et les réponses prononcées par plusieurs ou tous les apprenants apparaissent de 2.3% du cours. Les confusions : celle liée à l'apprentissage et celle qui n'en est pas, apparaissent avec les pourcentages de 2.1% et de 0.7% de ce cours.

À la fin, il nous reste à présenter **les résultats des interactions de quatrièmes classes où les deux catégories de participants – l'enseignante et l'apprenant** – prennent part au cours. Le graphique suivant fait les visualiser :

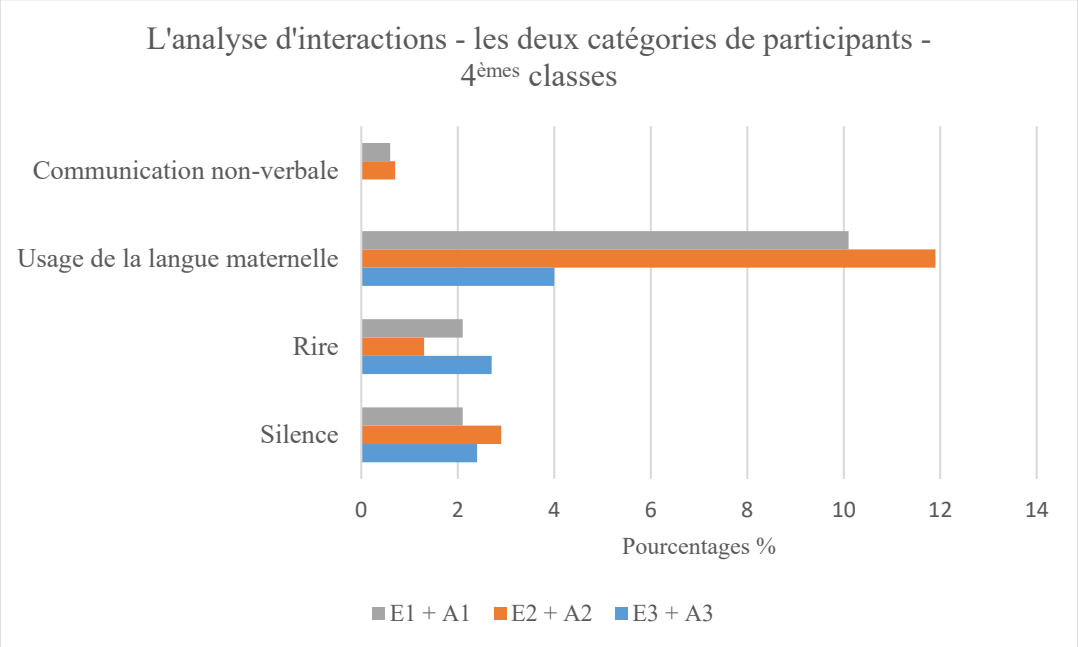


Figure 18 - L'analyse des interactions – les deux catégories de participants : enseignantes et apprenants – quatrièmes classes

D'après les résultats présentés ci-dessus, nous observons que pendant le cours de l'enseignante du lycée de langue (E1) parmi *les interactions où l'enseignante (E1) et les apprenants (A1)* participent, le rire et le silence prennent le même taux de 2.1% du cours. L'usage de la langue maternelle apparait dans ce cours avec un grand taux de 10.1%. L'une d'explications est que

l'enseignante E1 a dû critiquer en croate le comportement d'autres apprenants qui n'appartenaient pas à cette classe, mais le croate a été aussi utilisé pendant le travail en groupe ou en binôme et dans d'autres cas réguliers. La communication non-verbale apparait à ce cours avec un pourcentage de 0.6%.

Concernant les résultats des interactions qui se rapportent à *deux catégories de participants au cours de l'enseignante du lycée général (E2) et ses apprenants (A2)*, le silence et le rire apparaissent en cours avec un pourcentage de 2.9% et de 1.3% respectivement. L'usage de la langue maternelle prend même 11.9% et la communication non-verbale prend seulement 0.7% de ce cours.

Les résultats de l'analyse des *interactions se référant à deux catégories de participants en classe de l'enseignante locutrice native (E3)* montrent que le rire et le silence prennent part à ce cours avec les pourcentages de 2.7% et de 2.4% respectivement. Les apprenants (A3) ou l'enseignante locutrice native (A3) utilisent la langue croate avec un taux de 4% tandis que la communication non-verbale n'a pas été noté dans ce cours. Nous verrons quelle est la réalité dans l'analyse qualitative de ce cours.

Nous venons de présenter les résultats de l'analyse des interactions selon les classes, ce qui nous a permis de comparer les interactions entre les deux catégories de participants. Nous voudrions visualiser maintenant les mêmes résultats d'après (le cours de) chaque enseignante avec ses apprenants par ses quatre classes conjointement pour voir le changement, ce qui va donner le profil interactif de chaque catégorie de participants au cours.

8.1.5. Profils interactionnels

Nous estimons qu'il sera utile de présenter encore trois types de graphiques pour visualiser les résultats de chaque catégorie de participants aux interactions par les quatre classes pour voir s'il y a une tendance de changement des interactions selon les niveaux d'apprentissage, c'est-à-dire selon les classes. Premièrement, nous allons présenter les profils interactionnels de deux catégories de participants qui se réfèrent au cours de quatre classes de l'enseignante du lycée de langue (E1), ensuite ceux concernant l'enseignante du lycée général (E2) et enfin ceux qui se réfèrent au cours de l'enseignante locutrice native (E3).

8.1.5.1. En classe de FLE de l'enseignante du lycée de langue, E1

Nous présentons *le profil interactionnel de l'enseignante du lycée de langue, E1* par ses quatre classes. Les résultats sont présentés dans le graphique suivant :

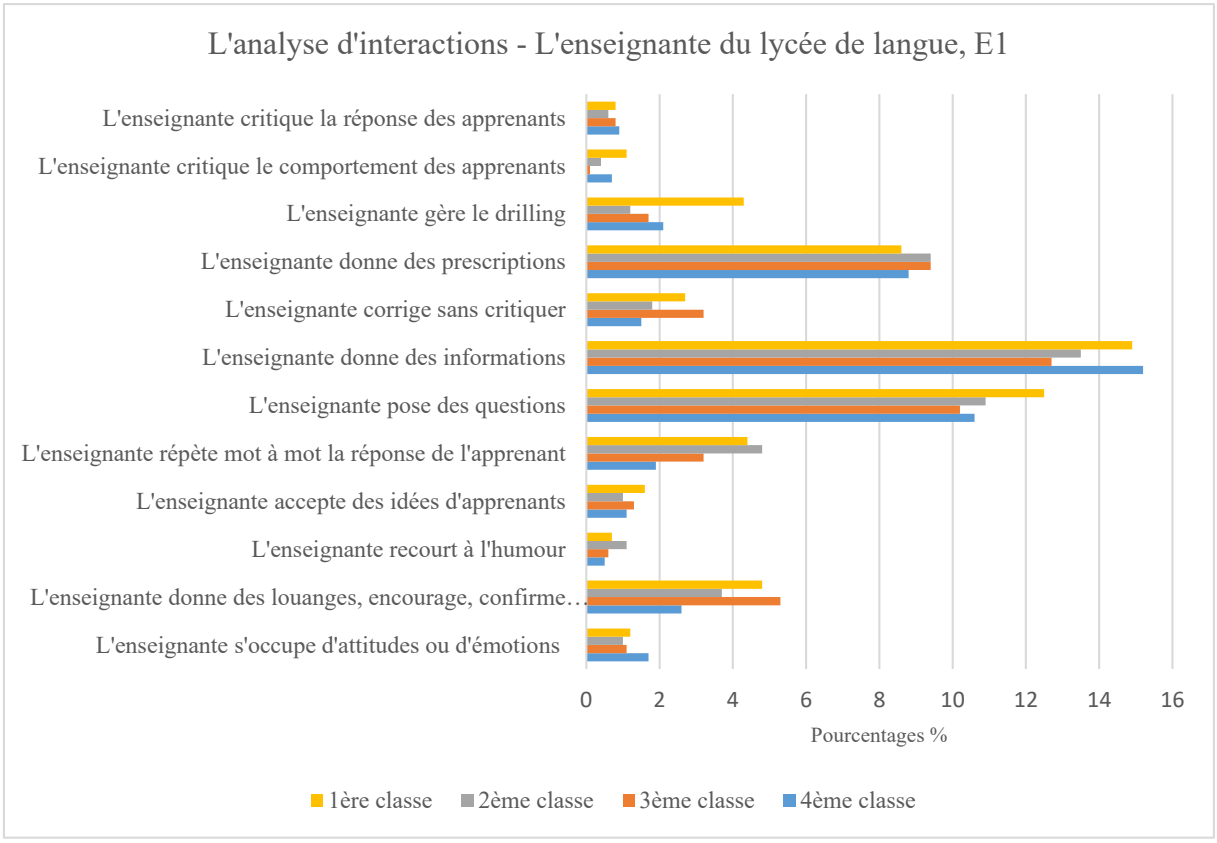


Figure 19 - Toutes les interactions de l'enseignante E1 selon ses quatre classes

D'après le graphique présenté ci-dessus, il est évident que les trois types des interactions faites par l'enseignante du lycée de langue sont ceux de : a) donner des informations, b) poser des questions et c) donner des prescriptions dans toutes les quatre classes, dont les deux premiers ont une tendance à diminuer vers les classes supérieures. Nous pouvons remarquer que l'action de gérer *le drilling* montre une hausse importante dans la première classe, à la différence de trois autres.

Ensuite, nous présentons *le profil interactionnel des apprenants (A1)* de l'enseignante E1 selon les quatre classes d'apprentissage :

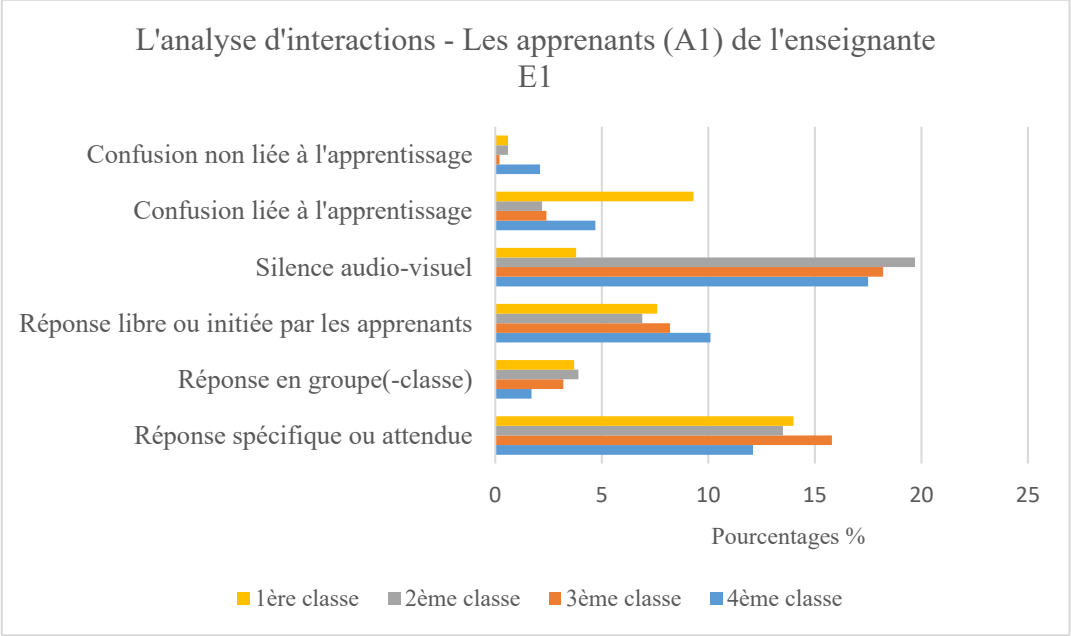


Figure 20 - Les interactions des apprenants (A1) de quatre classes de l'enseignante du lycée de langue (E1)

Nous observons dans le graphique que la réponse en groupe(-classe) a une tendance à diminuer vers les classes supérieures tandis que l'action de donner les réponses ouvertes ou initiées par les apprenants (A1) a une tendance à augmenter en fréquence.

Enfin, nous présentons le troisième graphique qui montre le reste des *interactions où les deux catégories de participants* – l'enseignante E1 et ses apprenants (A1) prennent part :

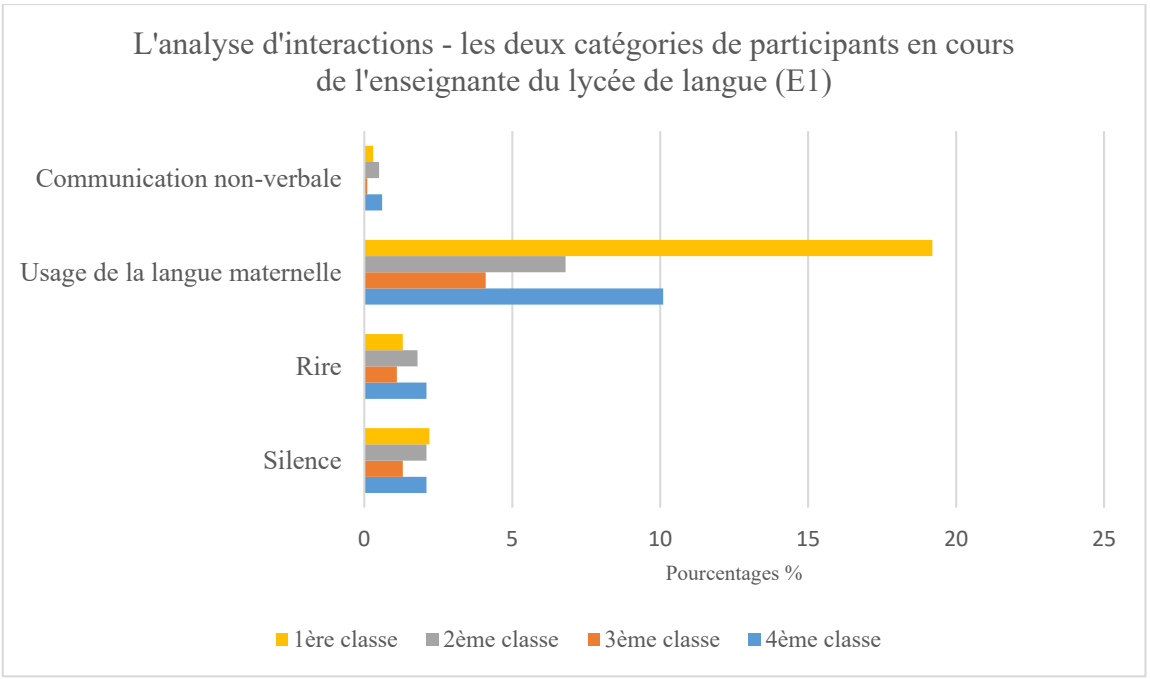


Figure 21 - Les interactions de l'enseignante E1 et de ses apprenants (A1) selon les quatre classes

Selon le graphique présenté ci-dessus, nous remarquons que parmi les interactions où les deux catégories de participants au cours prennent part, celle la plus fréquente est l'usage de la langue maternelle. Cependant, nous pouvons dire qu'elle a une tendance à diminuer vers les classes supérieures.

8.1.5.2. En classe de FLE de l'enseignante du lycée général, E2

Nous présentons maintenant les profils interactionnels de deux catégories de participants en cours de l'enseignante du lycée général E2. Premièrement, nous présentons *le profil interactionnel de l'enseignante du lycée général E2* dans le graphique suivant :

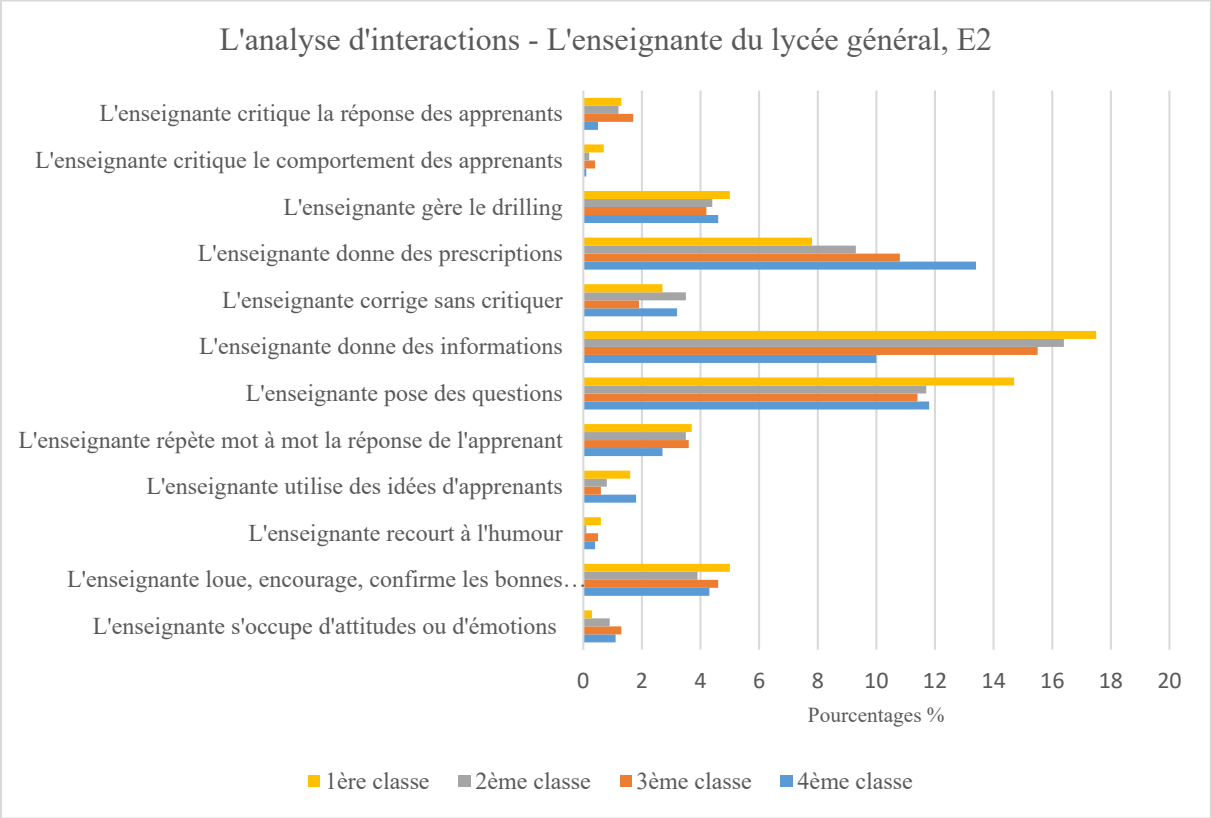


Figure 22 - Les interactions de l'enseignante du lycée général E2 selon ses quatre classes

Les résultats dans le graphique présenté ci-dessus nous montrent que les trois types des interactions les plus utilisés par l'enseignante du lycée général (E2) sont ceux de : a) donner des informations, b) poser des questions et c) donner des prescriptions. Il est bien évident que l'action de donner des informations diminue tandis que celle de donner des prescriptions augmente vers les classes supérieures.

Ensuite, nous présentons *le profil interactionnel des apprenants (A2)* de l'enseignante E2 selon les quatre classes. Nous observons les résultats dans le graphique suivant :

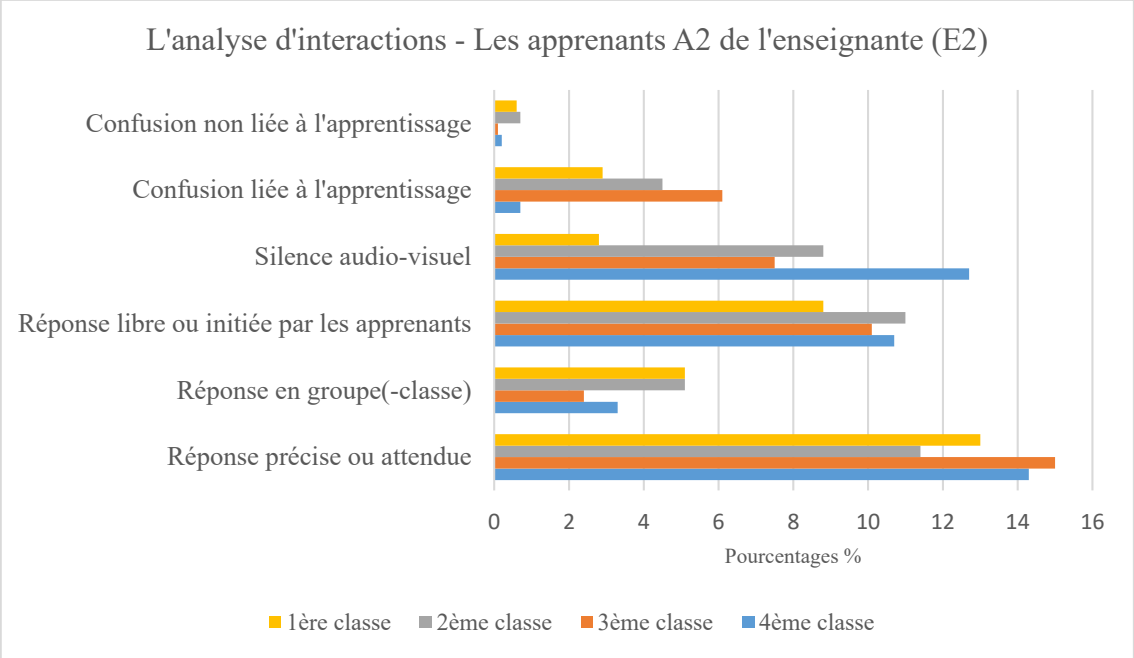


Figure 23 - Les interactions des apprenants (A2) selon les quatre classes de l'enseignante E2

Selon le graphique, nous observons que les deux types des interactions les plus utilisés par les apprenants de l'enseignante E2 sont celui de donner des réponses précises ou attendues et celui de donner le réponses libres ou initiées par eux.

À la fin, nous présentons les résultats des interactions des quatre classes où *les deux catégories de participants* – l'enseignante du lycée général (E2) et ses apprenants (A2) – prennent part au cours :

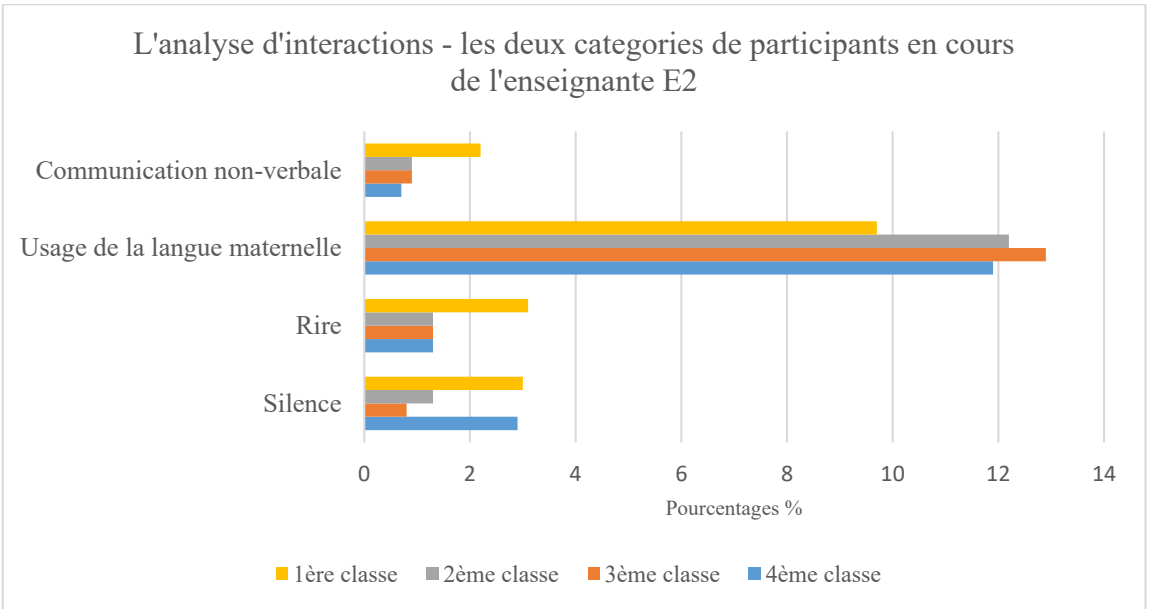


Figure 24 - Les interactions de l'enseignante du lycée général E2 et de ses apprenants A2 selon les classes

Il est évident que la communication non-verbale diminue vers les classes supérieures tandis que l'usage de la langue maternelle a une moindre tendance à augmenter vers les classes supérieures.

8.1.5.3. En classe de FLE de l'enseignante locutrice native, E3

Pour finir la présentation des résultats de l'analyse des interactions, nous présentons les profils interactionnels de deux catégories de participants en cours de l'enseignante locutrice native E3 : celui de l'enseignante E3, ensuite celui des apprenants A3 et à la fin celui de deux catégories de participants.

En premier lieu, nous proposons *le profil interactionnel de l'enseignante locutrice native E3* dans le graphique suivant :

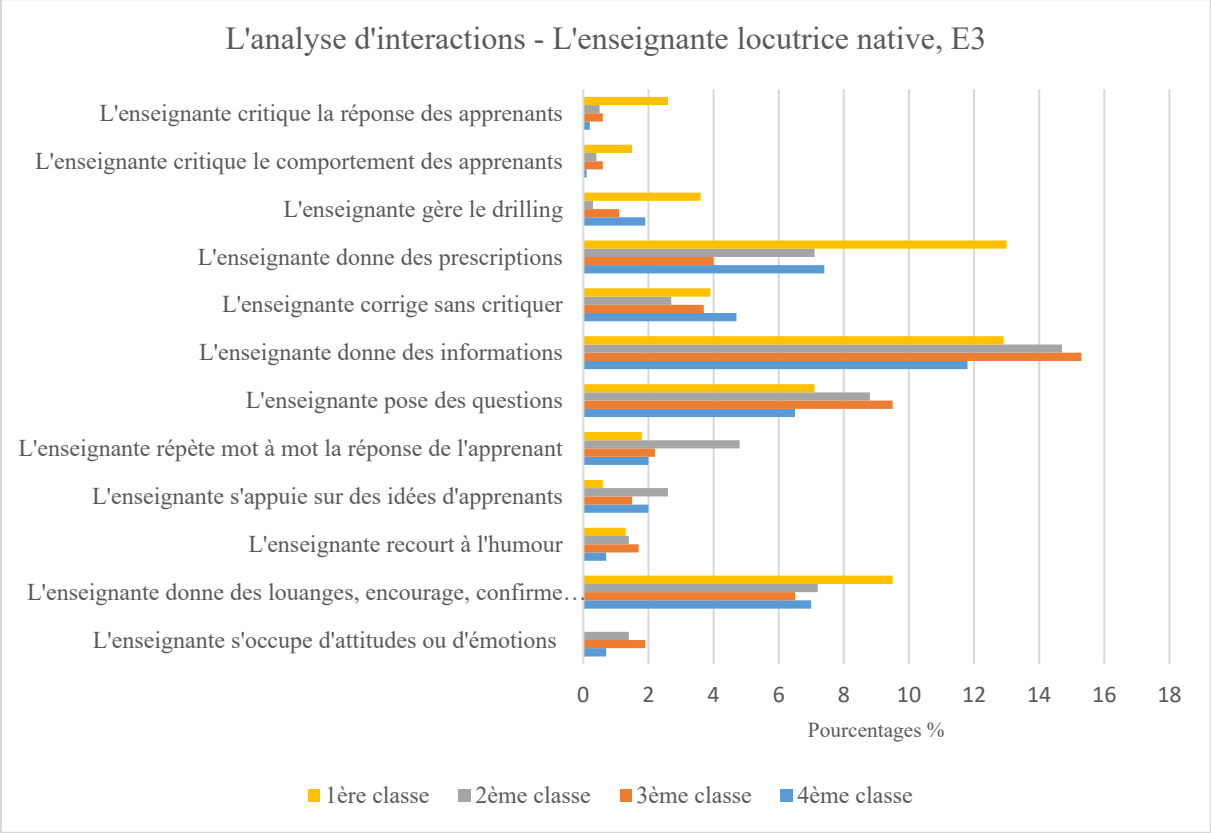


Figure 25 - Les interactions de l'enseignante locutrice native dans ses quatre classes

Ce graphique nous montre que les trois interactions les plus utilisées par l'enseignante locutrice native sont celles de : a) donner des informations, b) poser des questions et c) donner des prescriptions, mais les trois en une moindre quantité par rapport aux enseignantes précédentes, ce qui va en faveur de l'interaction où l'enseignante encourage, donne des louanges ou confirme les bonnes réponses. En général, l'usage de tous les types des interactions est plus dispersé chez l'enseignante locutrice native par rapport à deux enseignantes croatophones.

Ensuite, nous présentons *le profil interactionnel des apprenants (A3)* de l'enseignante locutrice native E3 selon les quatre classes d'apprentissage dans le graphique suivant :

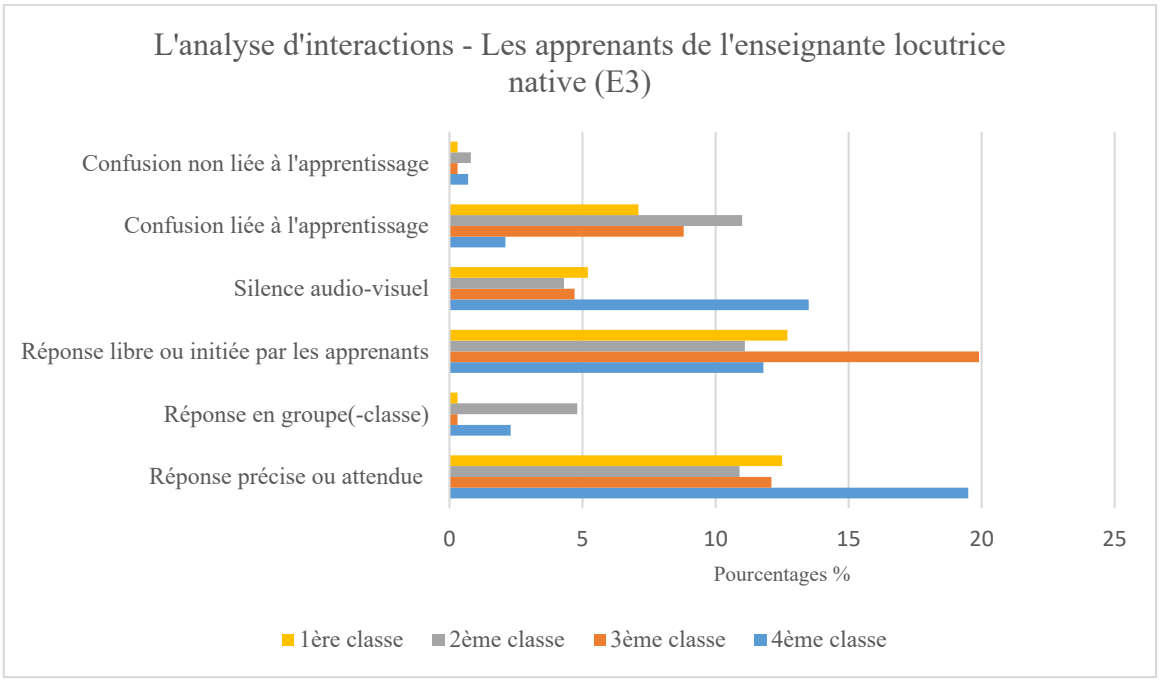


Figure 26 - Les interactions des apprenants A3 de quatre classes de l'enseignante locutrice native E3

Selon ce graphique, on observe que les deux types des interactions les plus utilisés par les apprenants A3 de l'enseignante locutrice native sont celui de donner les réponses libres ou initiées par eux et des réponses précises ou attendues avec une proche distribution. De plus, la fréquence de la confusion liée à l'apprentissage est plus significative.

À la fin, nous présentons les résultats des interactions des quatre classes où *les deux catégories de participants – l'enseignante du lycée général (E3) et ses apprenants (A3)* – prennent part au cours. Les résultats sont présentés dans le graphique suivant :

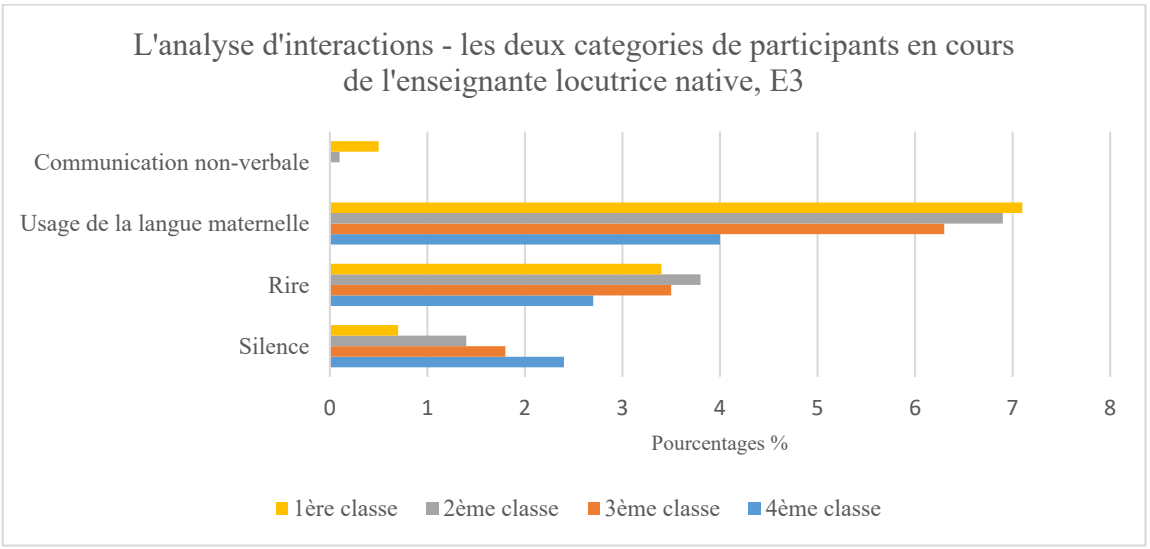


Figure 27 - Les interactions de l'enseignante locutrice native et de ses apprenants selon les quatre classes

D'après le graphique proposé, nous observons que l'usage de la langue maternelle est moins fréquent en comparaison à deux autres enseignantes et il diminue vers les classes supérieures. Il est aussi évident que l'action de rire est un peu plus fréquente par rapport à deux autres enseignantes et que l'action d'être en silence augmente vers les classes supérieures.

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats de l'analyse d'interactions (*F. L. INT*) faite d'après les cours enregistrés dans les quatre classes de toutes les trois enseignantes. La partie suivante portera sur la présentation des résultats du questionnaire qui a été rempli par les apprenants.

8.2. Résultats du questionnaire

Après avoir présenté les résultats de l'analyse des interactions, nous verrons les données recueillies par le questionnaire proposé aux apprenants de toutes les quatre classes de trois enseignantes. Le questionnaire vise à répondre aux questions de savoir comment les apprenants perçoivent le discours et le comportement langagier de l'enseignante ainsi que comment eux-mêmes fonctionnent dans les cours de FLE. Le questionnaire contient trois parties : a) dix-sept questions concernant le discours de l'enseignante, b) neuf questions concernant l'apprenant et c) deux questions ouvertes visant les opinions des apprenants sur ce qu'ils aiment ou n'aiment pas dans les cours de FLE. Les résultats seront présentés en tenant compte de cette répartition. Les réponses possibles sont issues de l'échelle de Likert qui va de 1, qui correspond à *jamais*, ensuite 2 correspondant à *rarement*, 3 correspondant à *parfois*, 4 qui correspond à *souvent* et jusqu'à 5 qui correspond à *toujours* (v. ch. 1.5. Méthodes, procédés, instruments).

En premier lieu, nous présentons les résultats du questionnaire de quatre classes de l'enseignante du lycée de langue (E1), ensuite ceux de l'enseignante du lycée général (E2) et à la fin ceux de l'enseignante locutrice native (E3).

8.2.1. Première classe de l'enseignante du lycée de langue (E1)

Dans cette partie nous présentons les résultats du questionnaire de la première classe de l'enseignante du lycée de langue, plus précisément **les résultats de la partie du questionnaire concernant le discours de l'enseignante.** Nous donnons les résultats dans le tableau suivant qui montre le moyen et l'écart type pour chaque question :

Les déclarations concernant l'enseignante du lycée de langue (E1) – 1ère classe				
1– Jamais	2 – Rarement	3 – Parfois	4 – Souvent	5 – Toujours

		N	Min	Max	M	σ
1.	L'enseignante nous donne des louanges quand c'est nécessaire.	17	1	5	4,82	0,381
2.	C'est l'enseignante qui parle le plus souvent en cours.	17	1	5	3,59	0,691
3.	L'enseignante corrige la prononciation.	17	1	5	4,71	0,570
4.	L'enseignante donne la parole aux apprenants.	17	1	5	4,88	0,322
5.	L'enseignante réprimande les apprenants si nécessaire.	17	1	5	4,29	0,666
6.	L'enseignante recourt à l'humour en cours de FLE.	17	1	5	4,71	0,570
7.	L'enseignante accepte des idées d'apprenants.	17	1	5	4,53	0,696
8.	L'enseignante nous incite à utiliser le français.	17	1	5	3,65	1,185
9.	L'enseignante donne des consignes en croate.	17	1	5	4,29	0,456
10.	L'enseignante aide les apprenants pendant l'expression orale en français.	17	1	5	4,82	0,381
11.	L'enseignante utilise le geste ou la mimique quand elle explique de nouveaux mots.	17	1	5	4,12	1,022
12.	L'enseignante donne des consignes en français.	17	1	5	3,88	0,832
13.	L'enseignante explique des mots nouveaux ou la grammaire au moyen des exemples.	16	1	5	4,75	0,433
14.	L'enseignante utilise une autre langue étrangère (par exemple, l'anglais) quand elle explique des mots nouveaux ou un nouveau savoir.	17	1	5	1,47	0,696
15.	L'enseignante maintient l'ordre en cours.	17	1	5	4,06	0,802
16.	L'enseignante pose beaucoup de questions quand on commence une nouvelle leçon.	17	1	5	4,12	0,832
17.	Quand l'enseignante nous fait comprendre la grammaire, elle nous donne premièrement des exemples et ensuite la règle.	17	1	5	4,29	0,749

Figure 28 - Les résultats du questionnaire proposé aux apprenants de la première classe de l'enseignante E1– les déclarations concernant l'enseignante

Selon les résultats présentés ci-dessus, nous observons que les apprenants de première classe constatent que l'enseignante E1 leur donne souvent des louanges aux cas appropriés. Il se passe parfois ou même souvent (M= 3.59) que c'est l'enseignante qui parle le plus souvent en cours. Les apprenants trouvent que l'enseignante corrige souvent ou même toujours la prononciation (M=4.71), ils constatent qu'elle donne toujours la parole aux apprenants et qu'elle réprimande souvent les apprenants si c'est nécessaire. Vu par les apprenants, l'enseignante recourt souvent ou même toujours à l'humour en cours et elle s'appuie souvent sur des idées d'apprenants. Elle incite parfois ou souvent à utiliser le français, elle donne souvent des consignes en croate de

même qu'en français. Les apprenants constatent que l'enseignante les aide toujours pendant l'expression orale en français, qu'elle utilise souvent le geste ou la mimique quand elle explique de nouveaux mots et qu'elle explique toujours des mots nouveaux ou la grammaire au moyen des exemples. Les apprenants disent que l'enseignante n'utilise jamais ou rarement (M=1,47, σ = 0,696) une autre langue étrangère (par exemple l'anglais) quand elle explique des mots nouveaux ou un nouveau savoir. L'enseignante maintient souvent l'ordre en cours, elle pose souvent beaucoup de questions quand ils commencent une nouvelle leçon et elle donne souvent des exemples en premier lieu et ensuite la règle quand elle fait comprendre la grammaire aux apprenants.

Nous présentons dans la suite les résultats de **la partie du questionnaire concernant le discours des apprenants**. Nous donnons les résultats dans le tableau suivant :

Les déclarations concernant les apprenants de l'enseignante E1 – 1ère classe						
1– Jamais 2 – Rarement 3 – Parfois 4 – Souvent 5 – Toujours						
		N	**Min**	**Max**	**M**	**σ**
1.	L'apprenant peut suivre et comprendre le cours de FLE.	17	1	5	4,24	0,546
2.	L'apprenant comprend l'enseignante quand elle parle en français parce qu'elle utilise une langue simple.	17	1	5	3,76	0,876
3.	L'apprenant conclut sur le sens à partir du contexte quand il ne comprend pas tous les mots français.	17	1	5	4,47	0,606
4.	L'apprenant peut comprendre des consignes que l'enseignante lui donne avant les exercices.	17	1	5	3,59	0,691
5.	L'apprenant comprend ce que l'enseignante attend de lui et il comprend ce qu'il doit faire.	16	1	5	4,13	0,696
6.	Si l'apprenant ne comprend pas quelque chose, il utilise le croate.	16	1	5	4,75	0,433
7.	Les cours sont intéressants.	17	1	5	4,24	0,644
8.	L'apprenant est plus sûr en soi quand il s'exprime en croate.	17	1	5	4,59	0,771
9.	L'apprenant se tait quand l'enseignante lui pose la question.	17	1	5	1,76	0,876

Figure 29 - Les résultats du questionnaire proposé aux apprenants de la première classe de l'enseignante E1– les déclarations concernant l'apprenant

Le tableau nous montre que les apprenants de la première classe de l'enseignante du lycée de langue E1 constatent qu'ils peuvent souvent suivre et comprendre le cours du FLE et qu'ils comprennent parfois ou même souvent l'enseignante quand elle parle en français parce qu'elle utilise la langue simple (M= 3.76, σ=0,876). Les apprenants concluent souvent ou toujours sur

le sens à partir du contexte quand ils ne comprennent tous les mots français, ils peuvent parfois ou souvent comprendre des consignes que l'enseignante leur donne avant les exercices et ils comprennent souvent ce que l'enseignante attend d'eux et ce qu'ils doivent faire. Les apprenants de la première classe disent qu'ils utilisaient toujours le croate au cas où ils ne comprendraient quelque chose et que pour eux, les cours sont souvent intéressants. Ils sont toujours plus sûrs en soi quand ils s'expriment en croate et ils se taisent rarement quand l'enseignante leur pose la question.

Il nous reste de voir **les réponses à deux dernières questions du questionnaire**. *Du côté positif*, neuf apprenants de première classe trouvent l'enseignante amusante, amicale, réceptive et pleine d'énergie. Puis, neuf apprenants aiment les cours de FLE parce que l'enseignante les rend intéressants en introduisant, par exemple, la culture française populaire. Selon quatre apprenants, l'enseignante est toujours prête à aider les apprenants, elle a de la compréhension et elle ne juge pas les apprenants. De plus, cinq apprenants disent qu'elle construit une ambiance légère et agréable, donc sans stress en cours. Les apprenants apprécient la manière d'enseigner de leur enseignante. Plusieurs apprenants mentionnent que l'enseignante investit beaucoup d'effort à bien expliquer un nouveau savoir pour que tout soit compréhensible. Certaines ajoutent qu'ils abordent beaucoup de matière sans être ennuyeux et que l'enseignante enseigne de manière que les apprenants retiennent le savoir d'une manière plus solide et stable. Trois apprenants prouvent la dernière phrase en mentionnant que l'enseignante répète ce qu'elle a déjà dit ou expliqué si quelqu'un lui demande parce qu'il ne comprend pas. Encore, deux apprenants ajoutent qu'elle les inclue au cours, qu'elle les incite à l'apprentissage et au travail ainsi qu'elle apprécie et accepte leurs idées. De plus, un apprenant dit que l'enseignante leur prépare des quiz pour réviser avant des examens et l'autre dit que l'enseignante les informe bien sur l'examen et qu'elle ne leur donne pas beaucoup de devoir. Un autre aime le fait que l'enseignante parle en français mais qu'elle traduit après ce qu'elle a dit. Ensuite, trois apprenants trouvent l'enseignante juste parce qu'elle a une dose de rigueur ajustée et parce qu'elle sait quand il faut calmer les apprenants et continuer à travailler. Nous finissons cette partie avec une phrase écrite par une apprenante : c'est qu'elle se réjouit seulement du cours de FLE parmi toutes les autres matières au lycée.

En ce qui concerne *les côtés négatifs*, quatre apprenants mentionnent que les examens sont difficiles, particulièrement les examens de compréhension orale, mais l'un d'eux dit que c'est à cause du français, une langue un peu plus complexe ou difficile. Deux apprenants n'aiment pas que l'enseignante n'écrit pas la traduction au tableau. L'un d'entre eux mentionne que le

cours se déroule parfois trop rapidement et il ne peut pas retenir tout. Ensuite, trois apprenants n'aiment pas les verbes irréguliers mais ils sont conscients du fait que ce n'est pas à cause de l'enseignante. L'un des apprenants n'aime pas la grammaire en général, un autre n'aime pas quand l'enseignante leur donne le devoir après la fin du cours et l'autre n'aime pas le français en général comme une langue. Un apprenant constate que tout ce qu'il n'aime pas est son problème parce qu'il ne fait pas assez d'efforts et parce qu'il a le TDAH (Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité). Un autre apprenant a peur de ne pas posséder assez de savoir. Six apprenants disent qu'ils n'ont peur de rien en cours ou qu'ils ne changeraient de rien parce qu'ils aiment tout.

Maintenant, nous passons aux résultats du questionnaire de la deuxième classe de l'enseignante du lycée de langue (E1).

8.2.2. Deuxième classe de l'enseignante du lycée de langue (E1)

Nous présentons les résultats de la deuxième classe de l'enseignante du lycée de langue. En premier lieu, nous observons **les résultats du questionnaire qui se réfèrent au discours de l'enseignante**. Voici les résultats mentionnés dans le tableau suivant :

Les déclarations concernant l'enseignante E1 du lycée de langue – 2ème classe						
1– Jamais 2 – Rarement 3 – Parfois 4 – Souvent 5 – Toujours						
		N	**Min**	**Max**	**M**	**σ**
1.	L'enseignante nous donne des louanges quand c'est nécessaire.	8	1	5	4,63	0,484
2.	C'est l'enseignante qui parle le plus souvent en cours.	8	1	5	3,25	0,433
3.	L'enseignante corrige la prononciation.	8	1	5	4,88	0,331
4.	L'enseignante donne la parole aux apprenants.	8	1	5	4,88	0,331
5.	L'enseignante réprimande les apprenants si nécessaire.	8	1	5	3,63	1,111
6.	L'enseignante recourt à l'humour en cours de FLE.	8	1	5	3,88	0,781
7.	L'enseignante accepte des idées d'apprenants.	8	1	5	4,63	0,484
8.	L'enseignante nous incite à utiliser le français.	8	1	5	4,75	0,433
9.	L'enseignante donne des consignes en croate.	8	1	5	3,38	0,696
10.	L'enseignante aide les apprenants pendant l'expression orale en français.	8	1	5	4,75	0,433
11.	L'enseignante utilise le geste ou la mimique quand elle explique de nouveaux mots.	8	1	5	4,13	0,781

12.	L'enseignante donne des consignes en français.	8	1	5	4,38	0,484
13.	L'enseignante explique des mots nouveaux ou la grammaire au moyen des exemples.	8	1	5	4,5	0,707
14.	L'enseignante utilise une autre langue étrangère (par exemple, l'anglais) quand elle explique des mots nouveaux ou un nouveau savoir.	8	1	5	2,88	1,269
15.	L'enseignante maintient l'ordre en cours.	8	1	5	3,5	0,707
16.	L'enseignante pose beaucoup de questions quand on commence une nouvelle leçon.	8	1	5	4,38	0,696
17.	Quand l'enseignante nous fait comprendre la grammaire, elle nous donne premièrement des exemples et ensuite la règle.	8	1	5	3,75	0,968

Figure 30 - Les résultats du questionnaire proposé aux apprenants de la deuxième classe de l'enseignante E1 – les déclarations concernant l'enseignante

Selon les résultats exposés, nous observons que les apprenants de la deuxième classe constatent que l'enseignante E1 leur donne des louanges presque toujours si c'est nécessaire, qu'il se passe parfois que c'est l'enseignante qui parle le plus souvent en cours et que l'enseignante corrige toujours la prononciation. Ils disent qu'elle donne toujours la parole aux apprenants, qu'elle réprimande souvent les apprenants au moment nécessaire et qu'elle recourt souvent à l'humour en cours de FLE. Les apprenants constatent que l'enseignante accepte toujours des idées d'apprenants ainsi qu'elle incite toujours à utiliser le français. L'enseignante donne parfois les consignes en croate et souvent en français. Elle aide toujours les apprenants pendant l'expression orale en français, elle utilise souvent le geste ou la mimique quand elle explique de nouveaux mots et elle explique souvent, voire toujours de nouveaux mots ou la grammaire au moyen des exemples. L'enseignante utilise parfois une autre langue étrangère quand elle explique des mots nouveaux ou un nouveau savoir et elle maintient parfois, voire souvent l'ordre en cours. Les apprenants constatent qu'elle pose souvent beaucoup de questions quand ils commencent une nouvelle leçon et ils constatent qu'elle donne souvent des exemples en premier lieu et ensuite la règle quand elle fait comprendre la grammaire aux apprenants.

Ensuite, nous présentons le tableau exposant les résultats de **la partie du questionnaire concernant le discours des apprenants**. Nous donnons les résultats dans le tableau suivant :

Les déclarations concernant les apprenants de 2ème classe de l'enseignante du lycée de langue (E1)						
1– Jamais 2 – Rarement 3 – Parfois 4 – Souvent 5 – Toujours						
		N	**Min**	**Max**	**M**	**σ**
1.	L'apprenant peut suivre et comprendre le cours de FLE.	8	1	5	4,25	0,661

2.	L'apprenant comprend l'enseignante quand elle parle en français parce qu'elle utilise une langue simple.	8	1	5	4,13	0,781
3.	L'apprenant conclut sur le sens à partir du contexte quand il ne comprend pas tous les mots français.	8	1	5	4,63	0,696
4.	L'apprenant peut comprendre des consignes que l'enseignante lui donne avant les exercices.	8	1	5	4	0,5
5.	L'apprenant comprend ce que l'enseignante attend de lui et il comprend ce qu'il doit faire.	8	1	5	4	0,707
6.	Si l'apprenant ne comprend pas quelque chose, il utilise le croate.	8	1	5	4,63	0,696
7.	Les cours sont intéressants.	8	1	5	4,38	0,484
8.	L'apprenant est plus sûr en soi quand il s'exprime en croate.	8	1	5	4,5	0,707
9.	L'apprenant se tait quand l'enseignante lui pose la question.	8	1	5	1,88	1,053

Figure 31 - Les résultats du questionnaire proposé aux apprenants de deuxième classe de l'enseignante du lycée de langue (E1) – les déclarations concernant l'apprenant

Le tableau nous fait observer les attitudes suivantes des apprenants : ils peuvent souvent suivre et comprendre le cours du FLE, ils comprennent souvent l'enseignante quand elle parle en français parce qu'elle utilise une langue simple. Les apprenants concluent toujours sur le sens à partir du contexte quand ils ne comprennent pas tous les mots français. Il se passe souvent que les apprenants peuvent comprendre des consignes que l'enseignante leur donne avant les exercices et qu'ils peuvent comprendre ce que l'enseignante attend d'eux et ce qu'ils doivent faire. Les apprenants disent qu'ils utilisent toujours le croate s'ils ne comprennent pas quelque chose et qu'ils sont presque toujours plus sûrs en soi quand ils s'expriment en croate, la langue maternelle. Pour eux, les cours de FLE sont souvent intéressants et ils se taisent rarement quand l'enseignante leur pose la question.

Comme **réponses à deux dernières questions du questionnaire**, cinq apprenantes de deuxième classe disent qu'elles *aiment* la façon d'enseigner parce qu'il est évident que l'enseignante est passionnée de son travail et qu'elle fait son mieux pour que les apprenants apprennent le français. Une des apprenantes ajoute que l'enseignante utilise différentes techniques d'enseignement comme les quiz, le manuel, les vidéos et le diaporama, tout ce qui rend le cours intéressant. De plus, cette apprenante dit que l'enseignante se sert de gestes et de mimiques pour que les apprenants retiennent mieux le nouveau savoir ou des mots nouveaux. Une autre apprenante ajoute que l'enseignante fait corriger les exercices en groupe classe, ce qui rend plus facile à retenir des règles grammaticales (à cette apprenante). Deux apprenants trouvent que l'enseignante est sensible parce que, selon les paroles d'une entre elles, elles

peuvent parler à l'enseignante des thèmes qui ne sont pas liés à l'école ou à l'apprentissage du français. Ensuite, une apprenante aime aussi comment l'enseignante réagit aux réponses d'apprenants, plus précisément elle apprécie sa manière de corriger : elle le fait d'une manière calme et polie, en expliquant par la suite pourquoi cette réponse était fausse. Plusieurs apprenants constatent que les cours sont intéressants, amusants et sans beaucoup de stress. Finalement, une apprenante est contente parce qu'elle sait ce qu'il faut apprendre.

De l'autre côté, deux apprenants *n'aiment pas* les activités de la compréhension orale : l'une parce qu'elle n'est pas bonne en tel type d'activité et cette activité l'énerve, et l'autre parce qu'elle trouve les enregistrements trop rapides parfois. Ensuite, deux apprenants n'aiment pas quand l'enseignante leur pose la question et elles ne savent pas la réponse. Une apprenante dit qu'elle n'aime pas que certaines apprenantes sont souvent en retard et que certaines apprenantes bavardent souvent mais l'enseignante est trop douce envers eux. Ensuite, une apprenante pense que l'enseignante donne des informations exactes sur le contenu de l'examen un peu trop tard. Une des apprenantes dit qu'elle ne comprend pas tout en cours et que l'enseignante souvent suppose qu'ils savent tout, donc elle a peur de demander l'explication parce que c'est une classe assez petite contenant huit apprenantes. À la fin, une apprenante a peur de l'interrogation parce qu'elle n'est pas sûr de ses réponses. Deux apprenants constatent qu'elles aiment tout et qu'il n'y a rien à craindre parce que l'enseignante est gentille, tolérante et prête à aider.

Après avoir présenté les résultats de la deuxième classe, nous continuons avec la troisième classe de la même enseignante du lycée de langue.

8.2.3. Troisième classe de l'enseignante du lycée de langue (E1)

Maintenant, nous présentons les résultats du questionnaire rempli par les apprenants de troisième classe de l'enseignante du lycée de langue. Premièrement, nous exposons **les résultats concernant la partie du questionnaire qui se réfère au discours de l'enseignante** du lycée de langue. Les résultats suivent dans le tableau :

Les déclarations concernant l'enseignante E1 du lycée de langue – 3ème classe						
1– Jamais 2 – Rarement 3 – Parfois 4 – Souvent 5 – Toujours						
		N	**Min**	**Max**	**M**	**σ**
1.	L'enseignante nous donne des louanges quand c'est nécessaire.	7	1	5	5	0
2.	C'est l'enseignante qui parle le plus souvent en cours.	7	1	5	3,57	0,495

3.	L'enseignante corrige la prononciation.	7	1	5	4,29	0,700
4.	L'enseignante donne la parole aux apprenants.	7	1	5	4,71	0,452
5.	L'enseignante réprimande les apprenants si nécessaire.	7	1	5	3,57	1,178
6.	L'enseignante recourt à l'humour en cours de FLE.	7	1	5	4,14	0,639
7.	L'enseignante accepte des idées d'apprenants.	7	1	5	4,86	0,350
8.	L'enseignante nous incite à utiliser le français.	7	1	5	4,14	0,833
9.	L'enseignante donne des consignes en croate.	7	1	5	2,71	0,700
10.	L'enseignante aide les apprenants pendant l'expression orale en français.	7	1	5	4,71	0,452
11.	L'enseignante utilise le geste ou la mimique quand elle explique de nouveaux mots.	7	1	5	3,71	0,700
12.	L'enseignante donne des consignes en français.	7	1	5	4,14	0,350
13.	L'enseignante explique des mots nouveaux ou la grammaire au moyen des exemples.	7	1	5	4,71	0,452
14.	L'enseignante utilise une autre langue étrangère (par exemple, l'anglais) quand elle explique des mots nouveaux ou un nouveau savoir.	7	1	5	2,14	0,833
15.	L'enseignante maintient l'ordre en cours.	7	1	5	4	0,535
16.	L'enseignante pose beaucoup de questions quand on commence une nouvelle leçon.	7	1	5	3,86	0,639
17.	Quand l'enseignante nous fait comprendre la grammaire, elle nous donne premièrement des exemples et ensuite la règle.	7	1	5	3,29	0,700

Figure 32 - Les résultats du questionnaire proposé aux apprenants de la troisième classe de l'enseignante E1– les déclarations concernant l'enseignante

Selon les résultats, les apprenants constatent que l'enseignante leurs donne toujours des louanges au moment mérité, que c'est parfois et même souvent l'enseignante qui parle le plus souvent en cours et qu'elle corrige souvent la prononciation. Ils disent que l'enseignante donne toujours la parole aux apprenants mais qu'elle réprimande souvent les apprenants si c'est nécessaire. Il se passe souvent que l'enseignante recourt à l'humour en cours et qu'elle incite les apprenants à utiliser le français. Elle accepte toujours des idées d'apprenants et les aide toujours pendant l'expression orale en français. Les apprenants constatent que l'enseignante donne parfois des consignes en croate et souvent en français. Elle utilise souvent le geste et la mimique quand elle explique de nouveaux mots, elle explique toujours de nouveaux mots ou la grammaire à l'aide des exemples et elle utilise rarement une autre langue étrangère pour expliquer des mots nouveaux ou un nouveau savoir. Il se passe souvent que l'enseignante maintient l'ordre et qu'elle pose beaucoup de questions quand ils commencent une nouvelle

leçon. D'après les apprenants, il se passe parfois que l'enseignante donne premièrement des exemples et après la règle quand elle fait leur comprendre la grammaire.

Ensuite, nous verrons ce que les apprenants de troisième classe de l'enseignante E1 du lycée de langue pensent de leur comportement en cours du FLE. Nous présentons **les résultats concernant les apprenants** dans le tableau suivant :

Les déclarations concernant les apprenants de 3ème classe de l'enseignante (E1) du lycée de langue						
1– Jamais 2 – Rarement 3 – Parfois 4 – Souvent 5 – Toujours						
		N	**Min**	**Max**	**M**	**σ**
1.	L'apprenant peut suivre et comprendre le cours de FLE.	7	1	5	4,43	0,728
2.	L'apprenant comprend l'enseignante quand elle parle en français parce qu'elle utilise une langue simple.	7	1	5	4	0,756
3.	L'apprenant conclut sur le sens à partir du contexte quand il ne comprend pas tous les mots français.	7	1	5	4,57	0,728
4.	L'apprenant peut comprendre des consignes que l'enseignante lui donne avant les exercices.	7	1	5	4,29	0,452
5.	L'apprenant comprend ce que l'enseignante attend de lui et il comprend ce qu'il doit faire.	7	1	5	4,43	0,495
6.	Si l'apprenant ne comprend pas quelque chose, il utilise le croate.	7	1	5	4,43	0,728
7.	Les cours sont intéressants.	7	1	5	4,57	0,495
8.	L'apprenant est plus sûr en soi quand il s'exprime en croate.	7	1	5	3,71	0,452
9.	L'apprenant se tait quand l'enseignante lui pose la question.	7	1	5	2	0,926

Figure 33 - Les résultats du questionnaire proposé aux apprenants de troisième classe de l'enseignante du lycée de langue (E1) – les déclarations concernant l'apprenant

D'après les résultats exposés, il est évident que les apprenants de troisième classe peuvent souvent suivre et comprendre le cours de FLE ainsi que comprendre l'enseignante quand elle parle français parce qu'elle utilise une langue simple. Les apprenants concluent toujours sur le sens selon le contexte quand ils ne comprennent pas tous les mots français. Il se passe souvent que les apprenants peuvent comprendre des consignes données avant les exercices et qu'ils comprennent ce que l'enseignante attend d'eux et ce qu'ils doivent faire. Au cas où ils ne comprendraient quelque chose, ils utiliseraient souvent le croate et les apprenants sont souvent plus sûrs en soi quand ils s'expriment en croate, en langue maternelle. Pour eux, les cours sont toujours intéressants et ils se taisent rarement quand l'enseignante leur pose la question.

Il nous reste à voir **les résultats de ce que les apprenants de troisième classe de l'enseignante du lycée de langue aiment ou n'aiment pas** en cours de FLE. Ce qui concerne *les côtés positifs*, trois apprenants constatent qu'ils apprécient ce que l'ambiance est détendu en classe et qu'une telle ambiance ne leur fait pas obstacle à aborder la matière qui était prévue. Plusieurs apprenants disent qu'elle est joyeuse, amusante et enthousiaste. De plus, deux apprenants constatent que l'enseignante explique très bien de nouveaux savoirs parce qu'elle les lie à la vie quotidienne et parce qu'elle les explique à l'aide des exemples et en utilisant des gestes. Ensuite, trois apprenants estiment qu'elle les encourage à apprendre le français de façon qu'elle les inclue au processus d'apprentissage et qu'elle leur donne beaucoup d'occasions de s'exprimer en français en cours, de se préparer pour un examen de DELF ou de s'engager en activités hors cours. Un des apprenants dit qu'elle aide les apprenants au besoin et qu'elle répond toujours à leurs questions. À la fin, deux apprenants constatent que leur connaissance du français s'est améliorée au moment où l'enseignante est devenue leur professeure. De plus, l'un d'entre les deux dit aussi qu'il aime tout et que, selon lui, c'est la meilleure enseignante de français.

Concernant *les côtés négatifs*, quatre apprenants disent qu'il n'y a pas de chose à ne pas aimer et qu'ils n'ont peur de rien. Cependant, il y a une apprenante qui dit qu'elle aimerait que les thèmes de leçons soient plus intéressants et qu'ils travaillent plus de vocabulaire. Un apprenant a peur quand il ne sait pas le français, ce qui se passe souvent d'après lui. Une autre apprenante dit qu'elle n'aime pas que l'enseignante ne soit pas leur professeur de FLE dès le début.

Nous avons fini avec la présentation des résultats du questionnaire de la troisième classe, alors nous continuons avec les résultats de la quatrième classe de l'enseignante du lycée de langue.

8.2.4. Quatrième classe de l'enseignante du lycée de langue (E1)

Nous présentons les derniers résultats du questionnaire rempli par les apprenants de quatrième classe de l'enseignante du lycée de langue (E1). En premier lieu, nous exposons les résultats concernant le discours et le comportement langagier de l'enseignante. Voici les résultats dans le tableau suivant :

Les déclarations concernant l'enseignante du lycée de langue (E1) – 4ème classe						
1– Jamais 2 – Rarement 3 – Parfois 4 – Souvent 5 – Toujours						
		N	**Min**	**Max**	**M**	**σ**
1.	L'enseignante nous donne des louanges quand c'est nécessaire.	7	1	5	4,71	0,452

2.	C'est l'enseignante qui parle le plus souvent en cours.	7	1	5	3,71	0,700
3.	L'enseignante corrige la prononciation.	7	1	5	4,00	0,756
4.	L'enseignante donne la parole aux apprenants.	7	1	5	4,71	0,452
5.	L'enseignante réprimande les apprenants si nécessaire.	7	1	5	2,86	1,245
6.	L'enseignante recourt à l'humour en cours de FLE.	7	1	5	4,14	0,639
7.	L'enseignante accepte des idées d'apprenants.	7	1	5	4,71	0,452
8.	L'enseignante nous incite à utiliser le français.	7	1	5	3,57	0,904
9.	L'enseignante donne des consignes en croate.	7	1	5	3,00	0,926
10.	L'enseignante aide les apprenants pendant l'expression orale en français.	7	1	5	4,29	0,881
11.	L'enseignante utilise le geste ou la mimique quand elle explique de nouveaux mots.	7	1	5	3,71	0,881
12.	L'enseignante donne des consignes en français.	7	1	5	3,43	0,904
13.	L'enseignante explique des mots nouveaux ou la grammaire au moyen des exemples.	7	1	5	4,71	0,452
14.	L'enseignante utilise une autre langue étrangère (par exemple, l'anglais) quand elle explique des mots nouveaux ou un nouveau savoir.	7	1	5	2,14	0,833
15.	L'enseignante maintient l'ordre en cours.	7	1	5	2,86	1,355
16.	L'enseignante pose beaucoup de questions quand on commence une nouvelle leçon.	7	1	5	4,14	0,639
17.	Quand l'enseignante nous fait comprendre la grammaire, elle nous donne premièrement des exemples et ensuite la règle.	7	1	5	3,43	0,495

Figure 34 - Les résultats du questionnaire proposé aux apprenants de la quatrième classe de l'enseignante du lycée de langue – les déclarations concernant l'enseignante

Il s'en suit que l'enseignante donne toujours aux apprenants des louanges quand c'est nécessaire, que c'est souvent l'enseignante qui parle le plus souvent en cours et que l'enseignante corrige souvent la prononciation. Les apprenants disent qu'elle donne toujours la parole aux apprenants, qu'elle réprimande parfois les apprenants et qu'elle recourt souvent à l'humour en cours du français. L'enseignante accepte toujours des idées d'apprenants, elle incite souvent à utiliser le français de même qu'elle aide souvent les apprenants pendant l'expression orale en français. Elle donne parfois des consignes en croate et parfois ou presque souvent en français. L'enseignante utilise souvent le geste ou la mimique quand elle explique de nouveaux mots, elle utilise toujours des exemples pour expliquer de nouveaux mots ou la grammaire et elle utilise rarement une autre langue étrangère quand elle explique un nouveau savoir ou des mots nouveaux. Les apprenants concluent que l'enseignante maintient parfois

l'ordre, qu'elle donne souvent des exemples au premier lieu et après la règle quand elle fait comprendre la grammaire aux apprenants et ils concluent qu'elle pose souvent beaucoup de questions quand ils abordent une nouvelle leçon.

Nous présentons ensuite les résultats de **la partie du questionnaire concernant le discours des apprenants**. Nous donnons les résultats dans le tableau suivant :

Les déclarations concernant les apprenants de 4ème classe de l'enseignante du lycée de langue (E1)						
1– Jamais 2 – Rarement 3 – Parfois 4 – Souvent 5 – Toujours						
		N	**Min**	**Max**	**M**	**σ**
1.	L'apprenant peut suivre et comprendre le cours de FLE.	7	1	5	4,00	0,756
2.	L'apprenant comprend l'enseignante quand elle parle en français parce qu'elle utilise une langue simple.	7	1	5	3,71	0,452
3.	L'apprenant conclut sur le sens à partir du contexte quand il ne comprend pas tous les mots français.	7	1	5	4,29	0,700
4.	L'apprenant peut comprendre des consignes que l'enseignante lui donne avant les exercices.	7	1	5	3,57	0,728
5.	L'apprenant comprend ce que l'enseignante attend de lui et il comprend ce qu'il doit faire.	7	1	5	3,57	0,495
6.	Si l'apprenant ne comprend pas quelque chose, il utilise le croate.	7	1	5	4,00	0,756
7.	Les cours sont intéressants.	7	1	5	4,14	0,639
8.	L'apprenant est plus sûr en soi quand il s'exprime en croate.	7	1	5	4,14	0,833
9.	L'apprenant se tait quand l'enseignante lui pose la question.	7	1	5	2,43	1,294

Figure 35 - Les résultats du questionnaire proposé aux apprenants de quatrième classe de l'enseignante du lycée de langue (E1) – les déclarations concernant l'apprenant

Selon les résultats exposés, les apprenants peuvent souvent comprendre et suivre le cours de FLE de même qu'ils peuvent souvent comprendre l'enseignante quand elle parle en français. Il se passe souvent que les apprenants concluent sur le sens à partir du contexte quand ils ne comprennent tous les mots en français, que les apprenants peuvent comprendre des consignes données avant les exercices et qu'ils comprennent ce que l'enseignante attend d'eux et ce qu'ils doivent faire. Les apprenants utilisent souvent le croate, la langue maternelle, quand ils ne comprennent pas quelque chose mais ils se taisent rarement quand l'enseignante leur pose la question. À la fin, ils trouvent souvent les cours intéressants.

Nous continuons avec **les réponses à deux dernières questions**. Plusieurs apprenants de quatrième classe *aiment* que l'enseignante est détendue, amusante, amicale, patiente et qu'elle les respecte. Ils pensent aussi qu'elle rend les cours intéressants et qu'elle est toujours prête à aider les apprenants. Ils apprécient que l'enseignante explique un nouveau savoir de manière que tout le monde le comprend. Un des apprenants dit qu'elle leur donne des louanges pour leur effort investi et qu'elle les incite au travail, à faire leur mieux par des exercices et cours intéressants. Encore, ce que l'un des apprenants trouve positif, c'est que l'enseignante comprend ce que l'apprenant veut dire même s'il ne connait pas tous les mots ou même s'il ne s'exprime pas d'une manière correcte ou cohérente.

En ce qui concerne les réponses à la question sur ce qu'ils *n'aiment pas ou ce dont ils ont peur* en cours du français, trois apprenants n'ont rien écrit, ensuite un apprenant a écrit qu'il n'avait pas peur parce que l'enseignante n'était pas effrayante et une des apprenants a dit qu'elle était vraiment contente des cours de FLE, donc elle n'avait pas de remarques négatives. Cependant, il y a deux choses négatives mentionnées : l'une mentionnée par un apprenant qui a dit que l'enseignante n'était parfois pas organisée et une autre chose, mentionnée par un autre apprenant qui a dit qu'il n'aimait pas le moment où il devait parler en français.

Nous avons fini la présentation des résultats du questionnaire rempli par les apprenants de l'enseignante du lycée de langue et nous continuons avec les résultats du questionnaire rempli par les apprenants de l'enseignante du lycée général.

8.2.5. Première classe de l'enseignante du lycée général (E2)

Nous présentons maintenant les données recueillies par le questionnaire dans la première classe de l'enseignante du lycée général, E2. Dans la première partie nous présentons **les résultats de la partie du questionnaire concernant le discours de l'enseignante.** Nous les donnons dans le tableau suivant qui montre le moyen et l'écart type pour chaque question :

Les déclarations concernant l'enseignante du lycée général (E2) – 1ère classe						
1– Jamais 2 – Rarement 3 – Parfois 4 – Souvent 5 – Toujours						
		N	**Min**	**Max**	**M**	**σ**
1.	L'enseignante nous donne des louanges quand c'est nécessaire.	14	1	5	4,93	0,258
2.	C'est l'enseignante qui parle le plus souvent en cours.	14	1	5	3,57	0,623
3.	L'enseignante corrige la prononciation.	14	1	5	4,86	0,350

4.	L’enseignante donne la parole aux apprenants.	14	1	5	4,93	0,258
5.	L’enseignante réprimande les apprenants si nécessaire.	14	1	5	4,21	0,674
6.	L’enseignante recourt à l’humour en cours de FLE.	14	1	5	4,14	0,915
7.	L’enseignante accepte des idées d’apprenants.	14	1	5	4,5	0,5
8.	L’enseignante nous incite à utiliser le français.	14	1	5	4,5	0,627
9.	L’enseignante donne des consignes en croate.	14	1	5	3	0,845
10.	L’enseignante aide les apprenants pendant l’expression orale en français.	14	1	5	4,86	0,350
11.	L’enseignante utilise le geste ou la mimique quand elle explique de nouveaux mots.	14	1	5	4,86	0,515
12.	L’enseignante donne des consignes en français.	14	1	5	4,07	0,703
13.	L’enseignante explique des mots nouveaux ou la grammaire au moyen des exemples.	14	1	5	4,57	0,623
14.	L’enseignante utilise une autre langue étrangère (par exemple, l’anglais) quand elle explique des mots nouveaux ou un nouveau savoir.	14	1	5	3,5	1,180
15.	L’enseignante maintient l’ordre en cours.	14	1	5	4,64	0,479
16.	L’enseignante pose beaucoup de questions quand on commence une nouvelle leçon.	14	1	5	4,36	0,610
17.	Quand l’enseignante nous fait comprendre la grammaire, elle nous donne premièrement des exemples et ensuite la règle.	14	1	5	4,36	0,895

Figure 36 - Les résultats du questionnaire proposé aux apprenants de la première classe de l’enseignante du lycée général (E2) – les déclarations concernant l’enseignante

Selon les résultats, les apprenants constatent que l’enseignante leur donne toujours des louanges au moment nécessaire et que c’est souvent l’enseignante la personne qui parle le plus souvent en cours. Elle corrige toujours la prononciation et elle donne toujours la parole aux apprenants. L’enseignante réprimande souvent les apprenants au moment nécessaire mais aussi elle recourt à l’humour souvent en cours. Il se passe presque toujours que l’enseignante accepte des idées d’apprenants et qu’elle incite à utiliser le français. L’enseignante du lycée général donne parfois des consignes en croate et souvent en français. Elle aide toujours les apprenants pendant l’expression orale en français et elle utilise toujours le geste ou la mimique quand elle explique de nouveaux mots. De plus, elle utilise toujours des exemples pour expliquer des mots nouveaux ou la grammaire. D’après les apprenants, l’enseignante utilise parfois ou même souvent une autre langue étrangère quand elle explique un mot ou un savoir nouveau et elle maintient toujours l’ordre en classe. Les apprenants disent qu’il se passe souvent que l’enseignante pose

beaucoup de questions quand ils commencent une nouvelle leçon et qu'elle donne des exemples au premier lieu et ensuite la règle quand elle fait comprendre la grammaire à eux.

Ensuite, nous exposons les résultats de **la partie du questionnaire concernant le discours des apprenants**. Nous donnons les résultats dans le tableau suivant :

Les déclarations concernant les apprenants de 1ère classe de l'enseignante du lycée général (E2)						
1– Jamais 2 – Rarement 3 – Parfois 4 – Souvent 5 – Toujours						
		N	**Min**	**Max**	**M**	**σ**
1.	L'apprenant peut suivre et comprendre le cours de FLE.	14	1	5	4,07	0,593
2.	L'apprenant comprend l'enseignante quand elle parle en français parce qu'elle utilise une langue simple.	14	1	5	3,79	1,013
3.	L'apprenant conclut sur le sens à partir du contexte quand il ne comprend pas tous les mots français.	14	1	5	4,43	0,979
4.	L'apprenant peut comprendre des consignes que l'enseignante lui donne avant les exercices.	14	1	5	3,71	0,795
5.	L'apprenant comprend ce que l'enseignante attend de lui et il comprend ce qu'il doit faire.	14	1	5	3,71	1,030
6.	Si l'apprenant ne comprend pas quelque chose, il utilise le croate.	14	1	5	4,07	0,884
7.	Les cours sont intéressants.	14	1	5	4,5	0,5
8.	L'apprenant est plus sûr en soi quand il s'exprime en croate.	14	1	5	4,21	0,773
9.	L'apprenant se tait quand l'enseignante lui pose la question.	14	1	5	1,86	1,059

Figure 37 - Les résultats du questionnaire proposé aux apprenants de la première classe de l'enseignante du lycée général (E2) – les déclarations concernant l'apprenant

Il s'en suit que les apprenants peuvent souvent suivre et comprendre le cours de FLE ainsi qu'ils peuvent souvent comprendre l'enseignante quand elle parle en français. Cependant, ce dernier a un écart type assez élevé, ce qui veut dire qu'il y a des apprenants qui la comprennent même rarement, parfois, souvent et toujours. Les apprenants concluent souvent sur le sens selon le contexte quand ils ne comprennent pas tous les mots français. Ils peuvent souvent comprendre des consignes données avant des exercices et ils savent souvent ce que l'enseignante attend d'eux et ce qu'ils doivent faire. Les apprenants utilisent souvent la langue maternelle s'ils ne comprennent pas quelque chose et ils sont souvent plus sûrs en soi quand ils s'expriment en croate, en langue maternelle mais ils se taisent rarement quand l'enseignante leur pose la question. À la fin, les apprenants trouvent toujours les cours intéressants.

Nous exposons maintenant **les réponses à deux dernières questions du questionnaire**. Ce que les apprenants de première classe du lycée général *aiment* chez leur enseignante E2, c'est son approche aux apprenants. Cinq apprenants aiment son ouverture d'esprit, sa bienveillance, ce qu'elle montre de l'empathie et ce qu'elle n'est pas en colère quand ils font des erreurs, mais elle essaye d'expliquer. Ensuite, cinq apprenants apprécient son excellente manière de faire clarifier des nouveaux savoir ou mots parce qu'elle les lie à la vie quotidienne et parce que c'est assez facile à comprendre. De plus, trois apprenants aiment sa façon d'expliquer de nouveaux mots par des gestes ou de la mimique au lieu de le juste traduire en langue maternelle. Encore trois apprenants trouvent les cours intéressants et amusants parce que, comme deux apprenants disent, l'enseignante rend les cours interactifs et elle propose des jeux différents pour apprendre ou fixer les savoirs. Puis, trois apprenants apprécient la simplicité de sa parole parce qu'elle parle de la manière que tout le monde peut comprendre. De plus, deux apprenants apprécient aussi que l'enseignante accentue les parties de mots comme syllabes, phonèmes/lettres et accents qui sont plus difficile à prononcer. Un apprenant apprécie que l'enseignante fait la comparaison avec d'autres langues étrangères et qu'ils découvrent la culture française.

Nous finissons avec les opinions des apprenants sur ce qu'ils *n'aiment pas ou ce dont ils ont peur*. Un apprenant dit qu'il a peur d'examens et de l'interrogation. Un autre dit qu'il n'aime pas le fait de ne pas comprendre les consignes d'exercices parce qu'elles sont prononcées en français. Un troisième apprenant a un peu peur de faire les fautes pendant l'expression orale, mais il estime que cela disparaitrait avec l'usage et avec les années d'apprentissage. Le reste de onze apprenants n'a rien à ne pas aimer ou craindre.

Après avoir vu les résultats de la première classe de l'enseignante du lycée général, nous continuons avec ceux de la deuxième classe.

8.2.6. Deuxième classe de l'enseignante du lycée général (E2)

Dans ce sous-chapitre, nous présentons les résultats du questionnaire rempli par les apprenants de la deuxième classe de l'enseignante du lycée général (E2). En premier lieu, nous exposons les résultats **de la partie du questionnaire concernant le discours de l'enseignante.** Voici les résultats dans le tableau suivant :

Les déclarations concernant l'enseignante du lycée général (E2) – 2ème classe						
1– Jamais	2 – Rarement	3 – Parfois	4 – Souvent	5 – Toujours		
			N	**Min**	**Max**	**M**	**σ**

1.	L'enseignante nous donne des louanges quand c'est nécessaire.	12	1	5	4,75	0,595
2.	C'est l'enseignante qui parle le plus souvent en cours.	12	1	5	3	0,577
3.	L'enseignante corrige la prononciation.	12	1	5	4,58	0,640
4.	L'enseignante donne la parole aux apprenants.	12	1	5	4,83	0,373
5.	L'enseignante réprimande les apprenants si nécessaire.	12	1	5	4,5	0,645
6.	L'enseignante recourt à l'humour en cours de FLE.	12	1	5	4,25	0,829
7.	L'enseignante accepte des idées d'apprenants.	12	1	5	4,25	0,829
8.	L'enseignante nous incite à utiliser le français.	12	1	5	4,33	0,850
9.	L'enseignante donne des consignes en croate.	12	1	5	2,58	0,640
10.	L'enseignante aide les apprenants pendant l'expression orale en français.	12	1	5	4,83	0,373
11.	L'enseignante utilise le geste ou la mimique quand elle explique de nouveaux mots.	12	1	5	4,83	0,373
12.	L'enseignante donne des consignes en français.	12	1	5	4,17	0,799
13.	L'enseignante explique des mots nouveaux ou la grammaire au moyen des exemples.	12	1	5	4,67	0,470
14.	L'enseignante utilise une autre langue étrangère (par exemple, l'anglais) quand elle explique des mots nouveaux ou un nouveau savoir.	12	1	5	2,83	0,986
15.	L'enseignante maintient l'ordre en cours.	12	1	5	4,75	0,433
16.	L'enseignante pose beaucoup de questions quand on commence une nouvelle leçon.	12	1	5	4	0,577
17.	Quand l'enseignante nous fait comprendre la grammaire, elle nous donne premièrement des exemples et ensuite la règle.	12	1	5	4,17	0,687

Figure 38 - Les résultats du questionnaire proposé aux apprenants de la deuxième classe de l'enseignante du lycée général (E2) – les déclarations concernant l'enseignante

Selon les résultats, les apprenants trouvent que l'enseignante leur donne toujours des louanges quand c'est nécessaire et qu'elle corrige toujours la prononciation. Il se passe parfois que c'est l'enseignante qui parle le plus souvent en cours du FLE. D'après les apprenants, l'enseignante leur donne toujours la parole, elle les réprimande toujours aux moments nécessaires, mais elle recourt souvent à l'humour en cours. Il se passe souvent que l'enseignante accepte des idées d'apprenants et qu'elle incite à utiliser le français. L'enseignante donne parfois des consignes en croate et souvent en français. Elle aide toujours les apprenants pendant l'expression orale en français de même qu'elle utilise toujours le geste ou la mimique quand elle explique de nouveaux mots. De plus, elle explique toujours de nouveaux mots ou la grammaire au moyen

des exemples. Les apprenants disent que l'enseignante utilise parfois une autre langue étrangère quand elle fait clarifier des mots nouveaux ou un nouveau savoir. L'enseignante maintient toujours l'ordre en classe, elle pose souvent beaucoup de questions quand ils commencent une nouvelle leçon et elle donne souvent des exemples en premier lieu et ensuite la règle quand elle fait comprendre la grammaire aux apprenants.

Nous présentons maintenant les résultats de **la partie du questionnaire concernant le discours des apprenants**. Nous donnons les résultats dans le tableau suivant :

Les déclarations concernant les apprenants de 2ème classe de l'enseignante E2 du lycée général						
1– Jamais 2 – Rarement 3 – Parfois 4 – Souvent 5 – Toujours						
		N	**Min**	**Max**	**M**	**σ**
1.	L'apprenant peut suivre et comprendre le cours de FLE.	12	1	5	4	0,577
2.	L'apprenant comprend l'enseignante quand elle parle en français parce qu'elle utilise une langue simple.	12	1	5	3,67	0,624
3.	L'apprenant conclut sur le sens à partir du contexte quand il ne comprend pas tous les mots français.	12	1	5	4,25	0,829
4.	L'apprenant peut comprendre des consignes que l'enseignante lui donne avant les exercices.	12	1	5	3,83	0,687
5.	L'apprenant comprend ce que l'enseignante attend de lui et il comprend ce qu'il doit faire.	12	1	5	3,75	0,595
6.	Si l'apprenant ne comprend pas quelque chose, il utilise le croate.	12	1	5	4,42	0,759
7.	Les cours sont intéressants.	12	1	5	4,25	0,595
8.	L'apprenant est plus sûr en soi quand il s'exprime en croate.	12	1	5	4,42	0,954
9.	L'apprenant se tait quand l'enseignante lui pose la question.	12	1	5	1,5	0,645

Figure 39 - Les résultats du questionnaire proposé aux apprenants de la deuxième classe de l'enseignante du lycée général E2 – les déclarations concernant l'apprenant

D'après les résultats exposés, les apprenants peuvent souvent suivre et comprendre le cours du FLE de même qu'ils peuvent souvent comprendre l'enseignante qui parle le français. Il se passe souvent que les apprenants concluent sur le sens à partir du contexte quand ils ne comprennent pas tous les mots en français et qu'ils peuvent comprendre des consignes données avant des exercices. Selon les résultats, les apprenants comprennent souvent ce que l'enseignante attend d'eux et ce qu'ils doivent faire. Ils utilisent souvent et presque toujours le croate quand ils ne comprennent pas quelque chose et ils sont souvent et presque toujours plus sûrs en soi quand

ils s'expriment en croate, langue maternelle mais ils se taisent rarement quand l'enseignante leur pose la question. À la fin, les apprenants trouvent les cours souvent intéressants.

Nous finissons avec **les réponses à deux dernières questions du questionnaire** visant les opinions des apprenants de deuxième classe sur ce qu'ils aiment ou n'aiment pas chez l'enseignante du lycée général. En ce qui concerne *les côtés positifs*, sept apprenants apprécient le fait que l'enseignante rend les cours interactifs de manière qu'elle les inclue souvent et qu'elle les incite à la parole et à utiliser le français. Ensuite, cinq apprenants aiment sa manière d'enseigner, plus précisément le fait qu'elle utilise beaucoup d'exemples pour faciliter la compréhension et l'apprentissage. Une apprenante ajoute qu'elle le fait que l'enseignante utilise son expérience de séjours en France pour faire des exemples dans des exercices. Puis, trois apprenants trouvent les cours amusants et intéressants, un apprenant apprécie la sensibilité de l'enseignante et la disponibilité à aider et deux apprenants aiment le travail en binôme ou en groupe. Un apprenant apprécie l'optimisme de l'enseignante et l'autre apprécie le fait que l'enseignante leur donne l'opportunité de se corriger eux-mêmes. Un apprenant ajoute qu'il est facile d'apprendre de nouvelles choses avec une si bonne enseignante.

Du côté négatif, un apprenant n'aime pas que l'enseignante donne les consignes en français et an autre n'aime pas et a peur des examens oraux. Ensuite, un apprenant ne comprend parfois pas ce qu'il faut faire parce que l'enseignante explique la consigne en français mais il ajoute qu'à la fin ils corrigent l'exercice tous ensemble, donc il peut saisir l'essentiel. Un apprenant a peur avant l'examen parce qu'il y a parfois des exercices difficiles et deux apprenants n'aiment pas les exercices de la compréhension orale. Un apprenant y ajoute qu'il a peur de la voix qu'il va entendre lors de l'écoute des enregistrements. Le reste de six apprenants n'ont rien à ne pas aimer.

Nous avons vu maintenant les résultats de la deuxième classe de l'enseignante du lycée général et ensuite nous présentons les résultats de la troisième classe.

8.2.7. Troisième classe de l'enseignante du lycée général (E2)

Nous présentons ici les résultats du questionnaire proposé aux apprenants de troisième classe de l'enseignante du lycée général. Nous exposons premièrement les résultats **de la partie du questionnaire concernant le discours de l'enseignante.** Nous donnons les résultats dans le tableau suivant qui montre le moyen et l'écart type pour chaque question :

Les déclarations concernant l'enseignante du lycée général E2 – 3ème classe						
1– Jamais 2 – Rarement 3 – Parfois 4 – Souvent 5 – Toujours						
		N	**Min**	**Max**	**M**	**σ**
1.	L'enseignante nous donne des louanges quand c'est nécessaire.	10	1	5	4,9	0,300
2.	C'est l'enseignante qui parle le plus souvent en cours.	10	1	5	2,9	0,539
3.	L'enseignante corrige la prononciation.	10	1	5	4,9	0,300
4.	L'enseignante donne la parole aux apprenants.	10	1	5	4,8	0,400
5.	L'enseignante réprimande les apprenants si nécessaire.	10	1	5	4,6	0,490
6.	L'enseignante recourt à l'humour en cours de FLE.	10	1	5	4,00	0,755
7.	L'enseignante accepte des idées d'apprenants.	10	1	5	4,7	0,640
8.	L'enseignante nous incite à utiliser le français.	10	1	5	4,3	0,781
9.	L'enseignante donne des consignes en croate.	10	1	5	2,9	0,831
10.	L'enseignante aide les apprenants pendant l'expression orale en français.	10	1	5	4,9	0,300
11.	L'enseignante utilise le geste ou la mimique quand elle explique de nouveaux mots.	10	1	5	4,8	0,400
12.	L'enseignante donne des consignes en français.	10	1	5	3,9	0,300
13.	L'enseignante explique des mots nouveaux ou la grammaire au moyen des exemples.	9	1	5	4,67	0,667
14.	L'enseignante utilise une autre langue étrangère (par exemple, l'anglais) quand elle explique des mots nouveaux ou un nouveau savoir.	10	1	5	3,7	0,900
15.	L'enseignante maintient l'ordre en cours.	10	1	5	4,5	0,500
16.	L'enseignante pose beaucoup de questions quand on commence une nouvelle leçon.	10	1	5	4,2	0,600
17.	Quand l'enseignante nous fait comprendre la grammaire, elle nous donne premièrement des exemples et ensuite la règle.	10	1	5	4,5	0,922

Figure 40 - Les résultats du questionnaire proposé aux apprenants de troisième classe de l'enseignante E2 – les déclarations concernant l'enseignante E2

Selon les résultats obtenus pour l'enseignante E2, les apprenants disent qu'elle leur donne toujours des louanges au moment approprié. Il se passe parfois que c'est l'enseignante qui parle le plus souvent en cours. D'après les apprenants, l'enseignante corrige toujours la prononciation, elle donne toujours la parole aux apprenants et elle les réprimande toujours aussi. Cependant, elle recourt souvent à l'humour en cours, elle accepte toujours des idées d'apprenants et elle incite souvent à utiliser le français. L'enseignante donne parfois des

consignes en croate et souvent en français. L'enseignante aide toujours les apprenants pendant l'expression orale et elle utilise toujours le geste ou la mimique quand elle explique de nouveaux mots. De plus, pour expliquer ces mots nouveaux ou la grammaire elle utilise toujours des exemples et quand elle fait comprendre la grammaire aux apprenants, elle donne toujours des exemples en premier lieu et ensuite la règle. Les apprenants disent aussi qu'elle utilise souvent une autre langue étrangère pour expliquer un nouveau savoir, qu'elle maintient toujours l'ordre en classe et qu'elle pose souvent beaucoup de questions quand ils commencent une nouvelle leçon.

Nous proposons ensuite **les résultats de la partie du questionnaire concernant les apprenants** de troisième classe. Voici les résultats dans le tableau suivant :

Les déclarations concernant les apprenants de 3ème classe de l'enseignante du lycée général (E2)						
1– Jamais 2 – Rarement 3 – Parfois 4 – Souvent 5 – Toujours						
		N	**Min**	**Max**	**M**	**σ**
1.	L'apprenant peut suivre et comprendre le cours de FLE.	10	1	5	4,3	0,458
2.	L'apprenant comprend l'enseignante quand elle parle en français parce qu'elle utilise une langue simple.	10	1	5	4,4	0,490
3.	L'apprenant conclut sur le sens à partir du contexte quand il ne comprend pas tous les mots français.	10	1	5	4,6	0,490
4.	L'apprenant peut comprendre des consignes que l'enseignante lui donne avant les exercices.	10	1	5	4,2	0,400
5.	L'apprenant comprend ce que l'enseignante attend de lui et il comprend ce qu'il doit faire.	10	1	5	4,1	0,300
6.	Si l'apprenant ne comprend pas quelque chose, il utilise le croate.	10	1	5	4,4	0,800
7.	Les cours sont intéressants.	10	1	5	4,2	0,872
8.	L'apprenant est plus sûr en soi quand il s'exprime en croate.	10	1	5	4,3	0,640
9.	L'apprenant se tait quand l'enseignante lui pose la question.	10	1	5	2	0,632

Figure 41 - Les résultats du questionnaire proposé aux apprenants de la troisième classe de l'enseignante du lycée général E2 – les déclarations concernant l'apprenant

Nous observons dans les résultats présentés ci-dessus que les apprenants peuvent souvent comprendre et suivre le cours du FLE et qu'ils comprennent souvent l'enseignante quand elle parle en français. Les apprenants concluent toujours sur le sens à partir du contexte quand ils ne comprennent pas tous les mots français, ils peuvent souvent comprendre les consignes que

l'enseignante leur donne avant les exercices et ils comprennent souvent ce que l'enseignante attend d'eux et ce qu'ils doivent faire. D'après les attitudes exprimées par les apprenants, ils utilisent souvent le croate s'ils ne comprennent pas quelque chose et ils sont souvent plus sûrs en soi quand ils s'expriment en croate, langue maternelle mais ils se taisent rarement quand l'enseignant leur pose la question. Les apprenants constatent que les cours sont souvent intéressants.

Il nous reste à voir ce que **les opinions des apprenants de troisième classe sur ce qu'ils aiment et sur ce qu'ils n'aiment pas** chez son enseignante du lycée général ou sur ce dont ils ont peur en classe. Concernant *les choses positives*, quatre apprenants aiment le fait que l'enseignante est réceptive, amicale, raisonnable, ouverte d'esprit et prête à aider. Ensuite, quatre apprenants apprécient que l'enseignante les incite et encourage à l'expression orale en français et un apprenant ajoute qu'il apprécie le fait que l'enseignante aborde les conversations qui leur seront utiles dans la vraie vie. Le nombre de cinq apprenants aime la manière d'enseigner de leur enseignante parce qu'elle fait des efforts à expliquer un nouveau savoir d'une façon calme et simple et de manière que toute la classe comprend. Ils apprécient aussi le fait qu'ils peuvent demander l'explication s'ils ne comprennent pas quelque chose et que l'enseignante parle plus lentement par la suite. De plus, une apprenante rajoute qu'elle apprécie l'action de leur apprendre qu'il ne faut pas comprendre tous les mots pour saisir le sens d'un texte en français. Deux autres apprenants aiment la manière de faire comprendre les mots inconnus et l'un d'entre eux apprécie le fait que l'enseignante les explique à travers des gestes et des associations à une autre langue comme le croate ou l'anglais. De plus, deux apprenants apprécient que l'enseignante donne beaucoup d'exemples. Deux autres apprenants trouvent les cours intéressants. Un apprenant aime qu'ils révisent souvent ce qu'ils ont déjà appris, un autre aime le travail en groupe et un troisième apprenant apprécie le fait que l'enseignante corrige la prononciation. Un apprenant apprécie le fait que l'enseignante les mène à découvrir la réponse correcte au moment où ils font une faute ou erreur et un autre dit que l'enseignante montre de l'enthousiasme vers l'enseignement du français.

Du côté négatif, trois apprenants ont des problèmes avec la grammaire : un apprenant n'aime pas qu'ils n'écrivent pas toujours des règles grammaticales au tableau, un autre pense que l'enseignante explique parfois trop rapidement la grammaire et un troisième apprenant n'aime pas le fait qu'il ne maitrise pas certaines parties de la grammaire. Ensuite, un apprenant n'aime pas la compréhension orale, un autre apprenant estime qu'il n'y a pas assez d'exercices d'écriture en cours et un troisième pense que l'enseignante est trop douce et qu'elle n'est pas

assez rigoureuse vers les apprenants. Un des apprenants n'aime pas les suppositions de l'enseignante que quelque chose est facile parce que quelqu'un peut le trouver difficile. À la fin, un apprenant n'aime pas qu'il ne comprend parfois pas les consignes avant les exercices mais il dit que l'enseignante les explique de nouveau si nécessaire.

Comme nous avons fini avec les résultats du questionnaire de la troisième classe de l'enseignante du lycée général, nous continuons avec les résultats de la quatrième classe.

8.2.8. Quatrième classe de l'enseignante du lycée général (E2)

Nous finissons la présentation des résultats du questionnaire rempli par les apprenants de l'enseignante du lycée général avec les résultats de sa quatrième classe. En premier lieu, nous exposons les résultats **de la partie du questionnaire concernant le discours de l'enseignante.** Nous donnons les résultats dans le tableau suivant qui montre le moyen et l'écart type pour chaque question :

Les déclarations concernant l'enseignante du lycée général E2 – 4ème classe						
1– Jamais 2 – Rarement 3 – Parfois 4 – Souvent 5 – Toujours						
		N	**Min**	**Max**	**M**	**σ**
1.	L'enseignante nous donne des louanges quand c'est nécessaire.	11	1	5	4,82	0,386
2.	C'est l'enseignante qui parle le plus souvent en cours.	11	1	5	3,09	0,668
3.	L'enseignante corrige la prononciation.	11	1	5	4,73	0,617
4.	L'enseignante donne la parole aux apprenants.	11	1	5	4,73	0,617
5.	L'enseignante réprimande les apprenants si nécessaire.	11	1	5	4,73	0,445
6.	L'enseignante recourt à l'humour en cours de FLE.	11	1	5	4,45	0,656
7.	L'enseignante accepte des idées d'apprenants.	11	1	5	4,45	0,782
8.	L'enseignante nous incite à utiliser le français.	11	1	5	4,64	0,481
9.	L'enseignante donne des consignes en croate.	11	1	5	3,09	0,793
10.	L'enseignante aide les apprenants pendant l'expression orale en français.	11	1	5	4,64	0,481
11.	L'enseignante utilise le geste ou la mimique quand elle explique de nouveaux mots.	11	1	5	4,82	0,386
12.	L'enseignante donne des consignes en français.	11	1	5	4,09	0,793
13.	L'enseignante explique des mots nouveaux ou la grammaire au moyen des exemples.	11	1	5	4,64	0,881

14.	L'enseignante utilise une autre langue étrangère (par exemple, l'anglais) quand elle explique des mots nouveaux ou un nouveau savoir.	11	1	5	3,00	0,853
15.	L'enseignante maintient l'ordre en cours.	11	1	5	4,36	0,771
16.	L'enseignante pose beaucoup de questions quand on commence une nouvelle leçon.	11	1	5	4,18	0,716
17.	Quand l'enseignante nous fait comprendre la grammaire, elle nous donne premièrement des exemples et ensuite la règle.	11	1	5	4,45	0,782

Figure 42 - Les résultats du questionnaire proposé aux apprenants de la quatrième classe de l'enseignante du lycée général (E2) – les déclarations concernant l'enseignante

Selon les résultats qui portent sur l'enseignante E2, les apprenants estiment qu'elle leur donne toujours des louanges quand c'est nécessaire et que c'est parfois l'enseignante celle qui parle le plus souvent en cours. Il se passe toujours qu'elle corrige la prononciation, qu'elle donne la parole aux apprenants et qu'elle réprimande les apprenants quand c'est nécessaire. D'après les apprenants de quatrième classe, l'enseignante recourt souvent à l'humour en cours et elle accepte souvent des idées d'apprenants. De plus, elle incite toujours à utiliser le français de même qu'elle aide toujours les apprenants pendant l'expression orale. L'enseignante du lycée général donne parfois des consignes en croate et souvent en français. Les apprenants de quatrième classe disent que l'enseignante utilise toujours le geste ou la mimique quand elle explique de nouveaux mots, qu'elle explique toujours ces nouveaux mots ou la grammaire au moyen des exemples et qu'elle donne souvent des exemples en premier lieu et après la règle quand elle fait comprendre la grammaire aux apprenants. Elle utilise parfois une autre langue pour faciliter l'explication des mots nouveaux ou d'un nouveau savoir et elle pose beaucoup de questions lorsqu'ils abordent une nouvelle leçon. Les apprenants disent encore que leur enseignante maintient souvent l'ordre en classe.

Nous présentons dans la suite les résultats de **la partie du questionnaire concernant le discours des apprenants** de quatrième classe de l'enseignante du lycée général. Voici les résultats dans le tableau suivant :

Les déclarations concernant les apprenants de 4ème classe de l'enseignante du lycée général (E2)						
1– Jamais 2 – Rarement 3 – Parfois 4 – Souvent 5 – Toujours						
		N	**Min**	**Max**	**M**	**σ**
1.	L'apprenant peut suivre et comprendre le cours de FLE.	11	1	5	3,64	0,771

2.	L'apprenant comprend l'enseignante quand elle parle en français parce qu'elle utilise une langue simple.	11	1	5	3,64	0,979
3.	L'apprenant conclut sur le sens à partir du contexte quand il ne comprend pas tous les mots français.	11	1	5	4,27	0,617
4.	L'apprenant peut comprendre des consignes que l'enseignante lui donne avant les exercices.	11	1	5	3,82	0,575
5.	L'apprenant comprend ce que l'enseignante attend de lui et il comprend ce qu'il doit faire.	11	1	5	3,82	0,575
6.	Si l'apprenant ne comprend pas quelque chose, il utilise le croate.	11	1	5	4,64	0,643
7.	Les cours sont intéressants.	11	1	5	3,73	1,052
8.	L'apprenant est plus sûr en soi quand il s'exprime en croate.	11	1	5	4,73	0,617
9.	L'apprenant se tait quand l'enseignante lui pose la question.	11	1	5	2,18	0,716

Figure 43 - Les résultats du questionnaire proposé aux apprenants de la quatrième classe de l'enseignante du lycée général (E2) – les déclarations concernant l'apprenant

Selon les résultats qui concernent les apprenants, il est évident que les apprenants peuvent souvent suivre et comprendre le cours du FLE et qu'ils comprennent souvent l'enseignante parlant en français parce qu'elle utilise la langue simple. Ils concluent aussi souvent sur le sens selon le contexte lorsqu'ils ne comprennent pas tous les mots français. Ils comprennent souvent les consignes que l'enseignante leur donne avant les exercices, de même, ils comprennent ce que l'enseignante attend d'eux et ce qu'ils doivent faire. En général, les apprenants utilisent toujours le croate s'ils ne comprennent pas quelque chose et ils sont toujours plus sûrs en soi quand ils s'expriment en croate, langue maternelle mais ils se taisent juste rarement quand l'enseignante leur pose la question. À la fin, ils pensent que les cours sont souvent intéressants.

Nous présentons encore **les réponses à deux dernières questions**. Concernant *les côtés positifs*, quatre apprenants disent qu'ils aiment la manière d'enseigner de leur enseignante, plus précisément ils aiment la façon d'explication des mots nouveaux à l'aide du geste et de la mimique. Ensuite, cinq apprenants apprécient une ambiance agréable, détendue et amicale, ce qui leur permet de ne pas avoir peur de poser des questions ou de faire des fautes et de ne pas se sentir anxieux comme le dit un apprenant. De plus, un apprenant ajoute que l'enseignante a beaucoup de patience et qu'elle reprend des explications plusieurs fois si nécessaire. Puis, deux apprenants mentionnent qu'ils aiment le rythme d'enseignement et d'apprentissage : ce n'est pas ni trop lent ni trop rapide. Deux apprenants trouvent les cours intéressants, un apprenant apprécie que l'enseignante utilise beaucoup de matériel hors manuel et un autre aime qu'elle les incite à l'apprentissage du français et qu'elle corrige la prononciation. Un apprenant

apprécie que l'enseignante leur donne les exemples de la culture française. À la fin, un des apprenants a barré cette partie, donc on peut conclure qu'il n'aime pas quelque chose, ce qui prouve sa réponse à la deuxième question où il mentionne qu'il n'aime pas la manière d'enseigner.

Du côté négatif, trois apprenants mentionnent qu'ils sont stressés ou qu'ils ne sont pas sûrs en soi parce qu'ils ne comprennent pas tout car l'enseignante explique tout en français, donc un d'entre eux ajoute qu'il voulait la traduction en croate. Ensuite, deux apprenants pensent qu'ils ne font pas assez d'exercices pour mémoriser les faits grammaticaux. Puis, trois apprenants n'aiment pas faire des dialogues ou ils ont peur de s'exprimer en français parce qu'ils ne sont pas sûrs en leur connaissance du français. De plus, deux apprenants n'aiment pas ou ont peur de l'examen oral. Encore, deux apprenants n'aiment pas les activités visant la compréhension orale. Nous avons déjà mentionné qu'un apprenant n'aime pas la manière d'enseigner de l'enseignante et nous y ajoutons qu'un apprenant trouve les cours parfois trop rapides et avec beaucoup d'informations lesquelles ils doivent tout de suite appliquer. Finalement, un des apprenants n'a rien à ne pas aimer.

Après avoir fini la présentation des résultats du questionnaire rempli par les apprenants de l'enseignante du lycée général, nous continuons avec les résultats du questionnaire rempli par les apprenants de l'enseignante locutrice native.

8.2.9. Première classe de l'enseignante locutrice native (E3)

Il nous reste de présenter les résultats du questionnaire rempli par les apprenants de l'enseignante locutrice native, E3. Nous commençons avec **les résultats de la partie du questionnaire concernant le discours de l'enseignante dans sa première classe.** Nous donnons les résultats dans le tableau suivant qui montre le moyen et l'écart type pour chaque question :

Les déclarations concernant l'enseignante locutrice native (E3) – 1ère classe						
1– Jamais 2 – Rarement 3 – Parfois 4 – Souvent 5 – Toujours						
		N	**Min**	**Max**	**M**	**σ**
1.	L'enseignante nous donne des louanges quand c'est nécessaire.	9	1	5	4,67	0,667
2.	C'est l'enseignante qui parle le plus souvent en cours.	9	1	5	3,33	1,155
3.	L'enseignante corrige la prononciation.	9	1	5	4,78	0,416

4.	L'enseignante donne la parole aux apprenants.	9	1	5	5,00	0
5.	L'enseignante réprimande les apprenants si nécessaire.	9	1	5	3,22	1,030
6.	L'enseignante recourt à l'humour en cours de FLE.	9	1	5	3,00	0,943
7.	L'enseignante accepte des idées d'apprenants.	9	1	5	4,56	0,497
8.	L'enseignante nous incite à utiliser le français.	9	1	5	4,78	0,416
9.	L'enseignante donne des consignes en croate.	9	1	5	1,44	0,831
10.	L'enseignante aide les apprenants pendant l'expression orale en français.	9	1	5	4,56	0,956
11.	L'enseignante utilise le geste ou la mimique quand elle explique de nouveaux mots.	8	1	5	3,88	0,781
12.	L'enseignante donne des consignes en français.	8	1	5	4,88	0,331
13.	L'enseignante explique des mots nouveaux ou la grammaire au moyen des exemples.	8	1	5	4,13	0,781
14.	L'enseignante utilise une autre langue étrangère (par exemple, l'anglais) quand elle explique des mots nouveaux ou un nouveau savoir.	8	1	5	2	0,866
15.	L'enseignante maintient l'ordre en cours.	8	1	5	3,75	0,829
16.	L'enseignante pose beaucoup de questions quand on commence une nouvelle leçon.	8	1	5	4	0,707
17.	Quand l'enseignante nous fait comprendre la grammaire, premièrement elle nous donne des exemples et ensuite la règle.	8	1	5	3,5	1,000

Figure 44 - Les résultats du questionnaire proposé aux apprenants de première classe de l'enseignante locutrice native E3 – les déclarations concernant l'enseignante

Il s'en suit que l'enseignante locutrice native donne toujours aux apprenants des louanges au moment approprié et que c'est parfois elle qui parle le plus souvent en cours. Elle corrige toujours la prononciation, elle donne toujours la parole aux apprenants et elle accepte toujours leurs idées. De plus, l'enseignante locutrice native incite toujours à utiliser le français. Il se passe parfois que l'enseignante locutrice native réprimande les apprenants et qu'elle recourt à l'humour en cours. Elle ne donne jamais des consignes en croate mais toujours en français. D'après les apprenants de première classe, l'enseignante locutrice native aide toujours les apprenants pendant l'expression orale, elle utilise souvent le geste ou la mimique quand elle explique de nouveaux mots et elle explique aussi souvent de nouveaux mots ou la grammaire à l'aide des exemples. Les apprenants estiment qu'elle utilise rarement une autre langue étrangère pour expliquer des mots nouveaux ou un nouveau savoir et ils estiment qu'elle leur donne parfois ou même souvent des exemples au premier lieu et ensuite la règle quand elle leur fait comprendre la grammaire. Ils pensent qu'elle pose souvent beaucoup de questions quand ils

commencent une nouvelle leçon tout comme elle maintient aussi souvent l'ordre en cours du FLE.

Nous présentons dans la suite les résultats de **la partie du questionnaire concernant le discours des apprenants de première classe de l'enseignante locutrice native**. Nous donnons les résultats dans le tableau suivant :

Les déclarations concernant les apprenants de 1ère classe de l'enseignante locutrice native (E3)						
1– Jamais 2 – Rarement 3 – Parfois 4 – Souvent 5 – Toujours						
		N	**Min**	**Max**	**M**	**σ**
1.	L'apprenant peut suivre et comprendre le cours de FLE.	8	1	5	4,63	0,696
2.	L'apprenant comprend l'enseignante quand elle parle en français parce qu'elle utilise une langue simple.	8	1	5	4,75	0,433
3.	L'apprenant conclut sur le sens à partir du contexte quand il ne comprend pas tous les mots français.	8	1	5	4,75	0,433
4.	L'apprenant peut comprendre des consignes que l'enseignante lui donne avant les exercices.	8	1	5	4,25	0,433
5.	L'apprenant comprend ce que l'enseignante attend de lui et il comprend ce qu'il doit faire.	8	1	5	4,5	0,5
6.	Si l'apprenant ne comprend pas quelque chose, il utilise le croate.	8	1	5	3,5	1,000
7.	Les cours sont intéressants.	8	1	5	4,13	0,781
8.	L'apprenant est plus sûr en soi quand il s'exprime en croate.	8	1	5	4	1
9.	L'apprenant se tait quand l'enseignante lui pose la question.	8	1	5	2,63	1,576

Figure 45 - Les résultats du questionnaire proposé aux apprenants de la première classe de l'enseignante locutrice native (E3) – les déclarations concernant l'apprenant

Selon les résultats présentés, les apprenants peuvent toujours suivre et comprendre le cours de FLE et qu'ils comprennent toujours l'enseignante locutrice native parlant français parce qu'elle utilise une langue simple. Ils concluent toujours sur le sens à partir du contexte quand ils ne comprennent pas tous les mots français, ils peuvent souvent comprendre des consignes que l'enseignante locutrice native leur donne avant les exercices et ils disent qu'ils comprennent toujours ce que l'enseignante locutrice native attend d'eux et ce qu'ils doivent faire. Les apprenants de première classe utilisent parfois ou même souvent le croate s'ils ne comprennent pas quelque chose et ils sont souvent plus sûrs en soi quand ils s'expriment en croate, donc ils

se taisent parfois au moment où l'enseignante locutrice native leur pose la question. À la fin, ils pensent que les cours sont souvent intéressants.

Il nous reste de présenter **les réponses à deux dernières questions du questionnaire**. *Ce qui est positif* : cinq apprenants de première classe aiment que les cours et l'enseignement sont intéressants et amusants, plus particulièrement deux apprenants disent qu'ils aiment des jeux et des bricolages en cours. Deux apprenants apprécient que l'enseignante locutrice native explique en détail ce qu'il faut faire avant l'exercice et qu'elle fait comprendre ce qu'ils ne connaissent pas ou ce qu'ils ont mal fait. Un apprenant aime tout et un autre apprécie l'ambiance détendu. Un apprenant n'a rien écrit.

Concernant *les côtés négatifs*, un apprenant n'a pas aimé le cours introductoire où ils devaient présenter eux-mêmes, un autre a peur qu'il ne comprenne ce que l'enseignante locutrice native parle et un troisième n'aime pas qu'elle ne parle pas ni croate ni utilise une autre langue étrangère.

Nous passons maintenant aux résultats du questionnaire de la deuxième classe de l'enseignante locutrice native.

8.2.10. Deuxième classe de l'enseignante locutrice native (E3)

Nous continuons avec les résultats du questionnaire de la deuxième classe de l'enseignante locutrice native. En premier lieu, nous décrivons **les résultats de la première partie du questionnaire, celle concernant l'enseignante**. Voici les résultats dans le tableau suivant :

Les déclarations concernant l'enseignante locutrice native – 2ème classe						
1– Jamais 2 – Rarement 3 – Parfois 4 – Souvent 5 – Toujours						
		N	**Min**	**Max**	**M**	**σ**
1.	L'enseignante nous donne des louanges quand c'est nécessaire.	8	1	5	4,75	0,433
2.	C'est l'enseignante qui parle le plus souvent en cours.	8	1	5	3,75	0,829
3.	L'enseignante corrige la prononciation.	8	1	5	4,88	0,331
4.	L'enseignante donne la parole aux apprenants.	8	1	5	5,00	0
5.	L'enseignante réprimande les apprenants si nécessaire.	8	1	5	3,75	1,392
6.	L'enseignante recourt à l'humour en cours de FLE.	8	1	5	4,5	0,5
7.	L'enseignante accepte des idées d'apprenants.	8	1	5	5,00	0

8.	L’enseignante nous incite à utiliser le français.	8	1	5	5,00	0
9.	L’enseignante donne des consignes en croate.	8	1	5	1,5	1,323
10.	L’enseignante aide les apprenants pendant l’expression orale en français.	8	1	5	4,88	0,331
11.	L’enseignante utilise le geste ou la mimique quand elle explique de nouveaux mots.	8	1	5	4,63	0,484
12.	L’enseignante donne des consignes en français.	8	1	5	5	0
13.	L’enseignante explique des mots nouveaux ou la grammaire au moyen des exemples.	8	1	5	4,75	0,433
14.	L’enseignante utilise une autre langue étrangère (par exemple, l’anglais) quand elle explique des mots nouveaux ou un nouveau savoir.	8	1	5	4,38	0,484
15.	L’enseignante maintient l’ordre en cours.	8	1	5	4,13	1,269
16.	L’enseignante pose beaucoup de questions quand on commence une nouvelle leçon.	8	1	5	4,88	0,331
17.	Quand l’enseignante nous fait comprendre la grammaire, elle nous donne premièrement des exemples et ensuite la règle.	8	1	5	4,5	0,707

Figure 46 - Les résultats du questionnaire proposé aux apprenants de la deuxième classe de l’enseignante locutrice native E3 – les déclarations concernant l’enseignante

D’après les résultats, il est évident que l’enseignante locutrice native donne toujours aux apprenants des louanges au moment mérité, que c’est souvent elle qui parle le plus souvent en cours et qu’elle corrige toujours la prononciation. Ils se passe toujours que l’enseignante locutrice native donne la parole aux apprenants, qu’elle accepte des idées d’apprenants et qu’elle incite à utiliser le français. Toutes ces trois actions ont été notées avec une moyenne de maximum de 5. D’après les apprenants elle les aussi réprimande souvent, elle recourt toujours à l’humour en cours et elle les aide toujours pendant l’expression orale. L’enseignante locutrice native ne donne jamais les consignes en croate mais elle les donne toujours en français. Elle utilise toujours le geste ou la mimique quand elle explique de nouveaux mots et elle explique toujours de nouveaux mots ou la grammaire au moyen des exemples. Ce qui fait la différence par rapport aux autres enseignantes et le fait que l’enseignante locutrice native utilise souvent une autre langue étrangère pour expliquer des mots nouveaux ou un nouveau savoir. Qui plus est, elle donne toujours des exemples en premier lieu et ensuite la règle quand elle fait comprendre la grammaire aux apprenants. Selon les apprenants de deuxième classe, elle maintient souvent l’ordre en classe et elle pose toujours beaucoup de questions quand ils abordent une nouvelle leçon.

Nous présentons ensuite les résultats de **la partie du questionnaire concernant le discours des apprenants** de deuxième classe de l'enseignante locutrice native. Nous donnons les résultats dans le tableau suivant :

Les déclarations concernant les apprenants de 2ème classe de l'enseignante locutrice native E3						
1– Jamais 2 – Rarement 3 – Parfois 4 – Souvent 5 – Toujours						
		N	**Min**	**Max**	**M**	**σ**
1.	L'apprenant peut suivre et comprendre le cours de FLE.	8	1	5	4,38	0,696
2.	L'apprenant comprend l'enseignante quand elle parle en français parce qu'elle utilise une langue simple.	8	1	5	4,5	0,5
3.	L'apprenant conclut sur le sens à partir du contexte quand il ne comprend pas tous les mots français.	8	1	5	4,75	0,661
4.	L'apprenant peut comprendre des consignes que l'enseignante lui donne avant les exercices.	8	1	5	4,5	0,5
5.	L'apprenant comprend ce que l'enseignante attend de lui et il comprend ce qu'il doit faire.	8	1	5	4,25	0,661
6.	Si l'apprenant ne comprend pas quelque chose, il utilise le croate.	8	1	5	3,25	1,479
7.	Les cours sont intéressants.	8	1	5	4,75	0,661
8.	L'apprenant est plus sûr en soi quand il s'exprime en croate.	8	1	5	4,38	0,696
9.	L'apprenant se tait quand l'enseignante lui pose la question.	8	1	5	2,00	1,5

Figure 47 - Les résultats du questionnaire proposé aux apprenants de deuxième classe de l'enseignante locutrice native (E3) – les déclarations concernant l'apprenant

Selon les résultats exposés, les apprenants de deuxième classe de l'enseignante locutrice native estiment qu'ils peuvent souvent suivre et comprendre le cours de FLE et qu'ils comprennent toujours l'enseignante locutrice native quand elle parle en français parce qu'elle utilise une langue simple. Les apprenants concluent toujours sur le sens à partir du contexte quand ils ne comprennent pas tous les mots français, ils peuvent toujours comprendre des consignes que l'enseignante locutrice native leur donne avant les exercices et ils comprennent souvent ce que l'enseignante locutrice native attend d'eux et ce qu'ils doivent faire. Il se passe parfois que les apprenants de deuxième classe utilisent le croate s'ils ne comprennent pas quelque chose. Comme une des apprenants a écrit à côté de cette question, elle utilise l'anglais au lieu de croate. Cependant les apprenants en général se sentent souvent plus sûrs en soi quand ils s'expriment en croate mais ils se taisent rarement quand l'enseignante leur pose la question. A la fin, les apprenants de deuxième classe trouvent toujours les cours de l'enseignante locutrice native intéressants.

Il nous reste à voir **les résultats de ce que les apprenantes de deuxième classe aiment ou n'aiment pas** chez l'enseignante locutrice native en cours de FLE. Visant *les opinions positives*, six apprenants trouvent les cours ou l'enseignante locutrice native intéressants et amusants parce qu'elle leur propose des fiches ou des jeux attrayants. Certaines parmi elles ajoutent que l'enseignante locutrice native est toujours de la bonne humeur, pleine d'énergie et qu'elle recourt toujours à l'humour. Ensuite, quatre apprenantes apprécient que l'enseignante locutrice native est réceptive, amicale et qu'elle construit une ambiance agréable et encourageante ce qui leur permet de ne pas avoir peur de s'exprimer en français et de se tromper ni de demander de l'aide en français ou même en anglais quand ils ne comprennent pas quelque chose parce qu'ils savent que l'enseignante locutrice native va les aider. Trois apprenants aiment encore sa manière d'enseigner, plus précisément ses manières d'expliquer les mots inconnus, de s'appuyer sur des exemples, de parler seulement en français et de faire des efforts pour que les apprenantes retiennent le plus de savoir possible.

Concernant ce que les apprenants *n'aiment pas*, nous ne trouvons qu'une remarque. Une apprenante trouve parfois les cours confus mais elle ajoute qu'elle peut toujours demander l'explication. Les sept apprenantes restantes estiment qu'il n'y a pas chose à craindre ou à ne pas aimer. Un parmi eux ajoute que c'est de telle manière parce que l'enseignante locutrice native va toujours aider et une autre ajoute qu'il est plus facile à retenir les savoirs sans avoir peur à n'importe quelle partie du cours au fur et à mesure que l'ambiance devient plus agréable et plus détendue.

Après avoir vu les résultats du questionnaire de la deuxième classe de l'enseignante locutrice native, nous passons à ceux de la troisième classe.

8.2.11. Troisième classe de l'enseignante locutrice native (E3)

Nous présentons maintenant les résultats du questionnaire rempli par les apprenants de troisième classe de l'enseignante locutrice native, plus précisément **les résultats de la partie du questionnaire concernant le discours de l'enseignante.** Nous donnons les résultats dans le tableau suivant qui montre le moyen et l'écart type pour chaque question :

Les déclarations concernant l'enseignante locutrice native (E3) – 3ème classe						
1– Jamais	2 – Rarement	3 – Parfois	4 – Souvent	5 – Toujours		
		N	**Min**	**Max**	**M**	**σ**
1.	L'enseignante nous donne des louanges quand c'est nécessaire.	7	1	5	5	0

2.	C'est l'enseignante qui parle le plus souvent en cours.	7	1	5	3,57	0,728
3.	L'enseignante corrige la prononciation.	7	1	5	4,29	0,700
4.	L'enseignante donne la parole aux apprenants.	7	1	5	4,71	0,452
5.	L'enseignante réprimande les apprenants si nécessaire.	7	1	5	3,14	1,245
6.	L'enseignante recourt à l'humour en cours de FLE.	7	1	5	4,29	0,700
7.	L'enseignante accepte des idées d'apprenants.	7	1	5	4,57	0,495
8.	L'enseignante nous incite à utiliser le français.	7	1	5	4,71	0,452
9.	L'enseignante donne des consignes en croate.	7	1	5	1,14	0,350
10.	L'enseignante aide les apprenants pendant l'expression orale en français.	7	1	5	5,00	0
11.	L'enseignante utilise le geste ou la mimique quand elle explique de nouveaux mots.	7	1	5	4,43	0,728
12.	L'enseignante donne des consignes en français.	7	1	5	4,86	0,350
13.	L'enseignante explique des mots nouveaux ou la grammaire au moyen des exemples.	7	1	5	4,43	0,728
14.	L'enseignante utilise une autre langue étrangère (par exemple, l'anglais) quand elle explique des mots nouveaux ou un nouveau savoir.	7	1	5	3,43	0,495
15.	L'enseignante maintient l'ordre en cours.	7	1	5	3,86	0,639
16.	L'enseignante pose beaucoup de questions quand on commence une nouvelle leçon.	7	1	5	4,14	0,639
17.	Quand l'enseignante nous fait comprendre la grammaire, elle nous donne premièrement des exemples et ensuite la règle.	7	1	5	3,43	0,728

Figure 48 - Les résultats du questionnaire proposé aux apprenants de troisième classe de l'enseignante locutrice native E3 – les déclarations concernant l'enseignante

Selon les résultats donnés, les apprenants de troisième classe estiment que l'enseignante locutrice native leur donne toujours des louanges quand c'est nécessaire, que c'est presque souvent l'enseignante locutrice native qui parle le plus souvent en cours et qu'elle corrige aussi souvent la prononciation. Les apprenants disent qu'elle donne toujours la parole aux apprenants de même qu'elle accepte des idées d'apprenants tout comme elle incite toujours à utiliser le français. D'après eux, l'enseignante locutrice native réprimande parfois les apprenants, elle recourt à l'humour souvent en cours et elle aide toujours les apprenants pendant l'expression orale. Elle ne donne jamais les consignes en croate, par contre elle les donne toujours en français. Les apprenants de troisième classe disent que l'enseignante locutrice native utilise souvent le geste ou la mimique quand elle explique des mots nouveaux ainsi qu'elle explique souvent de nouveaux mots ou la grammaire à l'aide des exemples. Ils estiment qu'elle utilise

parfois une autre langue étrangère quand elle explique un nouveau savoir ou de nouveaux mots tout comme elle donne parfois des exemples au premier lieu et après la règle quand elle fait comprendre la grammaire. D'après les apprenants, l'enseignante locutrice native maintient souvent l'ordre en classe et elle pose souvent beaucoup de questions lorsqu'ils commencent une nouvelle leçon.

Nous présentons dans la suite les résultats de **la partie du questionnaire concernant le discours des apprenants**. Nous donnons les résultats dans le tableau suivant :

Les déclarations concernant les apprenants de 3ème classe de l'enseignante locutrice native (E3)						
1– Jamais 2 – Rarement 3 – Parfois 4 – Souvent 5 – Toujours						
		N	**Min**	**Max**	**M**	**σ**
1.	L'apprenant peut suivre et comprendre le cours de FLE.	7	1	5	4,29	0,700
2.	L'apprenant comprend l'enseignante quand elle parle en français parce qu'elle utilise une langue simple.	7	1	5	4,29	0,452
3.	L'apprenant conclut sur le sens à partir du contexte quand il ne comprend pas tous les mots français.	7	1	5	4,29	0,700
4.	L'apprenant peut comprendre des consignes que l'enseignante lui donne avant les exercices.	7	1	5	4,14	0,639
5.	L'apprenant comprend ce que l'enseignante attend de lui et il comprend ce qu'il doit faire.	7	1	5	4,14	0,639
6.	Si l'apprenant ne comprend pas quelque chose, il utilise le croate.	7	1	5	2,57	0,904
7.	Les cours sont intéressants.	7	1	5	4,71	0,452
8.	L'apprenant est plus sûr en soi quand il s'exprime en croate.	7	1	5	3,86	1,355
9.	L'apprenant se tait quand l'enseignante lui pose la question.	7	1	5	1,71	0,700

Figure 49 - Les résultats du questionnaire proposé aux apprenants de la troisième classe de l'enseignante locutrice native (E3) – les déclarations concernant l'apprenant

Il s'en suit que les apprenants de troisième classe de l'enseignante locutrice native peuvent souvent suivre et comprendre le cours du FLE et qu'ils comprennent souvent l'enseignante locutrice native quand elle parle en français parce qu'elle utilise une langue simple. Les apprenants concluent souvent sur le sens à partir du contexte quand ils ne comprennent pas tous les mots français, ils peuvent souvent comprendre des consignes que l'enseignante locutrice native leur donne avant les exercices et ils comprennent souvent ce que l'enseignante locutrice native attend d'eux et ce qu'ils doivent faire. Les apprenants de troisième classe utilisent parfois

le croate lorsqu'ils ne comprennent pas quelque chose et ils sont souvent plus sûrs en soi quand ils s'expriment en croate, langue maternelle mais ils se taisent rarement quand l'enseignante locutrice native leur pose la question. À la fin, les apprenants de troisième classe pensent que les cours de FLE menés par l'enseignante locutrice native sont toujours intéressants.

Il nous reste à présenter **les réponses à deux dernières questions** données par les apprenants de troisième classe de l'enseignante locutrice native. En ce qui concerne *les côtés positifs*, parmi tous les apprenants, cinq d'entre eux trouvent les cours intéressants et amusants parce que l'enseignante locutrice native présente le savoir à travers des jeux et en proposant le travail en groupe ou en binôme. Ensuite, trois apprenants constatent qu'ils peuvent suivre et comprendre le cours parce que l'enseignante locutrice native utilise une langue plus simple que dans la vraie vie et elle aide les apprenants au besoin. Trois apprenants apprécient l'ambiance détendu, ils trouvent l'enseignante locutrice native réceptive et de la bonne humeur. Finalement, deux apprenants estiment qu'il n'est pas trop difficile à apprendre quelque chose de nouveau ou à retenir de nouveaux mots en cours.

Il y a seulement deux *remarques négatives* : un apprenant dit que les cours ne sont parfois pas assez exigeants et l'autre apprenant pense qu'ils n'ont pas assez de cours avec l'enseignante locutrice native. Le reste des réponses est la confirmation que les apprenants aiment les cours avec l'enseignante locutrice native.

Nous avons vu les résultats du questionnaire de la troisième classe de l'enseignante locutrice native et nous présentons ensuite les résultats de la quatrième classe.

8.2.12. Quatrième classe de l'enseignante locutrice native (E3)

Nous finissons la présentation des résultats du questionnaire par cette dernière classe de la dernière enseignante dont le discours fait l'objet de notre recherche. Nous observons dans la suite **les résultats de la partie du questionnaire concernant le discours de l'enseignante.** Nous donnons les résultats dans le tableau suivant qui montre le moyen et l'écart type pour chaque question :

Les déclarations concernant l'enseignante locutrice native (E3) – 4ème classe						
1– Jamais 2 – Rarement 3 – Parfois 4 – Souvent 5 – Toujours						
		N	**Min**	**Max**	**M**	**σ**
1.	L'enseignante nous donne des louanges quand c'est nécessaire.	8	1	5	5,00	0

2.	C’est l’enseignante qui parle le plus souvent en cours.	8	1	5	3,25	0,829
3.	L’enseignante corrige la prononciation.	8	1	5	4,38	0,484
4.	L’enseignante donne la parole aux apprenants.	8	1	5	4,88	0,331
5.	L’enseignante réprimande les apprenants si nécessaire.	8	1	5	4,00	0,866
6.	L’enseignante recourt à l’humour en cours de FLE.	8	1	5	3,75	0,661
7.	L’enseignante accepte des idées d’apprenants.	8	1	5	4,75	0,433
8.	L’enseignante nous incite à utiliser le français.	8	1	5	4,5	0,500
9.	L’enseignante donne des consignes en croate.	8	1	5	1,25	0,433
10.	L’enseignante aide les apprenants pendant l’expression orale en français.	8	1	5	4,88	0,331
11.	L’enseignante utilise le geste ou la mimique quand elle explique de nouveaux mots.	8	1	5	4,13	1,053
12.	L’enseignante donne des consignes en français.	8	1	5	4,88	0,331
13.	L’enseignante explique des mots nouveaux ou la grammaire au moyen des exemples.	8	1	5	4,75	0,433
14.	L’enseignante utilise une autre langue étrangère (par exemple, l’anglais) quand elle explique des mots nouveaux ou un nouveau savoir.	8	1	5	3,00	1,118
15.	L’enseignante maintien l’ordre en cours.	8	1	5	4,00	0,707
16.	L’enseignante pose beaucoup de questions quand on commence une nouvelle leçon.	8	1	5	3,88	0,599
17.	Quand l’enseignante nous fait comprendre la grammaire, elle nous donne premièrement des exemples et ensuite la règle.	8	1	5	3,38	0,696

Figure 50 - Les résultats du questionnaire proposé aux apprenants de la quatrième classe de l’enseignante locutrice native (E3) – les déclarations concernant l’enseignante

Selon les résultats exposés, les apprenants de quatrième classe de l’enseignante locutrice native estiment que l’enseignante leur donne toujours des louanges au moment approprié et que c’est juste parfois l’enseignante locutrice native celle qui parle le plus souvent en cours. Elle corrige souvent la prononciation de même qu’elle réprimande souvent les apprenants quand c’est nécessaire et elle donne toujours la parole aux apprenants. L’enseignante locutrice native recourt souvent à l’humour, elle s’appuie toujours sur des idées d’apprenants et elle incite souvent ou même toujours à utiliser le français. D’après les apprenants de quatrième classe, elle ne donne jamais des consignes en croate mais toujours en français. Ils disent que l’enseignante locutrice native les aide toujours pendant l’expression orale, qu’elle utilise souvent le geste ou la mimique lorsqu’elle explique de nouveaux mots et ils disent qu’elle les explique toujours ces

mots ou même la grammaire à l'aide des exemples. L'enseignante locutrice native utilise parfois une autre langue étrangère pour expliquer des mots ou un savoir nouveau et elle donne parfois des exemples en premier lieu et ensuite la règle quand elle fait comprendre la grammaire aux apprenants. Il se passe souvent que l'enseignante locutrice native pose beaucoup de questions au moment où ils commencent une nouvelle leçon et qu'elle maintient l'ordre en cours.

Nous présentons ensuite les résultats de **la partie du questionnaire concernant le discours des apprenants de quatrième classe de l'enseignante locutrice native**. Nous donnons les résultats dans le tableau suivant :

Les déclarations concernant les apprenants de 4ème classe de l'enseignante locutrice native (E3)						
1– Jamais 2 – Rarement 3 – Parfois 4 – Souvent 5 – Toujours						
		N	**Min**	**Max**	**M**	**σ**
1.	L'apprenant peut suivre et comprendre le cours de FLE.	8	1	5	4,25	0,661
2.	L'apprenant comprend l'enseignante quand elle parle en français parce qu'elle utilise une langue simple.	8	1	5	4,38	0,857
3.	L'apprenant conclut sur le sens à partir du contexte quand il ne comprend pas tous les mots français.	8	1	5	4,5	0,500
4.	L'apprenant peut comprendre des consignes que l'enseignante lui donne avant les exercices.	8	1	5	4,13	0,599
5.	L'apprenant comprend ce que l'enseignante attend de lui et il comprend ce qu'il doit faire.	8	1	5	4,13	0,599
6.	Si l'apprenant ne comprend pas quelque chose, il utilise le croate.	8	1	5	3,38	1,111
7.	Les cours sont intéressants.	8	1	5	4,75	0,433
8.	L'apprenant est plus sûr en soi quand il s'exprime en croate.	8	1	5	3,5	1,225
9.	L'apprenant se tait quand l'enseignante lui pose la question.	8	1	5	1,75	0,661

Figure 51 - Les résultats du questionnaire proposé aux apprenants de quatrième classe de l'enseignante locutrice native (E3) – les déclarations concernant l'apprenant

Il suit des résultats présentés que les apprenants de quatrième classe peuvent souvent suivre et comprendre le cours de FLE tout comme ils comprennent souvent l'enseignante parlant en français parce qu'elle utilise une langue simple. Les apprenants concluent souvent ou même toujours sur le sens à partir du contexte quand ils ne comprennent pas tous les mots français, ils peuvent souvent comprendre des consignes que l'enseignante locutrice native leur donne avant les exercices ainsi qu'ils comprennent souvent ce que l'enseignante locutrice native attend

d'eux et ce qu'ils doivent faire. Il se passe parfois que les apprenants utilisent le croate quand ils ne comprennent pas quelque chose et ils se sentent parfois ou même souvent plus sûrs en soi lorsqu'ils s'expriment en croate mais ils se taisent rarement quand l'enseignante locutrice native leur pose la question. À la fin, les apprenants trouvent les cours toujours intéressants.

Nous présentons encore **les réponses de quatrième classe de l'enseignante locutrice native à deux dernières questions**. *Du côté positif*, presque tous les apprenants, sept de huit, mentionnent que les cours sont intéressants et amusants parce que l'enseignante locutrice native les inclut à l'apprentissage à travers des jeux, des vidéos et des thèmes du quotidien. Ensuite, cinq apprenants apprécient qu'elle est sensible, amicale, enthousiaste ce qui rend l'ambiance agréable. Deux apprenants ajoutent encore que l'enseignante locutrice native les aide avec le vocabulaire, la grammaire et la prononciation. De plus, elle donne beaucoup d'exemples et elle utilise un vocabulaire simple à comprendre. Cependant, s'il y a quelque chose que les apprenants ne comprennent pas, deux apprenants constatent que l'enseignante locutrice native est toujours prête à clarifier les incompréhensions.

Du côté négatif, deux apprenants mentionnent que parfois les cours peuvent être ennuyeux parce qu'ils abordent les mêmes thèmes avec leur principale enseignante de français et un d'entre eux ajoute que le rythme du cours est un peu lent parfois. Un apprenant a peur de rater les cours avec l'enseignante locutrice native parce qu'elle ne vient pas fréquemment. Le reste des apprenants, cela veut dire cinq, ne trouvent rien à ne pas aimer.

Nous avons fini la présentation des résultats du questionnaire qui a été rempli par les apprenants de trois enseignantes, celle du lycée de langue, celle du lycée général et de l'enseignante locutrice native. Nous passons ensuite aux résultats qualitatifs de notre recherche, alors à l'analyse de transcriptions des cours enregistrés en classe de FLE de trois enseignantes.

8.3. Résultats qualitatifs : l'analyse des transcriptions des cours

Nous présentons maintenant les analyses de cours de trois enseignantes. Les analyses seront données pour chaque enseignante selon ses quatre classes. L'analyse comprend environ neuf séquences par chaque enseignante se référant à toutes les quatre classes afin de montrer les fonctionnements des interactions entre l'enseignante et les apprenants. Nous verrons de quelles stratégies interactives et métalinguistiques ils se servent pour atteindre le but communicatif depuis le rôle à remplir.

Avant de présenter les analyses de transcriptions de cours, nous présentons *le code de transcription utilisé* :

[6]/ pause

// pause plus longue

… hésitation

E enseignant (E1 – enseignante du lycée de langue, E2 – enseignante du lycée général, E3 – enseignante locutrice native)

A apprenant

C toute la classe / groupe d'apprenants

X mot incompréhensible (emprunté à Cicurel, 1996)

x - mot pas certainement audible et compréhensible

(Rire), (Écrit au tableau), (Silence) – l'« action » accompagné de la parole

[7]xxx - interruption au milieu d'un morphème, inachèvement-amorce

[8]Xxx= ; = xxx énoncé liée

=xxx

[9]ACCENTUATIONS – les mots accentués en majuscule

[xxx**]** – ces parenthèses ou ces crochets indiquent la prononciation du mot

(…) Indique qu'une partie de la parole est coupée

Ce qui est souligné est destiné à aider le lecteur à mieux voir où se situe le point commenté.

Par la suite, nous commençons avec l'analyse de cours de l'enseignante du lycée de langue (E1), nous continuons avec l'analyse de cours de l'enseignante du lycée général (E2) et nous finissons avec l'analyse de cours de l'enseignante locutrice native (E3).

8.3.1. L'enseignante du lycée de langue – E1

Premièrement suivent les séquences de l'enseignante croatophone du lycée de langue, E1 selon ses quatre classes.

[6] http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/5186/1/Diplomski%20rad%20Les%20roles%20de%20l'enseignant%20et%20son%20agir%20Tea%20Jahic.pdf
[7] https://books.openedition.org/enseditions/8473 ; *Dans la langue de l'autre :* Anne-Christel Zeiter
[8] https://www.persee.fr/doc/reso_0984-5372_1990_hos_8_2_3544
[9] https://www.persee.fr/doc/reso_0984-5372_1990_hos_8_2_3544

8.3.1.1. Première classe de E1

Nous présentons quelques séquences intéressantes lesquelles représentent le fonctionnement de deux catégories des interactants en cours de première classe de FLE tenu par l'enseignant du lycée de langue, dont suit la première :

Séquence 1 :

> E1 : Elle ne peut pas. Le verbe pouvoir. Vous comprenez la signification : Elle ne peut pas ? Ona/ ?
>
> C : Ne može.
>
> E1 : Ne može. Alors, ça c'est le verbe pouvoir/
>
> C : Moći. /Može.
>
> E1 : Moći. /Oke. /Vous avez ici trois radicaux. Sjećamo se kad smo rekli, s nepravilnima nam je super kad si odredimo po članovima, ah ! po ovim/…korjenima. Je… ?
>
> (Silence)
>
> C : [pu] (silencieusement)
>
> E1 : Peux. /Mais faites attention/ nous avons un « x » à la fin. C'est quelque chose de nouveau. /Je peux, tu/ ?
>
> C : [Pu] (silencieusement)
>
> E1 : Peux [pə].

Ici, nous observons comment l'enseignante E1 explique la grammaire. Elle donne à chaque fois un exemple du texte précédemment lu ou entendu pour conclure sur la signification du verbe qu'ils vont apprendre. Elle dénomme le verbe, construit une demande métalinguistique sur la signification en proposant des paraphrases plusieurs fois et elle sollicite la traduction du verbe. Toute la classe répond à ses questions et traduit le verbe comme confirmation de la compréhension. L'enseignante répète l'énoncé d'apprenants comme évaluation positive et elle utilise la paraphrase syntagmatique pour faire dénommer l'infinitif du verbe « pouvoir » et elle fait la récapitulation par la reprise de la traduction de l'infinitif. L'enseignante construit son métadiscours descriptif où elle utilise les mots métalinguistiques – grammaticaux « radicaux, irrégulier », mais ensuite elle paraphrase en croate pour faire comprendre aux apprenants ce qu'elle vient de dire. À la fin, elle incite la prononciation du verbe selon les personnes pour corriger la prononciation des apprenants parce qu'elle sait déjà comme enseignante croatophone que ses apprenants croatophones vont prononcer ce verbe irrégulier d'une façon erronée. L'enseignante donne la correction directement ici et elle ajoute le commentaire métalinguistique en français, qui constitue son discours para-grammatical.

Séquence 2 :

A1 : tu…/ venir si tu…/

A3 : Si tu… ? (Rire)

A2 : Si, hm… moglo bi bit kao ak možeš jer na talijanskom je « se » « ako » …

A1 : Hm…kao možeš ako želiš.

A2 : Da/ u tom smislu, to sam ja stavila.

Cette séquence est un exemple du *métadiscours descriptif para-grammatical entre les apprenants* pendant le travail en groupe où les apprenants font l'exercice grammatical pour systématiser l'usage des verbes irréguliers. Nous observons ici *un moment de plurilinguisme* où les apprenants parlent du fonctionnement du français, quand l'apprenante A2 fait appel à l'italien, une autre langue étrangère, qui fait partie de son interlangue pour se faire et faire comprendre à ses deux camarades, l'élément grammatical « si ». Même si cette communication horizontale symétrique se passe en majorité en croate, langue maternelle, nous la trouvons intéressante parce qu'en tant qu'enseignant, on n'est souvent pas conscient du discours métalinguistique sur la langue étrangère de nos apprenants.

Séquence 3 :

E1 : Le sous-titre. /Sous. /Alors, vous avez le titre et le sous-titre. (Elle montre)

C : Proposez une sortie.

E1 : Proposez une sortie.

5.a

E1 : Proposer une sortie. « Sortir ».

De par des répétitions, paraphrases et gestes, nous remarquons que l'enseignante se sert aussi de la *définition substantielle* par genre prochain « le titre » pour expliquer le mot inconnu, ou par *définition relationnelle* (5.a) qui renvoient au mot de base ou racine du terme à définir.

Après avoir présenté quelques séquences de la première classe de l'enseignante du lycée de langue, E1, nous observons quelques-unes de ces séquences produites dans la deuxième classe.

8.3.1.2. Deuxième classe de E1

Nous présentons maintenant quelques séquences du cours de la deuxième classe que nous trouvons intéressantes.

Séquence 4 :

E1 : Votre exercice maintenant, c'est de lire ces phrases et d'essayer de les compléter par le marqueur correct. D'accord ?

(...)

A1 : Patricia a rencontré Raphael…hmm… depuis 10 ans ?

E1 : a rencontré Raphaël/ ça c'est au passé.

A1 : Aha/ onda je « il y a ».

E1 : Il y a. /Tout à fait. / « Il y a dix ans ». « Il y a » … (geste avec les mains)

A2 : Dix…

A3 : Dix ans…

E1 : Prije ono=

A2 : Prije

E1 : =Kao dalmoši « Ima tome… » Ça c'est la même chose. Oke. « Ima deset godina » (avec l'accent dalmate).

(Rire)

Pour montrer comment l'enseignante a abordé l'élément grammatical, nous choisissons cette séquence pour une analyse plus profonde. Vu que les apprenants ont déjà entendu et utilisé ces marqueurs temporels, l'enseignante fait les apprenants premièrement remplir l'exercice avec les exemples à l'aide de l'intuition linguistique. Cette fois ci, l'apprenant lit le corrigé mais avec le faux élément grammatical. Comme procédé appréciatif, l'enseignante montre la cause de l'erreur accompagné d'un commentaire métalinguistique, ce qui construit son métadiscours descriptif. L'apprenant A1 fait une bonne conclusion en croate et utilise le bon marqueur en français. L'enseignante répète l'énoncé, fait une paraphrase pour montrer l'exemple entier et dénomme encore une fois ce marqueur à l'aide d'un geste de mains (« avant ») pour que les apprenants mémorisent l'usage. Quelques apprenants continuent la dénomination après l'exemple en situation comme le procédé de maintien de l'interaction. Cependant, l'enseignante a voulu expliquer le marqueur, c'est pourquoi elle recourt à l'alternance codique pour faciliter la compréhension. De plus, elle se sert de l'humour pour faire la référence à la situation-exemple type de l'usage de ce marqueur temporel en croate par les Dalmates, ce qui met en évidence la compétence sociolinguistique et plurilingue. Cet exemple a fait rire les apprenants et nous pouvons supposer que cet exemple a facilité la saisie du sens.

Séquence 5 :

A2 : Noz.

E1 : Ha ? /On regarde un peu la racine/

A2 : Nuit.

A3 : Ha ?

E1 : La racine, noz, ?

A4 : Noz.

E1 : Na što vas podsjeća ?

C : (Na) noć.

E1 : Voilà. Noć. Voilà, c'est ça. /Noz. Nuit. En italien, c'est… ?

E5 : Notte.

E1 : Notte. Tako je. (…) Voilà, mais ça c'est…ouais/ la racine est toujours la même. Oke ? Voilà, c'est ça. /Voilà, ce sont les langues…hm /indoeuropéen et ils ont toujours une similitude. /Oke. Voila.

Il est intéressant de voir ici comment les apprenants ont travaillé sur la langue régionale, plus précisément le breton, en écoutant la chanson française pour l'Eurovision 2022. Ce qui est encore plus intéressant, c'est que l'enseignante a fait référence à d'autres langues étrangères pour comparer les codes linguistiques. Cela a été fait d'une manière amusante pour introduire un élément culturel, mais avec une conscience métalinguistique présente. L'enseignante, après avoir sollicité plusieurs fois les mots de la même racine par le mot métalinguistique « racine » et que les apprenants n'ont pas compris ou ont répété l'énoncé de l'enseignante, elle change de code en croate, langue maternelle, pour faciliter la compréhension des apprenants. Là, ils ont compris le but et ils dénomment le mot de la même racine, celui en croate. L'enseignante fait encore référence à l'italien où un apprenant donne l'autonyme de même racine en italien. L'enseignante valide le mot italien et fait un commentaire métalinguistique sur la même racine pour peut-être faire comprendre le mot « racine ». De plus, elle dénomme ces langues en tant que langues indoeuropéennes, mais elle ne vérifie pas la compréhension de ce commentaire parce qu'elle ne s'attend pas à ce que les apprenants mémorisent ce fait. Cette séquence est aussi un bel exemple du travail sur la compétence et la compréhension plurilingue.

Séquence 6 :

E1 : Qu'est-ce que c'est l'Eurovision ?

A1 : C'est une compétition musicale…

E1 : De musique, pour resserrer les liens entre les pays d'Europe.

Nous voulons montrer par cet exemple que les apprenant se servent aussi du français, même plus que du croate, pour expliquer la signification d'un élément. Ici, l'apprenant donne une définition substantielle de « l'eurovision », que l'enseignante paraphrase par la suite, afin de compléter la définition avec les différences spécifiques.

8.3.1.3. Troisième classe de E1

Après avoir observé quelques séquences du cours de la deuxième classe, nous en présentons quelques-unes du cours de la troisième classe.

Séquence 7 :

E1 : Oke, bon, et puis, nous avons la pièce jointe. Est-ce que vous voyez la pièce jointe ici ?

A1 : Oui !

E1 : Aha !

A2 : C'est un PDF.

E1 : Oke/ C'est un/ ouais (rire) c'est un PDF.

A3 : C'est sa CV.

E1 : Voilà ! On sait bien. Voilà. Ça c'est un CV/ un curriculum vitae, voilà. Ça c'est la pièce jointe. Vous comprenez le mot, n'est-ce pas ? /En anglais c'est… ?

A2 : Hmm PS ?

A4 : Attachment. (Anglais)

E1 : Attachment. Voilà, c'est ça.

A2 : Ah.

Cette séquence nous montre l'usage de plusieurs stratégies métalinguistiques de la part de l'enseignante et des apprenants afin de conclure sur la signification du mot pendant l'activité de la compréhension de l'écrit. L'augmentation de la conscience métalinguistique est toujours visible dans des activités de compréhension soit de l'oral, soit de l'écrit. En premier lieu, l'objectif est le contenu du texte, c'est-à-dire l'exemple de la « pièce jointe », le mot (in)connu en question. Après la simple demande de perception et la confirmation de l'apprenant A1, l'apprenant A2 fait appel à la situation du texte quand il propose une définition par le genre prochain, exprimant le type de document. L'enseignante accepte l'idée par la reprise de l'énoncé, mais l'apprenant A3 donne une autre définition par le genre prochain où il propose le type de texte. L'enseignante confirme la réponse par la reprise de l'énoncé de l'apprenant

qu'elle paraphrase pour expliquer le mot « CV » à l'aide de la définition par la racine du mot et ensuite elle fait la dénomination de la « pièce jointe » à l'aide des exemples mentionnés. Puis, elle met en évidence l'objectif métalinguistique quand elle pose la question pour solliciter l'autonyme anglais. Il est intéressant de voir l'enseignante utiliser les mots anglais ou des mots d'une autre langue étrangère pour faciliter l'accès au sens, ce qui est vu comme le moment où l'on incite le développement de la compétence plurilingue. Bien sûr, l'apprenant A4 propose l'autonyme anglais que l'enseignante valide par la reprise de l'énoncé et par des commentaires appréciatifs.

Séquence 8 :

A1 : Ajde/ Charles Eclair pa ćemo *XX*

A2 : Suite à votre annonce…

A1 : Eh, oui… suite à votre annonce… je vous adresse ma candidature…/Ček moram čekirat riječ. Saamo sekundu.

A2 : Chauffeur ? (Rire)

A1 : Ne (rire).

A2 : Kaj nije chauffeur vozač ?

A1 : Pa mislim da nije. Hmm, conducteur. Conducteur.

A2 : Conducteur.

A1 : De Formule 1. //

A1 : // Je travaille…

A2 : *XX*možda passé composé ?

A1 : J'ai travaillé…

A2 : comme mécanicien…

A1 : Jel se onda kaže profesorice « J'ai travaillé…na, na…pour un stage ili de stage ili… ?

E1 : J'ai fait un stage.

A1 : Kako bi se na ovu rečenicu nadodalo *kako radi* ?

A2 : J'ai fait un stage…

E1 : J'ai fait un stage comme mécanicien dans une- dans un garage.

A2 : Ouais.

Pendant le travail en binôme les apprenants se servent de l'alternance codique entre le français et le croate pour distinguer la vraie identité de celle du texte. Ils utilisent le croate pour se mettre d'accord sur les idées, sur ce qu'ils vont écrire et ils utilisent le français pour présenter les

phrases types pour une lettre de candidature. Il est intéressant aussi comment ils choisissent le prénom et le nom de candidat complètement français. Ensuite ils construisent un métadiscours informatif et explicatif quand ils débattent sur le mot croate « vozač ». Le métadiscours descriptif fait aussi partie de la communication symétrique quand l'apprenant A2 propose l'usage du passé composé et quand un autre apprenant répète le verbe au temps mentionné. Parfois, les apprenants ont besoin d'aide de l'enseignante, alors l'apprenant A1 pose une question métalinguistique en croate sur l'usage du code ou sur la construction de la phrase. L'enseignante aide avec une phrase en français complétement différente, mais celle qui est appropriée en français dans le contexte proposé par les apprenants. L'apprenant montre la confusion à cause de la construction différente, c'est pourquoi il paraphrase sa première question et fait appel à la situation en montrant la phrase dans son cahier. L'apprenant A2 répète la construction proposée par l'enseignante et l'enseignante paraphrase sa construction pour ajouter la suite précisant et facilitant la compréhension.

8.3.1.4. Quatrième classe de E1

Nous avons présenté les séquences de la troisième classe de l'enseignante du lycée de langue et maintenant nous observons celles du cours de la quatrième classe.

Séquence 9 :

E1 : Oke ? Se faire agresser ou se faire voler.

A1 : A dakle to jesu sinonimi ?

E1 : Voilà. C'est ça. Agresser ou voler. « Agresser », ça veut dire que tu as fait une agression sur quelqu'un.

A2 : Ahaaa…

E1 : Voler, ça veut dire que tu as volé. Se faire voler, doslovno bi to preveli dati se opljačkat, dati se…

A1 : A da, da, da. Ne nama nisu bile jasne ove crte, jel su onda sinonimi ili…

E1 : A, voilà, c'est ça. Ouais, ouais, ouais. Oui, ou ils sont presque les synonymes.

Il s'agit ici du corrigé d'un exercice de compréhension de l'écrit où l'enseignante répète le corrigé, les « synonymes ». L'apprenant A1 pose une question métalinguistique en croate pour vérifier s'il s'agit vraiment des synonymes parce qu'il était confus par la structure de l'exercice. L'enseignante confirme en répétant les synonymes et elle ajoute les explications des verbes en se référant aux situations virtuelles. Cependant, ce qui est intéressant et normal, c'est qu'elle change ensuite de code en croate pour faire un commentaire para-grammatical sur la

construction « se faire voler » parce que c'est une construction qui ne fait pas l'objet d'apprentissage. L'apprenant puis confirme la compréhension et continue en croate pour clarifier la cause de sa confusion dans cet exercice avant que l'enseignante ne donne un autre commentaire métalinguistique sur les « quasi-synonymes », cette fois-ci en français parce qu'elle sait que les apprenants vont comprendre.

Séquence 10 :

> E1 : Hmm, alors, il s'est fait vole. Et qu'est-ce qu'il veut faire ? Il est allé au commissariat pour/ déposer une plainte ! Une plainte, ça veut dire quoi ? Qu'est-ce que ça veut dire « la plainte » ?
>
> (Silence)
>
> E1 : Vous avez le verbe se plaindre. (Écrit au tableau) Se plaindre. Alors, il y a des personnes qui se plaignent tout le temps. (Change la voix et style) EE, je suis [šui] pas content, bah, la, la, la*. Oke ? Ça c'est le verbe « se plaindre ». Déposer une plainte. Vous comprenez ?
>
> C : Ahm. (confirmation avec la tête)
>
> (…)
>
> A2 : *Podijeti* žalbu ?
>
> E1 : Ahm, podnjeti žalbu tako je.

Nous pouvons voir dans cette séquence que l'enseignante se sert de l*a définition par racine du mot* et de *l'appel à la situation-exemple* pour expliquer le mot inconnu « plainte » après le moment où les apprenants n'ont rien répondu à sa question métalinguistique visant le sens. Ainsi, elle facilite l'accès au sens du mot « plainte » par le verbe « se plaindre » qu'elle désigne par une situation-exemple où elle change de voix et de comportement à l'aide du geste, de la mimique et de l'intonation. Ensuite, elle dénommé encore le verbe pour lier l'explication au mot correspondant et elle reprend toute la construction avant de vérifier la compréhension. Les apprenants confirment seulement par le geste de tête. Toutefois, un des apprenants veut s'assurer qu'il a bien compris, alors il sollicite l'appréciation par la traduction en croate, ce que l'enseignante confirme par la répétition en croate et par un commentaire appréciatif aussi en croate afin de réassurer l'apprenant.

8.3.2. Enseignante du lycée général – E2

Puisque nous avons présentés quelques séquences intéressantes des cours de l'enseignante du lycée général, E1, il est tour de présenter celles des cours de l'enseignante du lycée général, E2. Les séquences seront présentées selon les classes, alors nous commençons avec la première classe de FLE.

8.3.2.1. Première classe de E2

Nous présentons la première séquence du cours de la première classe de l'enseignante du lycée général, E2.

Séquence 11 :

> E2 : Et quand on dit « Une ville est situé au nord » on dit, on emploie la préposition « à ». AU Nord. Oke ? On peut dire aussi « Dans le nord » mais nous/ on va dire aujourd'hui « au nord ». Kako ćete reći « na jugu » ?
>
> C : Au sud.
>
> E2 : AU sud ! na zapadu ?
>
> C : Au…
>
> A1 : À ouest !
>
> E2 : À ?
>
> C : Ouest.
>
> E2 : Faites attention ! Réfléchissez.
>
> A2 : *Kaj… ?
>
> E2 : AU sud. À plus « le » sud. Au sud. Mais « ouest » c'est une voyelle. Alors, À plus « L » apostrophe ». Alors, on dit ?
>
> A4 : À l'ouest.
>
> E2 : À l'ouest ! Bravo Georges. A kako ćete reći « na istoku » ?
>
> C : À l'est.
>
> E2 : Très bien ! À l'est. Vous comprenez ? Parce que c'est une voyelle.

Ici nous observons l'exemple du *métadiscours descriptif* de l'enseignante où elle se réfère à une situation de type cause – effet, elle utilise une petite paraphrase syntagmatique au milieu et le mot métalinguistique « la préposition à » qui est accompagnée d'un exemple (au nord) et d'une paraphrase syntagmatique qui fait appel à l'usage. Ensuite, l'enseignante fait la récapitulation à l'aide d'une paraphrase. Cela peut paraitre comme un discours para-grammatical parce que l'enseignante donne l'exemple, une partie de la règle et ensuite elle construit une demande métalinguistique (de 2e type) mais en croate. Elle fait l'alternance codique parce que, si elle posait la question en français, elle donnerait la réponse. La classe donne la réponse par l'autonyme correcte ce qui parait comme le métadiscours informatif des apprenants. Cependant, cet exemple correspond précisément à celui précédemment donné par l'enseignante et cela ne montre pas la réalité de la compréhension du fonctionnement de la règle, ce que nous voyons dans la suite. Après avoir évalué la réponse par répétition avec l'emphase sur « au »,

l'enseignante change de code en croate à cause de la parole sur la grammaire pour poser une autre question métalinguistique. Nous remarquons que la classe répond par automatisme « au » mais ils hésitent et un apprenant A1 essai avec « à ouest ». L'enseignante répète une partie de l'énoncé, « À ? » comme évaluation mais avec l'intonation montante pour faire réfléchir les apprenants. La classe donne l'autonyme « ouest » comme suite parce qu'ils ont seulement continué l'énoncé de l'enseignante. L'enseignante donne un commentaire métalinguistique (de 1e type) sur la production langagière des apprenants. L'apprenant A2 montre l'incompréhension en croate et c'est là que l'enseignante construit encore un métadiscours descriptif qui est constitué de l'exemple déjà mentionnée « au sud », de l'appel à règle, de la reprise de l'exemple et d'une paraphrase syntagmatique accompagnée d'un mot métalinguistique « voyelle » pour préciser et donner la cause de l'erreur. Ensuite elle fait la récapitulation de la règle avec le mot métalinguistique « L-apostrophe ». Puis, elle pose la question métalinguistique pour vérifier l'usage. L'apprenant A4 donne la réponse correcte par autonyme. L'enseignante répète l'énoncé accompagné d'un commentaire appréciatif et elle pose de nouveau une autre question métalinguistique en croate pour systématiser la règle. La classe donne de nouveau une réponse correcte par autonyme ce qui montre la compréhension complète du fonctionnement de la règle. L'enseignant évalue par un commentaire appréciatif et par la répétition de l'énoncé de la classe. À la fin, elle vérifie la compréhension et souligne la source du problème du début, « voyelle ».

Séquence 12 :

> A : Što znači ovo « piéton » ?
>
> E 2 : Aha, « piéton », c'est une personne qui marche dans la rue (elle marche), qui n'est pas en voiture (brm brm), mais qui marche dans la rue (elle marche de nouveau). Moi, je suis piétonne (elle marche).

Ici, l'apprenant fait une demande métalinguistique en croate qui vise la signification du mot inconnu « piéton ». L'enseignant se sert de *la définition substantielle* accompagnée de *gestes* lesquels devrait faciliter la saisie du sens. Comme différence spécifique connue, elle souligne le chauffeur d'une voiture et elle se réfère encore à la situation avec dénomination « moi je suis piétonne » qui est encore accompagnée d'un geste.

Séquence 13 :

> E2 : Marta/ <u>Est-ce que tu connais Brest</u> ?
>
> A1 : Hm/ <u>Brest est… au nord-ouest</u>/ hmm…
>
> (…)

E2 : A jeste ikad čuli da postoji neka pjesma u kojoj se pojavljuje Brest ?

(…)

E2 : Sječaš li se Barbara, kišilo je nad Brestom tog dana…Ti si bila nasmijana. En français. Rappelle-toi Barbara, il pleuvait sur Brest ce jour-là et toi, tu…et cetera, et cetera, et cetera. Oke, bon. To ćete učit iz književnosti. Comment s'appelle cette région française ?

C : Bretagne.

Ici, l'enseignante pose premièrement la question qui porte sur l'élément grammatical et l'apprenant A1 est consciente de la nature métalinguistique de cette question, alors elle répond par la phrase entière avec la construction grammaticale « au nord-ouest ». L'enseignante pose maintenant la question du début sur la connaissance de Brest et elle change de code, du français au croate, ce qui signifie l'introduction de l'élément socioculturel. Cette alternance codique permet aux apprenants de répondre en croate. Même si l'enseignante continue en croate pour introduire le poème « Barbara », elle change de code en français pour que les apprenants l'entendent en langue cible, langue d'origine. Nous voyons ici comment l'utilisation de l'alternance codique de l'enseignante dirige le comportement langagier des apprenants et marque le passage de l'apprentissage de la langue en tant que code linguistique à l'apprentissage de la culture.

8.3.2.2. Deuxième classe de E2

Après avoir présenté quelques séquences du cours de la première classe, nous proposons maintenant celles de la deuxième classe de l'enseignante du lycée général, dont suit la première.

Séquence 14 :

A : Jeudi je vais chez le dentiste.

E2 : Bon. Oke. Jeudi. /Kak ćete prevest ovu rečenicu ? (+ Montre sur le diaporama)

A1 : Ah ! Četvrtkom.

E2 : Četvrtkom ?! ili četvrtak ?! /Zato sam stavila « jeudi prochain ». Alors, aujourd'hui c'est jeudi, oke/ bon. Mais jeudi prochain ! /Kad ja to idem zubaru ?

C : Sljedeći…

E2 : Sljedeći. Znači/ a šta je ovo ? Le jeudi. Aujourd'hui, c'est jeudi. Le jeudi, j'ai mon cours de français.

A2 : Svaki kao.

E2 : Tako je ! Quelle est la différence ?

A2 : Aha.

E2 : Znači kad imamo la répétition (geste tap tap tap), l'habitude, što ćemo reći ?

E + C : Le.

E2 : E/ pa kad ja pitam : quelles activités faites-vous/le lundi ?! Qu'est-ce que je…je veux savoir ? Što želim znati ? Što radite… ?

C : Svaki…

E2 : Kak se to još može reći ?

A3 : Svaki…

T : Uredu, svaki ponedjeljak, ali…

A4 : Ponedjeljkom !

E2 : Ponedjelj…kom ! C'est…c'est répétition. C'est l'habitude. / Qu'est-ce que vous faites le mardi ? Što radite… ?

C : utorkom ?

Par cet exemple, nous voulons montrer le fonctionnement de l'explication d'un élément grammatical « lundi – le lundi ». L'enseignante a fait lire un apprenant la phrase et maintenant elle sollicite la traduction pour voir la différence dans les codes linguistiques. C'est une traduction dite « pédagogique » parce qu'on peut distinguer cet élément grammatical en croate avec une différence dans la graphie « ponedjeljak – ponedjeljkom ». Un apprenant fait l'hypothèse de la traduction qui est fausse, c'est pourquoi l'enseignante intervient par l'alternance codique en croate pour évaluer la traduction en donnant les deux autonymes possibles de la traduction en y apportant un commentaire métalinguistique en croate qui comprend l'élément clé pour la traduction en français. Elle se sert de la paraphrase syntagmatique pour faire la récapitulation et pour faciliter la compréhension. Qui plus est, elle se réfère à la situation pour construire ensuite une question métalinguistique de nature antonymique par laquelle elle sollicite la traduction correcte. Maintenant, la classe s'est concentrée sur la relation antonymique dans « le jeudi prochain » et les apprenants concluent sur la signification. C'est là que l'enseignante fait la récapitulation pour répéter encore une fois et pour systématiser le savoir. Elle se sert de l'autonymisation, des répétitions, de la paraphrase syntagmatique, des références aux situations, alors de plusieurs procédés afin d'inciter la saisie du sens. Un des apprenants répète la traduction et l'enseignante fait une évaluation positive par un commentaire appréciatif et elle pose une question métalinguistique sur la différence pour fixer cet élément « le (jeudi) » dans le code linguistique du croate de même que du français. Après, elle donne la règle où elle change de code et elle se sert d'un geste pour solliciter l'élément en français que les apprenants dénomment bien. L'enseignante fait aussi la récapitulation de la règle où elle fait appel à la situation en croate, elle change de code en

français pour introduire la question de la situation et elle paraphrase pour traduire en croate. Après tous les procédés utilisées, les apprenants ont compris et ils proposent la traduction correcte. L'enseignante évalue par les commentaires appréciatifs et par la reprise d'énoncés. Pour fixer, l'enseignante pose encore quelques questions avec les jours suivants pour que les apprenants dénomment la forme correcte. Ils donnent à chaque fois, à la fin, une traduction courte par élément correct, par exemple « utorkom ».

Séquence 15 :

> A1 : Fais- tu…à…le jeudi ?
>
> E2 : C'est justement ça. Pas/on dit, c'est/ c'est- c'est l'habitude de nous tous de dire « à jeudi ». Zašto ? /Kak se kaže u engleskom ?
>
> A2 : Hm/ « on » (anglais).
>
> E2 : *On Monday, on Tuesday.* Kak se kaže u njemačkom ? *Am Sontag, Samstag* i tako dalje. « Am ». Mais/ les Français disent seulement « le jeudi » i upravo ovaj « le » koji vam je ovdje entouré, ça il faut retenir. To trebate zapamtiti. Alors, Le… ?
>
> A1 : Le…jeudi.

Pendant un pseudodialogue entre deux apprenants, l'apprenant A1 fait l'erreur grammaticale mais il s'autocorrige. Cette erreur porte sur l'élément grammatical appris aujourd'hui et la source est dans l'interlangue de l'apprenant, donc l'enseignante fait un commentaire métalinguistique où elle explique pourquoi on fait cette erreur : elle fait référence aux autres langues étrangères apprises par ces apprenants. Elle change de code tout le temps pendant les commentaires métalinguistiques pour que les apprenants puissent mieux comprendre la cause de l'erreur. Ainsi, l'enseignante fait appel à la situation et paraphrase pour souligner la cause de l'erreur et elle pose une question métalinguistique pour solliciter la traduction de l'élément anglais. Quand un apprenant donne l'équivalent anglais, l'enseignante répète pour confirmer et elle paraphrase pour citer les exemples correspondants. Ensuite, elle se réfère au code linguistique de l'allemand où elle fait appel à l'exemple et elle répète l'élément clé comme la source de l'erreur. Maintenant, elle change de code pour expliquer comment fonctionne cet élément en français avant qu'elle ne change pas de code de nouveau pour faciliter la compréhension de la source de l'erreur. À la fin, elle sollicite au moyen d'une question métalinguistique la récapitulation par la répétition, ce que fait l'apprenant qui a fait l'erreur.

8.3.2.3. Troisième classe de E2

Nous avons présenté les séquences de la deuxième classe de l'enseignante du lycée général et maintenant nous observons celles du cours de la troisième classe.

Séquence 16 :

E2 : Aha ! « Saignant, s'il vous plait ». C'est la réponse qui concerne le steak / « Saignant, s'il vous plait. » Kakav je to steak koji je « saignant » ? (Geste de tremblement et voix relaxée)

(Silence)

E2 : Koji nije/ « bien cuit » (geste + voix forte) mais saignant (voix faible) ?

(Silence)

E2 : Onaj koji krvari, kak se to kaže ?

A : Rare. (Silencieusement)

E2 : Onaj koji je jako slabo pečen…sad sam zaboravila.

A : Rare.

E2 : Rare. Mais, ça veut dire le steak qui n'est pas très bien cuit. Bon.

Nous voulons montrer ici comment l'enseignante utilise plusieurs stratégies métalinguistiques pour expliquer les mots inconnus. L'enseignante répète l'énoncé pour introduire l'explication qu'elle commence par l'appel à la situation-exemple après qui elle pose une question métalinguistique sur la signification de l'adjectif « saignant » en changeant de code en croate. Déjà dans la question, elle fait une dénomination par un geste de tremblement du corps et d'une voix faible et détendue. Après la preuve d'incompréhension par le silence, l'enseignante introduit une paraphrase antonymique accompagnée d'une dénomination à l'aide de gestes et de voix antonymiques. Après un autre silence de la part des apprenants, l'enseignante change de code de nouveau en croate pour paraphraser la question. Après tous ces procédés, un apprenant donne l'équivalent en anglais que l'enseignante n'a pas entendu et elle propose une paraphrase synonymique afin d'inciter les apprenants. Là, l'apprenant répète l'autonyme en anglais que l'enseignante confirme et évalue par la répétition de l'énoncé et d'un commentaire appréciatif. Pour faire la récapitulation, elle répète la paraphrase synonymique cette fois-ci en français.

Séquence 17 :

A : Zašto u tekstu piše pod préparation/ « de vinaigre » ?

E2 : Aa ! Parce que/là, il s'agit/ ah, dit- C'est toi qui va répondre à cette question. /Alors, quand on dit « Il me faut du vinaigre » -

A : Aha, uvijek ide « de » ?

E2 : DU vinaigre. DU !

A : *da, da*

E2 : Il me faut DU vinaigre. En général. Est-ce que tu peux traduire cette phrase/ « il me faut du vinaigre ».

A : Treba octa.

E2 : Octa. /Est-ce que tu sais quelle quantité de vinaigre ?

A : (Non hochement de tête)

E2 : Bon. Et il me faut vingt-cinq centilitres DE vinaigre.

A : A zato što je određeno.

E2 : Mais voilà ! Ça- ça c'est la différence. Et, maintenant/ tout d'abord/ on va réviser l'article partitif. /Ça veut dire une quantité indéterminée. /Ça c'est clair maintenant ?

A : Oui.

Cette séquence nous montre un autre type de demande métalinguistique de l'apprenant en croate avec quelques autonymes en français. Ici, l'apprenant ne demande pas la signification d'un mot, mais il pose une question sur l'emploi d'un élément grammatical, ce qui construit le discours para-grammatical de l'enseignante et de l'apprenant. L'enseignante décide d'utiliser « la grammaire inductive » pour faire conclure l'apprenant sur cet exemple : sur la différence entre « de » et « du vinaigre ». Elle commence l'explication par l'article partitif, ce qui est connu de l'apprenant, avec un appel à la situation-exemple quand l'apprenant donne une fausse conclusion impulsive en croate. C'est pourquoi, l'enseignante exagère la répétition de l'exemple connu pour attirer l'attention de l'apprenant de nouveau et puis, elle sollicite la traduction en croate. Cette traduction est dite « pédagogique » parce qu'elle met en évidence la quantité déterminée et indéterminée au moyen de l'usage de cas en croate. Quand l'apprenant traduit bien la phrase en croate, l'enseignante répète l'autonyme croate clé, ce qui fait distinguer « de » et « du » et elle souligne avec une question métalinguistique laquelle fait appel à la règle. Après que l'apprenant a fait un geste avec la tête disant « non », l'enseignante donne l'autre exemple pour introduire l'autre élément grammatical « de vinaigre » et pour conclure sur l'usage. Après cet autre exemple, l'apprenant fait une bonne conclusion en croate sur la règle d'emploi. Contente de la réponse, l'enseignante donne un commentaire appréciatif positif et elle souligne la différence. Ensuite, elle fait une petite récapitulation par l'instruction de réviser seulement l'article partitif et par l'appel à la règle concernant l'article partitif. À la fin, elle vérifie la compréhension que l'apprenant confirme.

8.3.2.4. Quatrième classe de E2

Après avoir présenté quelques séquences du cours de la troisième classe, nous proposons maintenant celles de la quatrième classe de l'enseignante du lycée général, dont suit la première.

Séquence 18 :

E2 : Réagir. Qu'est-ce que c'est « agir » ? Qu'est-ce que c'est « réagir » ? Réaction.

A : Reagirati.

Dans cette séquence, l'enseignante se sert de *la définition par racine du mot* afin d'expliquer le mot « réagir » et afin de faciliter la compréhension. C'est là qu'un apprenant prouve la compréhension en donnant l'autonyme croate.

Séquence 19 :

E2 : Lucie/ quelle photo correspond à l'intelligence musicale ?

A1 : Hm…le photo avec un/ garçon/ qui…

E2 : Qu'est-ce qu'il fait ?

A1 : fait…

E2 : Comment on dit ça ? (Geste de jouer de la trompette)

A2 : trompette ?

E2 : Aha ! La trompette. C'est l'instrument et comment est-ce qu'on dit/ « svirati trubu » ?

C : Jouer

E2 : Jouer. Alors un garçon qui… ?

T + C : joue…

A1 : un tr…aha.

A3 : de

A4 : *de la *trompette*

E2 : Très bien A4. /Tu peux dire à voix haute ?

A4 : Joue de la…de la trompette.

E2 : de la trompette. Très bien. Bon.

Nous montrons ici comment une question de compréhension de l'exercice devient une activité métalinguistique, ce qui se passe souvent en cours de FLE. Après que l'enseignante a sollicité le corrigé de l'exemple, l'apprenante A1 fait une phrase décrivant la photo, mais elle hésite et elle s'arrête quand elle doit employer le verbe. L'enseignante l'encourage à l'aide d'une question sollicitant l'action. Cependant, l'apprenante A1 se sert seulement du verbe « faire » qui a fait partie de la question de l'enseignante, c'est pourquoi l'enseignante dénomme le verbe cible par le geste de jouer de la trompette. C'est là que l'apprenant A2 aide et dénomme l'objet, la trompette, que l'enseignante répète pour valider et elle donne la définition par le genre

prochain (« instrument ») qui est en fonction d'appel à la règle. Ensuite, elle pose une question métalinguistique où elle se sert de l'autonyme croate afin de solliciter la construction en français. Les apprenants dénomment le verbe « jouer » que l'enseignante confirme au moyen de la reprise et elle sollicite la suite « de la ». Les apprenants sont conscients ici de l'objectif métalinguistique et du fait qu'il faut faire la construction avec le verbe « jouer » accompagné d'un instrument, mais ils ne sont pas sûrs en soi, ce qu'on remarque dans la réponse de l'apprenante A1 qui s'arrête tout de suite après avoir rejoint l'objet directement au verbe. Après cette conclusion, l'apprenant A3 se rend compte de l'usage de la préposition « de » et l'apprenante A4 donne toute la construction correcte que l'enseignante loue et elle sollicite la répétition pour que tous les apprenants puissent l'entendre et mémoriser.

8.3.3. Enseignante locutrice native – E3

Nous commençons avec l'introduction de quelques séquences des cours de l'enseignante locutrice native, E3.

8.3.3.1. Première classe de E3

Nous présentons la première séquence du cours de la première classe de l'enseignante locutrice native, E3 :

Séquence 20 :

E3 : Ahm, Attention. Sport, c'est masculin. Oke ? Et là, tu as mis féminin.

A : (corrige dans le cahier)

E3 : A ! ap, ap, il y a- samo/ *jedno*/ « L ».

A : (Corrige)

E3 : Ahm, très bien. Et avec « tu », qu'est-ce qu'on met à la fin avec « tu » ?

A : *est-ce que tu aimes…

(Silence)

E3 : *tu aimes/ tu manges, tu bois, tu…

A : XXX ?

E3 : Ahm. // S. S. *uvijek*, *uvijek*, « s » à la fin.

A : Aha. (Corrige).

E3 : Da. Toujours. Toujours, toujours, toujours.

(…)

E3 : Pratiques. XXX. Pratiques, et c'est *comme* le verbe manger, le verbe aimer, *samo… le verbe « - e r », c'est « e », « es », « e ».

L'enseignante locutrice native utilise ici les mots métalinguistiques « masculin » et « féminin » comme la partie du *(méta)discours appréciatif et descriptif* où elle donne la cause de l'erreur. L'apprenant n'a pas bien corrigé, c'est pourquoi l'enseignante locutrice native donne la correction directement et utilise *l'alternance codique* en croate pour souligner la cause de l'erreur. Elle construit une question métalinguistique qu'elle *paraphrase* (syntagmatique) tout de suite, mais l'apprenant commence à lire toute la phrase dans sa fiche, en conséquence l'enseignante utilise le procédé de *se référer à l'usage ou à l'exemple et à la règle* pour l'aider.

Séquence 21 :

A : Hm…*how is this* ?

(Rire)

E3 : C'est égal/ c'est égal parce qu'après *tu coupes*.

A : Ahaa !

E3 : Donc, c'est égal.

Ici, l'apprenante recourt à l'alternance codique et elle utilise l'anglais pour construire sa demande métalinguistique parce qu'elle ne le sait pas faire en français. L'enseignante n'apporte pas de commentaire par rapport au recours à l'alternance codique, mais elle donne la réponse en français et elle fait la paraphrase syntagmatique. L'apprenante a compris mais l'enseignante locutrice native conclue encore une fois par la répétition afin de confirmer.

8.3.3.2. Deuxième classe de E3

Nous montrons maintenant les exemples de séquences de la deuxième classe de l'enseignante locutrice native, E3.

Séquence 22 :

E3 : Oke. « Aimables » / vous comprenez ?

A1 : Am…

A2 : Loving… ?

E3 : Hm/ ah/ c'est plutôt comme… « poli ». Comme « poli ». *Polite* (anglais). C'est, voilà. Ils sont…Ils disent « bonjour, merci ».

Dans cet exemple, nous observons comment l'interlangue de l'apprenante, plus précisément la connaissance de l'anglais infère une fausse compréhension de l'adjectif « aimables ». Après que l'enseignante locutrice native a posé une question métalinguistique sur la signification de

l'adjectif « aimables », l'apprenant A2 donne l'équivalent anglais qui n'est pas correct. De cette raison, l'enseignante fait la paraphrase synonymique en tant que son (méta)discours appréciatif et explicatif afin de souligner le terme plus approprié. De plus, elle répète le synonyme et elle en donne l'équivalent en anglais. Enfin, elle fait encore l'appel à la situation-exemple pour préciser la signification.

Séquence 23 :

> E3 : France, très bien. Vous voyez, souvent…Souvent, on peut associez des idées aux deux pays. C'est vraiment…C'est très personnel. Alors, maintenant, on va lire qu'est-ce que les…hm personnes pensent des Français. Vous, vous m'avez dit déjà quelques idées. Pour vous, ils sont romantiques, hm…ils sont, hm…ils tombent facilement amoureux.

Nous voulons montrer que l'enseignante locutrice native fait presque toujours des récapitulations de ce qu'ils viennent de faire ou dire avant de passer à l'activité suivante. En outre, elle se sert souvent ou toujours des idées ou des exemples des apprenants pour faire des récapitulations. En faisant des récapitulations, elle utilise des paraphrases syntagmatiques et paradigmatiques synonymiques.

8.3.3.3. Troisième classe de E3

Nous présentons maintenant quelques séquences des cours de la troisième classe de l'enseignante locutrice native, dont suit la première :

Séquence 24 :

> A1 : Comment vous avez dit* / « značenje » ?
>
> E3 : *Hm ?
>
> A1 : Hmm/ kak bi se reklo/ « značenje » ? (Rire). Par exemple de l'anglais/ « meaning » ?
>
> E3 : Oui, le sens.
>
> A1 : « to mean ».
>
> E3 : Le sens.

Dans cette séquence, un apprenant construit sa question métalinguistique à l'aide du croate et de son interlangue de l'anglais, car il sait que l'enseignante locutrice native connait les deux langues. L'apprenant ne se sert premièrement que du croate mais quand l'enseignante sollicite la reprise, il recourt à l'anglais pour faciliter l'accès au sens. Là, l'enseignante locutrice native donne l'autonyme en français quand l'apprenant dénomme encore le verbe à l'infinitif du

substantif sollicité comme une sorte de la définition par la racine du mot. L'enseignante prouve encore une fois qu'elle a compris en répétant l'autonyme français.

Séquence 25 :

> E3 : Hm ? /Oui. /Mais, là, c'est turnesol. Moi/ je lis/ « turnesol » [tyrnəsol]. (Dans le texte de l'apprenant)
>
> A1 : Oh. (Corrige quelque chose)
>
> E3 : Ne. Je lis/ turnesol [tyrnəsol]. /Et nous voulons/ « tournesol ».
>
> (Silence, confusion)
>
> E3 : Il est « turnesol » [tyrnəsol]. (Montre dans le texte)
>
> A1 : Aha !
>
> E3 : Comment on fait le son…Comment on fait « ou » en français ? Poussent.
>
> A1 : O. U. ! (et elle corrige)
>
> E3 : Ouais. (Rire) Ouais.

Nous observons ici comment l'enseignante locutrice native corrige la production écrite en construction. L'enseignante E3 corrige une erreur de graphie du mot où elle souligne la cause de l'erreur en distinguant la prononciation des sons « u » et « ou ». L'enseignante a souligné l'erreur en lisant ce que l'apprenant a écrit avec une fausse prononciation de « turnesol » [tyrnəsol]. Au premier moment, l'apprenant a corrigé quelque chose dans son cahier pensant que c'était l'erreur, mais l'enseignante fait appel à la situation à l'aide de la prononciation de la graphie incorrecte et elle fait un commentaire métalinguistique sur la graphie correcte avec une bonne prononciation du son « ou » pour inciter la correction. A ce moment-là, l'apprenant montre la confusion et l'incompréhension par le silence, ce qui fait l'enseignante montrer l'erreur dans le texte en accompagnant d'une fausse prononciation. Après que l'apprenant a montré la compréhension, l'enseignante locutrice native pose une question métalinguistique sur la construction du son « ou » en français, elle paraphrase la question et elle donne l'exemple afin de s'assurer de la compréhension. Enfin, l'apprenant épelle le son par la graphie, ce que l'enseignante confirme avec des commentaires appréciatifs. L'enseignante a insisté ici parce qu'elle a su que cet apprenant peut conclure sur l'erreur et qu'il peut s'autocorriger.

8.3.3.4. Quatrième classe de E3

Enfin, nous présentons les séquences du cours de la quatrième classe de l'enseignante locutrice native en français.

Séquence 26 :

E3 : A1 ?

A1 : Pour…

E3 : Alors, je suis pour=

A1 : Je suis pour=

E3 : =ou je suis d'accord comme tu veux.

A1 : =parce que/ je pense que la nature est…est là/ seulement pour les gens. /Le gens doit transformer la nature…

E3 : Ahm.

A1 : Et /c'est- c'est nécessaire pour notre vie. Pour nos vies ! =

E3 : Nos vies, ahm.

A1 : =de…de transformer la nature hm…parce que hm/ on doit manger quelque chose et on doit vivre/ dans quelque place.

E3 : Ahm.

A1 : Et je pense/ ce n'est pas possible de/ ne transformer la nature.

E3 : De ne pas transformer la nature. Oke, d'accord. Très bien.

A1 : Isuse bože (expiration-souffle).

Cet exemple nous montre plusieurs phénomènes. Premièrement, après avoir sollicité les arguments pour ou contre à partir de l'opinion de base de l'apprenant sur le thème de base et que personne n'a pas pris la parole, l'enseignante locutrice native donne la parole à une apprenante en qui elle a confiance de pouvoir construire un argument. Cette apprenante commence avec la dénomination de l'argument « pour » accompagnée de l'hésitation légère parce qu'elle ne sait peut-être pas comment exprimer l'accord. Par conséquent, l'enseignante lui donne la construction type que l'apprenante répète tout de suite avant que l'enseignante puisse se servir de la paraphrase synonymique pour introduire une autre construction possible. L'apprenante continue pour donner son opinion et l'enseignante l'encourage par un simple « ahm » afin d'inciter la suite. L'enseignante locutrice native ne corrige pas de petites erreurs de cohérence qui peuvent passer parce qu'elle ne veut pas déranger les pensées et l'expression orale de l'apprenant (le gens, dans quelque places). Quand l'apprenante a fait une erreur et qu'elle s'est corrigée elle-même, l'enseignante répète l'énoncé correcte pour valider l'autocorrection. À la fin, l'enseignante corrige l'erreur visant le manque d'une partie de la négation précédant l'infinitif parce qu'elle l'a jugé nécessaire, ou qu'elle a voulu conclure l'expression orale. L'apprenante a investi beaucoup d'effort pour construire ses cinq phrases

argumentatives, ce qu'elle montre par un grand souffle de soulagement et par un commentaire en croate exprimant la difficulté d'être tout le temps plongé dans la langue cible avec la conscience métalinguistique et de même temps réfléchir sur son argument « pour ».

Séquence 27 :

E3 : Vous vous rappelez *tous le* conditionnel ?!

A1 : Ouiii

E3 : Par exemple, c'est/ avec le verbe « pouvoir », je… ?

C : Pourrais.

E3 : Pourrais. Vouloir ?

C : Voudrais.

E3 : Voudrais. Devoir ?

A2 : Devrions

A1 : Devr…

E3 : Devrais. Devrais !

A2 : Devrais !

E3 : Oke ? C'est- Vous vous rappelez, c'est toujours/ c'est la base du future avec la fin/ les terminaisons, la fin de l'imparfait. Oke ?

Le métadiscours descriptif para-grammatical fait aussi partie de ce cours. L'enseignante a voulu vérifier la connaissance du conditionnel en raison de son emploi dans l'exercice en question. Alors, elle dénomme quelques verbes irréguliers à conjuguer que les apprenants dénomment à la première personne au singulier, mais ils rencontrent des difficultés avec le verbe « devoir » : l'apprenant A2 donne la première personne au pluriel et l'apprenant A1 donne la base, c'est pourquoi l'enseignante locutrice native fait appel à la règle de construction du conditionnel. Elle simplifie le mot « terminaisons » à l'aide de la paraphrase synonymique « la fin ».

Séquence 28 :

A1 : Ne pas trier ! des déchets hm/ dans la mer.

E3 : Aha ! « Trier », trier, c'est quand je fais : Ah, là c'est le plastique, là c'est…

A1 : **déchets*

E3 : le papier/ Là, c'est…le bio. Mais comme- c'est « fiuu » un papier. (le son et le geste) Comment ?

C : Jeter.

E3 : Jeter. Jeter.

Dans cette séquence, l'apprenante A1 fait une phrase erronée en utilisant la construction « trier des déchets » dans le contexte inapproprié. C'est pourquoi, l'enseignante locutrice native explique le verbe utilisé par l'appel à la situation connue de tous et elle dénomme le verbe approprié « jeter » par le geste et par la voix pour faciliter l'accès au sens. Ainsi, les apprenants dénomment le verbe correct que l'enseignante confirme avec les répétitions comme le procédé appréciatif.

Nous venons de finir la présentation des résultats qualitatifs et alors la présentation des résultats de la recherche en général. Il suit maintenant la discussion de tous les résultats présentés.

9. Discussion

Après avoir présenté tous les résultats, il suit la discussion des résultats obtenus où nous les mettons en relation afin de tirer certaines conclusions. Nous discutons tout d'abord des taux de participation, ensuite nous comparons les interactions de chaque enseignante selon ses quatre classes, puis les interactions de leurs apprenants et enfin les interactions de deux catégories de participants au cours en mettant en relation les résultats de trois instruments : l'analyse des interactions, le questionnaire et l'analyse qualitative des cours.

Tout d'abord, en ce qui concerne ***les taux de participation*** selon l'analyse d'interactions entre des enseignantes et leurs apprenants, on peut remarquer dans tous les trois cas d'enseignantes qu'elles dominent en interaction surtout à la première classe, mais l'inégalité ou l'asymétrie de participation en interaction diminue en allant vers les classes supérieures. Cependant, il convient de mentionner qu'en cas de l'enseignante du lycée de langue (E1) et de l'enseignante locutrice native (E3) où les apprenants commencent déjà avec un niveau « avancé » du français, les taux de participation prévalent dans les quatrièmes classes en faveur, même minimale, des apprenants et cela en plus grande faveur chez l'enseignante locutrice native. C'est pour cela que l'enseignante locutrice native incite encore plus à utiliser le français d'après le questionnaire ainsi que d'après l'analyse des interactions. Cela n'est pas le cas dans les cours de l'enseignante du lycée général (E2) où les taux de participation sont plus en inégalité au début, les apprenants étant les débutants en français, alors l'asymétrie des taux diminue au fur et à mesure, pour atteindre à la fin du lycée ce qu'on peut atteindre dans une deuxième classe d'apprenants qui ont continué l'apprentissage du FLE au lycée et qui y atteignent le niveau A2 selon *CECRL*. Ces résultats confirment notre première hypothèse. Les apprenants trouvent aussi, dans leurs réponses exprimées dans les questionnaires, que les trois enseignantes dans les quatre classes leur donnent *toujours* la parole même si les moyennes diminuent vers les classes

supérieures. Cela veut dire qu'ils estiment que les enseignantes, surtout E2 et E3, parlent de moins en moins dès que l'on s'approche aux classes supérieures, à l'exception des apprenants de troisième et quatrième classes de l'enseignante du lycée de langue E1 qui estiment de nouveau l'augmentation de la prise de parole de la part de l'enseignante E1. Les apprenants de trois enseignantes estiment aussi qu'elles donnent *toujours* la parole aux apprenants même si les moyennes diminuent vers les classes supérieures, ce qui est le contraire des taux de participation. Pourtant, il arrive que les apprenants initient plus l'interaction dans ces classes supérieures, alors les enseignantes ne doivent pas leur donner la parole d'une manière explicite.

En ce qui concerne ***les rôles des enseignantes*** représentés dans les catégories des interactions faisant partie de l'analyse d'interactions, *l'enseignante du lycée de langue* (E1) utilise le plus dans les quatre classes les interactions suivantes : donner des informations, ensuite poser des questions et donner des prescriptions. Cependant, même si, pour la plupart, elle donne des informations, nous pouvons remarquer que l'usage de cette interaction diminue vers les classes supérieures, mais elle apparait de nouveau avec un grand taux dans la quatrième classe. De même, l'enseignante pose de moins en moins de questions allant vers les classes supérieures. Les apprenants (A1) de quatre classes estiment que l'enseignante pose *souvent* beaucoup de question mais le moins dans la troisième classe, ce qui correspond aux taux de l'analyse d'interactions. Elle donne le moins de prescriptions dans la première classe et ensuite cela augmente dans les deuxième et troisième classes avant de diminuer un peu de nouveau dans la quatrième classe. Les apprenants de première classe ajoutent que l'enseignante donne les prescriptions en croate *souvent*, tandis que d'autres apprenants estiment qu'elle les donne *parfois* en croate, mais la moyenne diminue vers les classes supérieures ce qui montre l'usage diminué du croate. Dans la question visant l'attitude des apprenants par rapport aux prescriptions de l'enseignante E1, les apprenants de trois premières classes estiment que l'enseignante le fait *souvent* en français, mais les taux augmentent jusqu'à la quatrième classe où le taux est le moindre. Ce qui est aussi intéressant, c'est que les apprenants ajoutent qu'ils peuvent tous *souvent* comprendre les prescriptions et les attentes de l'enseignante par rapport à ce qu'ils doivent faire. Cependant, les moyennes et la compréhension augmentent jusqu'à la troisième classe après qui elle diminue de nouveau en quatrième classe et cela au niveau de taux de la première classe. Les interactions qui suivent en fréquence sont celles d'encourager, de confirmer les réponses ou de donner des louanges ainsi que celle de répéter mot à mot les réponses d'apprenants avec des taux proches qui ont tendance à diminuer vers les classes supérieures. Selon tous les apprenants, l'enseignante leur donne *toujours* des louanges au

moment mérité. Il suit l'interaction de corriger sans critiquer et celle de gérer *le drilling* où nous observons les résultats dispersés parmi les classes. Concernant la correction, les apprenants de classes inférieures ont l'impression que l'enseignante corrige *toujours* la prononciation, à la différence des classes supérieures qui l'estiment à *souvent*. Pour ce qui concerne les interactions : s'occuper des attitudes ou des émotions et celle de s'appuyer sur les idées des apprenants, elles viennent avec les moindres taux. Pourtant, la première a tendance à augmenter en usage vers les classes supérieures tandis que la deuxième a tendance à diminuer vers les classes supérieures. Il faut remarquer que les attitudes des apprenants ne s'accordent pas du tout avec les taux cités pour cette deuxième interaction concernant les idées d'apprenants : plus précisément, les apprenants trouvent que l'enseignante s'appuie plus sur leurs idées en s'approchant les classes supérieures. À la fin, l'enseignante du lycée de langue (E1) critique la réponse des apprenants, elle recourt à l'humour et elle critique le moins le comportement des apprenants. Concernant l'humour qui est le plus présent dans la deuxième classe, les apprenants le trouvent le moins utilisé même s'ils l'estiment à *souvent,* à la différence de la première classe qui l'estime à *toujours*. Les critiques du comportement, qui prennent la moindre part dans les cours, diminuent vers les classes supérieures, ce que les apprenants prouvent par leurs réponses dans le questionnaire visant les réprimandes au moment nécessaire et visant le maintien de l'ordre.

Les apprenants de l'enseignante du lycée de langue E1 participent le plus, en général, dans toutes les quatre classes, au silence audio-visuel qui a des taux plus élevés à partir de la deuxième classe parce l'enseignante donne une plus grande autonomie aux apprenants de niveau « avancé » dans les activités suivantes : accomplir des exercices, lire le texte en silence, travailler en binôme/groupe ou même comparer les corrigés d'exercices entre eux dans les troisième et quatrième classes, ce que nous avons remarqué dans les transcriptions. Toutefois, cela dépend aussi des compétences visées par le cours. Il suit l'interaction de donner les réponses précises ou attendues répondant à des questions ou demandes précises de l'enseignante. Ensuite, les apprenants (A1) donnent beaucoup de réponses libres, ce qui sous-entend l'action à exprimer ses opinions, ses idées ou tout simplement à initier l'interaction. Nous avons remarqué que l'usage de réponses précises a tendance à diminuer vers les classes supérieures, à la différence des interactions initiées par les apprenants dont l'usage augmente depuis les classes inférieures vers les classes supérieures. Les réponses données en groupe sont plus fréquentes dans les classes inférieures, ce que nous pouvons lier à la confiance en soi et à la présence augmentée du *drilling* dans la première classe où l'enseignante demande la

répétition de toute la classe. Ensuite, les apprenants produisent la confusion liée à l'apprentissage qui est plus élevée en première et quatrième classes, ce qu'on lie au travail en groupe et à la vérification des corrigés entre les apprenants dans la quatrième classe. À la fin, c'est la confusion non liée à l'apprentissage qui diminue normalement vers les classes supérieures puisque les apprenants se calment et deviennent plus responsables. Le taux est de nouveau plus élevé dans la quatrième classe, mais cela n'est pas un réel indicateur à cause d'autres apprenants qui sont entrés dans la classe pour prendre l'équipement y placé.

En ce qui concerne *les interactions où les deux catégories de participants (E1 et A1)* peuvent prendre part, l'usage de la langue maternelle y prend la plus grande part et il est le plus significatif dans les classes inférieures, ce à quoi nous nous y sommes attendus. Cependant, nous pouvons observer l'usage augmenté de nouveau dans la quatrième classe, ce qui tout de même ne montre pas une véritable situation parce que l'enseignante a utilisé beaucoup plus le croate dans ce cours pour calmer les apprenants qui sont entrés dans la classe pour prendre l'équipement y placé, ce qui a exigé assez d'interventions en langue maternelle. Cela a été confirmé par le taux plus élevé de la confusion non liée à l'apprentissage qui a la même cause. Les apprenants estiment aussi qu'ils utilisent de moins en moins la langue maternelle en s'approchant à la fin du lycée de langue. Qui plus est, les apprenants expriment que l'usage du croate (au lieu du français) les rassure et les rend plus tranquilles, et qu'il augmente dans les classes inférieures. Ils trouvent aussi que l'enseignante les incite *souvent* à utiliser le français, à l'exception des apprenants de deuxième classe qui l'estiment à *toujours* et ils trouvent qu'elle les aide toujours pendant l'expression orale en français, à la différence de la quatrième classe qui l'estime à *souvent*, ce qui est normal parce qu'ils possèdent un savoir plus élargi. Concernant l'usage d'une autre langue étrangère pour expliquer le sens de nouveaux mots, les résultats varient allant de *jamais* et *parfois* à *rarement* dans les classes supérieures. Cependant cela dépend, comme en cours de deux autres enseignantes, de l'usage d'une autre langue étrangère de la part des apprenants et de leur patrimoine métalinguistique. Il suit le silence qui est – malgré sa moindre présence en cours – plus élevé dans les classes inférieures et de nouveau en quatrième classe. Ceci peut être expliqué par le fait que les apprenants ont abordé le thème avec le vocabulaire spécifique lié à la police dans ce cours et au fait qu'ils entrent déjà en âge où les apprenants, en général, réfléchissent plus avant de parler ou ils ne disent rien pour ne pas faire des fautes. Il est intéressant de comparer ce fait à la question posée dans le questionnaire visant le silence après une question de l'enseignante : les apprenants constatent qu'ils se taisent de plus en plus après une question de l'enseignante dès que l'on s'approche aux classes

supérieures, même si avec un écart type significatif, ce qui veut dire que cela dépend des apprenants, c'est pour cette raison que le silence diminue dans les classes de deuxième et troisième. Le fait que le silence diminue vers les classes supérieures confirme l'item du questionnaire visant la possibilité de suivre et de comprendre le cours qui augmente vers les classes supérieures. L'autre partie du questionnaire qui pourrait être la cause du silence, celui visant la compréhension de l'enseignante qui parle le français, a la même tendance que les taux montrant le silence dans l'analyse d'interactions parce que la moyenne augmente jusqu'à la troisième classe et diminue de nouveau dans la quatrième classe, même si tous les apprenants estiment comprendre *souvent* l'enseignante. En cas d'incompréhension, les apprenants de trois premières classes concluent *presque toujours* ou *toujours* sur le sens à partir du contexte et ceux de quatrième classe le font *souvent*. Il suit la présence de rire où les résultats sont dispersés, mais qui ont tendance à augmenter, ce que les apprenants prouvent par leurs réponses à la question s'ils trouvent des cours intéressants où les moyennes augmentent de *souvent* à *toujours*. Pour ce qui est de la communication non-verbale, elle est vraiment peu présente dans les cours de quatre classes, cependant les apprenants de quatre classes considèrent que l'enseignante E1 l'utilise souvent en cours, mais les moyennes de troisième et quatrième classes sont moindres que celles des classes inférieures : la raison pourrait être l'usage d'autres stratégies métalinguistiques au lieu de gestes – comme les définitions ou les synonymes – afin de faciliter l'accès au sens puisque les apprenants ont déjà un bon niveau du français. Le fait que les apprenants estiment dans le questionnaire que l'enseignante du lycée de langue explique *toujours* de nouveaux mots ou la grammaire au moyen des exemples est confirmé dans l'analyse des cours pour la grammaire, tandis que les nouveaux mots peuvent être expliqués en utilisant d'autres procédés métalinguistiques comme la définition où il n'y a pas de besoin d'exemples. En ce qui concerne la déclaration des apprenants de classes inférieures qui estiment que l'enseignante du lycée de langue donne *souvent* premièrement des exemples et ensuite la règle, à la différence des apprenants de classes supérieures qui l'estiment à *parfois*, nous trouvons dans nos transcriptions des cours de classes inférieures qu'elle donne bien en premier lieu les exemples avant la règle, à la différence des classes supérieures où nous ne trouvons pas d'élément grammatical.

Pour ce qui est de *l'enseignante du lycée général (E2)* et de la fréquence d'usage de différentes interactions, d'après les résultats de l'analyse d'interactions, selon les résultats de quatre classes, cette enseignante donne principalement les informations, mais la quantité diminue en s'approchant des classes supérieures. Ensuite, elle pose des questions en deuxième place et cela

le plus en première classe même si les taux des autres classes ne diffèrent pas beaucoup. Ceci peut être confirmé par une question du questionnaire où les apprenants estiment que l'enseignante pose *souvent* beaucoup de questions quand ils abordent une nouvelle leçon parce que la moyenne de la première classe est un peu plus élevée que les moyennes des autres classes. Le fait de poser beaucoup de question peut se voir aussi dans l'analyse qualitative des cours. Ensuite, l'enseignante du lycée général donne des prescriptions, plus précisément, l'usage de cette interaction augmente vers les classes supérieures. Selon les apprenants, elle les donne *souvent* en français et *parfois* en croate, ce qu'on peut confirmer par les transcriptions. En fait, nous avons remarqué que l'enseignante E2 donne presque toujours les prescriptions premièrement en français et ensuite, elle les donne en croate s'il y a des incompréhensions. Les apprenants ajoutent qu'ils peuvent *souvent* comprendre les prescriptions que l'enseignante leur donne et qu'ils comprennent *souvent* ce que l'enseignante attend d'eux ou ce qu'ils doivent faire : plus précisément, la compréhension monte jusqu'à la troisième classe et elle décroit de nouveau à la quatrième. Les transcriptions nous montrent que les apprenants comprennent les consignes dans la plupart des cas, cependant, il y a des moments où ils cherchent de la clarification ou ils montrent l'incompréhension. En cas d'incompréhension, les apprenants concluent *souvent* sur le sens à partir du contexte, sauf la troisième classe qui le fait *toujours*. Ensuite, deux types d'interactions proches en usage, celui où l'enseignante gère *le drilling* et celui où elle encourage, donne des louanges ou confirme les bonnes réponses. Les apprenants estiment dans le questionnaire que l'enseignante leur donne *toujours* des louanges quand c'est nécessaire. Puis, avec une encore moindre fréquence, l'enseignante répète mot à mot la réponse des apprenants, ce qui a tendance à diminuer vers les classes supérieures. Par la suite, elle donne la correction sans critiquer la fausse réponse avec les résultats dispersés, mais qui correspondent, de la manière inverse, à la perception des apprenants de quatre classes. Après, elle s'appuie sur des idées des apprenants et elle critique la réponse des apprenants : ce dernier est plus élevé dans les trois premières classes. Ensuite, elle s'occupe des attitudes ou des émotions et cela augmente en s'approchant des classes supérieures. Les deux interactions le moins fréquentes dans les quatre classes sont celles quand l'enseignante recourt à l'humour et celle quand elle critique le comportement des apprenants. Le fait de critiquer le comportement diminue vers les classes supérieures, cependant, les attitudes des apprenants à l'égard du constat que l'enseignante « les réprimande au moment nécessaire » augmente vers les classes supérieures. Pourtant, l'autre constat visant le maintien de l'ordre, soutient l'analyse d'interaction où les apprenants de deux premières classes estiment que l'enseignante maintient

davantage l'ordre, ce qui est diffèrent du constat des apprenants de troisième et quatrième classes.

En ce qui concerne *l'usage d'interactions de la part des apprenants A2* des quatre classes, ils donnent le plus souvent les réponses précises ou attendues, mais l'usage a tendance à augmenter vers les classes supérieures, à la différence de l'usage de cette interaction chez les apprenants de l'enseignante du lycée de langue (E1) où son usage diminue. Cependant, les apprenants de première et quatrièmes classes considèrent que l'enseignante les incite *toujours* à utiliser le français, à la différence de ceux de deuxième et troisième classes qui l'estiment à *souvent*, malgré cela, ils trouvent tous qu'elle les aide *toujours* pendant l'expression orale en français. Concernant l'usage d'une autre langue étrangère à faciliter l'accès au sens, les apprenants de première et troisième classes trouvent que l'enseignante l'utilise *souvent*, à la différence de deuxième et quatrièmes classes qui l'estiment à *parfois*. Nous pouvons conclure, à partir des transcriptions, que l'enseignante E2 utilise de l'allemand ou de l'anglais en fonction du « *patrimoine métalinguistique* » (Cicurel, 1985) des apprenants et de leur histoire conversationnelle. Ensuite, en deuxième place, les apprenants initient l'interaction par des réponses libres et l'usage en augmente vers la quatrième classe, ce qui est similaire aux apprenants de l'enseignante E1. Puis, en troisième place, les apprenants participent et agissent pendant le silence audio-visuel qui augmente vers les classes supérieures parce que les apprenants gagnent en autonomie. Cela sous-entend la lecture en silence et l'accomplissement des exercices dans le manuel ou dans les fiches-apprenant, ce que nous avons aperçu dans l'analyse qualitative. Après suit la réponse en groupe(-classe) qui a le même taux d'usage dans les classes inférieures et lequel est plus élevé que celui dans les classes supérieures, peut-être en raison de demandes plus nombreuses de répéter de mots nouveaux ou de la prononciation correcte. Ensuite, les apprenants produisent la confusion liée à l'apprentissage. D'après les transcriptions, cette confusion est le plus souvent liée au travail en binôme ou en groupe et elle a tendance à accroitre jusqu'à la troisième classe, tandis qu'elle décroit fortement en quatrième classe. Nous pourrions probablement expliquer ce décroissement par l'activité faite en autonomie pendant le cours visant la production orale à partir de la préparation écrite d'après le texte du manuel. À la fin, la confusion non liée à l'apprentissage est plus fréquente dans les classes inférieures et presque inexistante dans les classes supérieures.

À propos des *interactions où les deux catégories de participants E2 et A2 prennent part au cours*, l'usage de la langue maternelle y est très présent, mais il est assez dispersé parmi les classes : il y a le moins de la langue maternelle dans la première classe, ensuite dans la

quatrième, la deuxième et à la fin en troisième classe. D'après l'analyse qualitative, la raison de l'usage tellement élevé de la langue maternelle dans la deuxième classe est l'explication de l'élément grammatical « le lundi » où l'enseignante a utilisé la traduction pédagogique pour comparer les codes linguistiques. Quant à l'usage dans la troisième classe, on peut l'expliquer par le fait d'aborder l'article partitif à l'aide du croate et par le fait de participer au travail en binôme afin de préparer le dialogue pour le jeu de rôles. Dans la quatrième classe, le thème du cours est assez abstrait, celui d'intelligence, alors il y a plus d'hypothèses, de demandes d'explication et de clarification en croate. Par contre, la première classe a abordé un nouveau sujet au sein du thème qu'ils abordaient pendant quelque temps, alors il n'était pas nécessaire d'utiliser le croate dans une telle mesure. Ce qui est intéressant, d'après les apprenants, c'est qu'ils estiment aussi de plus en plus l'utilisation de la langue maternelle en cas d'incompréhension : les trois premières classes l'utilisent souvent, mais avec une moyenne qui croît au fur et à mesure et la quatrième classe l'utilise *toujours*. Nous remarquons la même situation pour la déclaration qui dit que les apprenants sont plus sûrs en soi en utilisant le croate, langue maternelle : les deux opinions diffèrent de celles des apprenants de l'enseignante du lycée de langue (E1). Ensuite, le silence est présent avec les moindres taux, dont le plus élevé est celui dans la première classe, après laquelle les taux décroissent, jusqu'à la quatrième classe où le taux accroit de nouveau. Selon les apprenants de quatre classes, ils se taisent tous *rarement*, toutefois, la moyenne diminue en deuxième classe et elle monte après pour apparaitre la plus élevée en quatrième classe. La même situation apparait chez les apprenants de l'enseignante du lycée de langue, ce que nous avons expliqué par le fait que les apprenants de quatrième classe ont abordé le thème avec le vocabulaire spécifique dans ce cours, ce qui est aussi le cas ici avec le thème d'intelligences multiples. Une autre raison pourrait être le fait d'entrer déjà en âge où les apprenants, en général, réfléchissent plus avant de parler ou ils ne disent rien pour ne pas faire des fautes. Le complément à ce point de vue et au fait de la moindre présence du silence en cours sont les questions où les apprenants estiment qu'ils peuvent tous souvent comprendre et suivre les cours de FLE où la moyenne est de nouveau la plus petite pour la quatrième classe. De même, ils comprennent tous *souvent* l'enseignante qui parle le français, alors que la troisième classe montre la plus grande compréhension et la quatrième la moindre. Le rire est présent, même avec les petits pourcentages, dans tous les cours et il est le plus fréquent en première classe. Les apprenants de trois premières classes trouvent que l'enseignante recourt *souvent* à l'humour, tandis que les apprenants de quatrième classe considèrent qu'elle recourt *presque toujours* à l'humour, ce que nous avons remarqué en observant les cours. Les apprenants de première classe trouvent les cours *toujours* intéressants

par rapport aux apprenants des autres classes qui les trouvent *souvent* intéressants parmi lesquels les apprenants de la quatrième classe ont une moyenne plus basse. À la fin, en ce qui concerne la communication non-verbale, ici il y en a plus que chez l'enseignante du lycée de langue, ce que nous avons aperçu en observant les cours. De même, l'usage de la communication non-verbale diminue vers la quatrième classe, ce qui ne ressort pas des réponses des apprenants dans le questionnaire, où ils estiment tous, avec une moyenne très proche, que l'enseignante utilise *toujours* les gestes ou la mimique quand elle explique de nouveaux mots. Ceci est différent des apprenants de l'enseignante E1 qui l'estiment à *souvent*. Ainsi, l'enseignante E2 utilise plus de communication non-verbale avec ses apprenants débutants parce qu'ils en ont plus besoin à cause du niveau « débutant ». Les apprenants de quatre classes estiment que l'enseignante explique *toujours* de nouveaux mots ou la grammaire avec les exemples. De plus, les apprenants de classes inférieures considèrent que l'enseignante donne *souvent* premièrement les exemples et ensuite la règle, à la différence des classes supérieures qui l'estiment à *presque toujours*. Dans l'analyse qualitative des cours, nous avons confirmé la dernière affirmation et une partie de celle qui se réfère à l'explication de la grammaire à l'aide des exemples. L'enseignante E2 explique de temps en temps les mots nouveaux avec l'appel à la situation-exemple, mais elle se sert aussi d'autres stratégies métalinguistiques telles que définitions ou synonymes.

À la fin, nous terminons avec *l'enseignante locutrice native (E3)*. Comme les deux enseignantes précédentes dans les quatre classes, l'enseignante locutrice native donne principalement les informations, ensuite elle pose des questions et elle donne des prescriptions. Toutefois, les trois dans une moindre mesure par rapport aux enseignantes précédentes, ce qui va en faveur des interactions où l'enseignante encourage, donne des louanges ou confirme les bonnes réponses, ce que nous avons également remarqué pendant l'observation des cours. Les taux de ces interactions varient de manière significative parmi les classes : ceux pour donner des informations et poser des questions augmentent jusqu'à la troisième classe et ensuite diminuent de nouveau dans la quatrième classe au taux de la première classe. L'opinion des apprenants sur l'action de poser beaucoup de questions au moment de la nouvelle leçon ne diffère pas beaucoup. L'action de donner les prescriptions est la plus élevée dans la première classe et après elle diminue, ce qui est similaire au comportement langagier de l'enseignante du lycée de langue, à la différence de l'usage de la part de l'enseignante du lycée général (E2) où cela augmente vers les classes supérieures. Bien sûr, d'après les apprenants, l'enseignante locutrice native donne toujours les prescriptions en français et jamais en croate, à la différence de deux

autres enseignantes. Qui plus est, les apprenants trouvent pouvoir *souvent* comprendre les prescriptions et ce qu'ils doivent faire et ils comprennent également ce que l'enseignante attend d'eux. Concernant l'encouragement, les louanges ou les confirmations de bonnes réponses, ils diminuent après la première classe, ce qui est le contraire de l'opinion des apprenants qui considèrent que l'enseignante utilise toujours ce type d'interactions, cependant les moyennes augmentent vers les classes supérieures. De même, l'enseignante locutrice native donne la correction directement sans critiquer la réponse et cela le plus dans la quatrième et la première classe. Cette interaction consiste aussi à corriger la prononciation : par rapport à cela, les apprenants trouvent que l'enseignante la corrige *toujours* dans les classes inférieures et *souvent* dans les classes supérieures, cela veut dire que la correction diminue vers les classes supérieures. Ensuite, l'enseignante locutrice native répète mot à mot la réponse des apprenants et cela le plus dans la deuxième classe, alors que les taux dans d'autres classes ne diffèrent pas beaucoup par rapport à deux autres enseignantes, où cette interaction décroit en s'approchant des classes supérieures. Puis, elle gère *le drilling* avec un moindre taux, mais de façon similaire à celle de l'enseignante E1, parce qu'elle y recourt le plus dans la première classe et après sa fréquence diminue un peu pour accroitre de nouveau dans la quatrième classe. C'est l'interaction d'accepter les idées des apprenants qui suit après : elle a tendance à augmenter vers les classes supérieures, ce que les apprenants de quatre classes montrent dans le questionnaire, même s'ils disent tous qu'elle accepte toujours des idées des apprenants, les moyennes augmentent de même manière. L'enseignante locutrice native recourt ensuite à l'humour sans différence significative entre les classes, cependant les apprenants de la première classe trouvent qu'elle recourt *parfois* à l'humour, ceux de deuxième classe le trouvent *presque toujours* et les apprenants de troisième et quatrième classes trouvent qu'elle recourt *souvent* à l'humour. Elle le fait le plus en comparaison avec les deux autres enseignantes. Ensuite, elle s'occupe des attitudes ou des émotions, elle critique la réponse des apprenants et à la fin elle critique le comportement des apprenants. Les deux actions de critiquer, soit la réponse soit le comportement, diminuent vers les classes supérieures, ce qui est similaire aux deux autres enseignantes. Les apprenants des première et troisième classes trouvent que l'enseignante les réprimande *parfois*, et ceux des deuxième et quatrième classes qu'elle les réprimande *souvent*. En outre, tous les apprenants considèrent qu'elle maintient *souvent* l'ordre tout comme l'enseignante du lycée de langue mais, à la différence de l'enseignante du lycée général, qui le maintient *toujours*, selon les apprenants.

En ce qui concerne *les apprenants de l'enseignante locutrice native (A3)*, il est intéressant qu'ils initient le plus l'interaction ou qu'ils donnent des réponses libres et en deuxième position vient, avec la petite différence en répartition, l'action de donner des réponses précises ou attendues, ce qui est le contraire de la situation des apprenants de deux autres enseignantes. L'usage de la réponse précise a tendance à augmenter vers les classes supérieures, alors que l'usage de la réponse initiée par les apprenants est presque égal dans toutes les classes, à l'exception de la troisième où il y a un grand accroissement. Ceci peut être lié au type de cours parce que les apprenants ont écrit une chanson en autonomie pour un concours, alors ils ont montré plus d'initiative à exprimer les idées. Ensuite, en troisième position se trouve la confusion liée à l'apprentissage, dont le taux est plus élevé que celui des apprenants de deux autres enseignantes. Nous pouvons expliquer cela par le fait que les apprenants sont encore plus à l'aise à participer dans les cours de l'enseignante locutrice native, par conséquent ils produisent plus la confusion liée à l'apprentissage parce qu'ils veulent tous participer au cours et donner des réponses au même moment. Après suit le silence audio-visuel dont les taux ne diffèrent pas beaucoup dans les trois premières classes, pourtant lesquels accroissent dans la quatrième classe, ce qui est lié à l'activité de compréhension orale ainsi qu'à une plus grande autonomie de faire les exercices sur la fiche-apprenant pendant le cours. Ensuite, les apprenants donnent la réponse en groupe ou groupe-classe et cela avec un moindre taux en comparaison avec les apprenants de deux autres enseignantes. De plus, il n'y a pas de corrélation entre les classes où l'usage est le plus élevé dans les deuxième et quatrième classes, à la différence des autres enseignantes où l'usage a tendance à diminuer vers les classes supérieures. Ici, cela dépend beaucoup plus de l'organisation et du thème de cours. L'interaction que les apprenants de quatre classes produisent le moins est la confusion non liée à l'apprentissage, dont l'usage diminue normalement vers les classes supérieures dans les cours de deux autres enseignantes, à la différence des cours de l'enseignante locutrice native où l'usage est dispersé. Toutefois, cela correspond à la dispersion des réponses des apprenants par rapport à leur opinion sur le maintien de l'ordre par l'enseignante locutrice native.

Concernant *les interactions où les deux interactants participent, E3 et A3*, l'usage de la langue maternelle y prend la plus grande part, cependant avec les moindres pourcentages, à la différence des cours de l'enseignante du lycée de langue E1 et encore plus de l'enseignante du lycée général E2. Il convient de mentionner que, dans ce cas-ci, l'usage de la langue maternelle appartient le plus aux apprenants, alors que l'enseignante locutrice native l'utilise seulement avec les petits mots appréciatifs, surtout dans la première classe, comme par exemple « ne, da,

nego ». Qui plus est, l'usage diminue en s'approchant des classes supérieures, ce qui correspond à la tendance chez l'enseignante du lycée de langue E1. Ceci est confirmé dans le questionnaire par la déclaration visant l'usage de la langue maternelle en cas d'incompréhension et par la question visant la confiance en soi en parlant le croate, langue maternelle. Les apprenants trouvent aussi que l'enseignante locutrice native les incite toujours à utiliser la langue cible, de même qu'elle les aide pendant l'expression orale en français. Concernant l'usage d'une autre langue étrangère afin d'expliquer la signification, les apprenants de première classe l'estiment à *rarement*, ceux de deuxième classe l'estiment à *souvent* et ceux des classes supérieures à *parfois*. Nous concluons que l'usage d'une autre langue étrangère dépend de son usage de la part des apprenants, parce que les apprenants de la deuxième classe ont utilisé l'anglais plus que les apprenants d'autres classes, alors l'enseignante E3 les a suivis et elle a utilisé l'anglais pour expliquer par exemple le mot « aimable ». Puis, il suit le rire avec les taux plus élevés que dans les cours de deux autres enseignantes, ce que nous pouvons lier au fait que les apprenants trouvent *toujours* les cours intéressants sauf la première classe qui les trouve *souvent* intéressants ainsi qu'au fait que les cours avec l'enseignante locutrice native sont encore plus détendus que ceux de deux autres enseignantes, l'objectif principal étant de rendre le français plus amusant et agréable aux apprenants. Ensuite, le silence qui augmente vers les classes supérieures, ce qui est intéressant et inverse par rapport à deux autres enseignantes et ce qui est contraire par rapport à la perception des apprenants qui diminue vers les classes supérieures. Toutefois, la question sur la possibilité de comprendre et suivre les cours, de même que celle sur la compréhension de l'enseignante locutrice native utilisant le français facile, qui peuvent être la source du silence, montrent la même tendance à la diminution vers les classes supérieures qui va de *toujours* vers *souvent* après la première ou la deuxième classe. À la fin, l'usage de la communication non-verbale montre la réduction de l'usage après la première classe avec l'absence en troisième et quatrième classes, ce que nous pouvons démentir parce que nous avons trouvé l'usage, même peu présent, de gestes ou de la mimique dans les transcriptions de ces cours. Dans le questionnaire, sous l'item visant l'usage de gestes et de la mimique de la part de l'enseignante locutrice native, les apprenants montrent une tendance similaire à la diminution d'usage vers les classes supérieures, juste après la deuxième classe qui trouve l'usage le plus fréquent, à la différence de la première classe qui le trouve le moins fréquent. Ensuite, les apprenants considèrent qu'ils concluent *toujours* sur le sens en cas d'incompréhension de tous les mots français, à l'exception de la troisième classe qui le fait *souvent*. Les apprenants des première et troisième classes trouvent que l'enseignante locutrice native explique souvent la grammaire ou de nouveaux mots avec des exemples, à la différence

des apprenants des deuxième et quatrième classes qui l'estiment à *toujours*. De plus, les apprenants de première classe trouvent que l'enseignante locutrice native donne *presque souvent* premièrement les exemples et ensuite la règle quand elle explique la grammaire, à la différence de la deuxième classe qui l'estime à *presque toujours,* ainsi qu'à la différence des classes supérieures qui l'estiment à *parfois*. Selon l'analyse qualitative des cours, l'enseignante locutrice native n'explique pas *souvent* la grammaire, mais dans de tels cas, elle le fait à l'aide des exemples et elle les donne en premier lieu avant la règle.

Nous avons fini la discussion des résultats de la recherche, alors nous passons à la conclusion de la recherche.

10. Conclusion de la recherche

Nous avons présenté tous les résultats de la recherche et nous avons fait la discussion d'eux, alors nous tirons maintenant la conclusion concernant la partie empirique.

Comme nous avons déjà dit dans la discussion, notre **première hypothèse** est confirmée puisque les enseignantes, en général, prennent un plus grand pourcentage de **participation au cours** que les apprenants, même si l'interaction devient plus équilibrée en s'approchant les classes supérieures. Cependant, il convient de mentionner que les apprenants des quatrièmes classes de l'enseignante du lycée de langue et ceux de l'enseignante locutrice native, à la différence des apprenants du niveau « débutant » en français, participent dans une plus grande mesure en interaction que les enseignantes, et cela même de 0.4% ou de 5% de différence. Toutefois, nous pouvons observer, à partir de ces données, que les discours et les comportements langagiers diffèrent selon les enseignantes ou leurs programmes d'enseignement différents et selon les niveaux de maitrise du français.

En ce qui concerne **les rôles**, **les trois enseignantes** utilisent le plus dans leurs quatre classes les interactions de *donner les informations*, ensuite celle de *poser des questions* et celle de *donner des prescriptions*. Nous remarquons que l'enseignante locutrice native utilise plus l'interaction d'encourager, de *donner des louanges* ou de *confirmer les bonnes réponses*, à la différence de deux autres enseignantes. De plus, l'enseignante du lycée général, qui enseigne aux apprenants débutants, utilise ces trois types d'interactions avec les plus grands taux, ce qui est confirmé aussi par le fait d'utiliser le plus l'action de gérer *le drilling* par rapport à deux autres enseignantes. Il s'en suit que les trois enseignantes sont en premier lieu les « vecteurs d'informations », c'est-à-dire il leur revient de transmettre le savoir et l'information.

De l'autre côté, les types d'interactions les plus utilisés diffèrent dans **le cas des apprenants** de trois enseignantes. Les apprenants de l'enseignante du lycée de langue participent le plus dans le *silence audio-visuel* et ensuite *ils donnent les réponses précises ou attendues*. Les apprenants de l'enseignante du lycée général donnent le plus *les réponses précises ou attendues* et les apprenants de l'enseignante locutrice native donnent le plus *les réponses libres ou initiées par eux*. Nous pouvons conclure en général que le rôle principal de trois cas des apprenants est de « répondre aux questions » des enseignantes. Pour ce qui est du type de réponse : précise ou libre, il reflète le niveau de maitrise du français et l'atmosphère en classe, c'est pourquoi les apprenants A3 initient le plus les réponses parce qu'ils ont un niveau « avancé » en français et ils sont les plus détendus en classe avec l'enseignante locutrice native E3. Cela confirme **la quatrième hypothèse** dans la mesure où les apprenants incitent plus l'interaction au fur et à mesure que leur niveau de français augmente, alors qu'ils s'approchent aux classes supérieures. De plus, il est évident que les apprenants ayant le niveau « avancé » dès le début du lycée incitent plus l'interaction par rapport aux apprenants débutants. Il convient de mentionner que les apprenants A3 et les apprenants A1 ont tous les deux un niveau « avancé » en français, pourtant les apprenants A3 initient plus l'interaction que les apprenants A1 étant donné que l'atmosphère et le contexte de l'enseignante locutrice native influencent l'expression orale des apprenants.

Selon l'analyse qualitative, les apprenants de trois enseignantes posent des questions aux enseignantes. La différence est que les apprenants A2 les construisent la plupart du temps en croate, les apprenants A1 posent les questions en deux langues : en français et en croate mais ils essayent de les poser en français et les apprenants A3 les posent pour la plupart du temps en français ou il se servent d'une autre langue étrangère comme l'anglais ou d'un peu de croate afin de s'exprimer plus facilement. C'est là que les apprenants prennent parfois le rôle de l'enseignant : celui d'« être questionneur » (Cicurel, 1987 : 6). C'est le rôle d'« animateur du dialogue » de classe que les apprenants prennent parfois, surtout les apprenants A1 et A3, en particulier quand ils se mettent d'accord qui va parler où ils donnent la parole l'un à l'autre, mais ils prennent aussi parfois le rôle de « maintenir l'ordre » en classe.

Ce qui est aussi intéressant, c'est de voir une « *identité discursive* » (Cicurel, 2017 : 31) des apprenants où ils mettent une distance entre le « moi réel » et le « moi apprenant ». Cela peut se voir dans les activités de préparation des jeux de rôles à travers l'alternance codique. De plus, les apprenants de trois enseignantes répondent parfois aux questions d'autres apprenants et ils s'autocorrigent.

En ce qui concerne **le métadiscours et les stratégies métalinguistiques**, ce qui est ***lié à la deuxième et à la troisième hypothèse***, toutes les trois enseignantes utilisent le plus *la paraphrase syntagmatique* ou la *reformulation* et le procédé de l'*autonymisation* à tous les niveaux d'apprentissage. *L'enseignante du lycée de langue E1* utilise déjà dans sa première classe ainsi que dans les autres classes les définitions substantielles et relationnelles de même que l'alternance codique, la dénomination, les gestes, l'appel à la règle et à l'exemple, l'appel à la situation et les paraphrases paradigmatiques. Il s'en suit qu'elle s'est déjà servi de toutes les stratégies métalinguistiques dans la première classe, alors la troisième hypothèse ne fonctionne pas pour elle.

Les apprenants du lycée de langue (A1) dans la première classe utilisent le plus les autonymes, mais aussi l'alternance codique en croate, l'appel à la règle, l'appel à l'interlangue ou à une autre langue étrangère apprise et la paraphrase synonymique. Dans la deuxième classe, ils ajoutent la définition substantielle et la dénomination tandis que dans la troisième et la quatrième classe, ils y ajoutent l'appel à la situation du texte et la définition par le genre prochain.

Pour ce qui est de *l'enseignante du lycée général (E2),* elle utilise dans la première classe l'autonymisation (répétition), la dénomination, les gestes, l'appel aux exemples, l'appel à l'usage ou à la règle, l'alternance codique, l'appel à la situation (cause-effet), les paraphrases paradigmatiques ainsi qu'une définition substantielle simplifiée à l'aide de gestes et d'appel à la situation. Dans la deuxième classe, elle utilise encore l'appel à une autre langue étrangère (allemand ou anglais), une sorte de la définition par genre prochain (hyponymes) et la traduction pédagogique. Dans la troisième classe elle ajoute une définition de genre prochain et dans la quatrième classe elle utilise encore la définition relationnelle (par la racine du mot) et les définitions substantielles.

Les apprenants de l'enseignante du lycée général (A2) utilisent dans la première classe l'autonymisation, l'appel à l'interlangue (allemand), la dénomination et l'alternance codique. Dans la deuxième classe ils ajoutent l'appel à une autre langue étrangère (anglais) et la paraphrase synonymique, ensuite dans la troisième classe ils utilisent encore l'appel à la règle et l'appel à la situation et dans la quatrième classe ils ajoutent une sorte de la définition par la racine du mot à l'aide d'autre langues étrangères (l'anglais, le latin).

En ce qui concerne *l'enseignante locutrice native (E3),* elle utilise dans la première classe la dénomination, l'appel aux exemples, l'autonymisation, la paraphrase synonymique, une

moindre alternance codique en croate (« ne, da, samo jedno »), l'appel à l'usage et à la règle, la définition par le genre prochain et les gestes et la mimique. Ensuite, elle ajoute dans la deuxième classe l'appel à la situation, la définition relationnelle (par la racine du mot) et la définition substantielle. Puis, dans la troisième et quatrième elle ajoute encore les deux types de paraphrases paradigmatiques outre les autres procédés déjà mentionnés.

Les apprenants de l'enseignante locutrice native (A3) utilisent dans la première classe l'alternance codique, la paraphrase syntagmatique, la dénomination, l'autonymisation et l'appel à une autre langue étrangère (anglais). Dans la deuxième classe, ils ajoutent la paraphrase synonymique (en anglais), la définition par le genre prochain et une définition relationnelle incomplète par la racine du mot. Ensuite, ils ajoutent dans la troisième classe l'appel à la situation (virtuelle), la définition substantielle, la définition relationnelle et les paraphrases paradigmatique. Enfin, dans la quatrième classe, les apprenants utilisent encore l'appel à l'usage ou au savoir.

Il s'en suit que **la troisième hypothèse** n'est pas confirmée en cas des enseignantes locutrice native et celle du lycée de langue (E1) parce qu'elles utilisent les procédés plus complexes comme les définitions et les paraphrases paradigmatiques même dans les classes inférieures. Cette hypothèse est confirmée partiellement en cas de l'enseignante du lycée général (E2) parce qu'elle ne se sert de véritables formes de définitions que dans les classes supérieures.

En ce qui concerne les apprenants, ceux de l'enseignante du lycée de langue (A1) et ceux de l'enseignante locutrice native (A3), ils se servent depuis les deuxième ou troisième classes des paraphrases paradigmatiques, des définitions relationnelle, substantielle ou par le genre prochain, selon le cas des apprenants, tandis que les apprenants du lycée général (A2) ne les utilisent que dans la quatrième classe. Il est intéressant que les apprenants (A3) de l'enseignante locutrice native recourent le plus souvent à une autre langue étrangère comme l'anglais, ensuite viennent les apprenants du lycée général (A2) et à la fin ceux de l'enseignante du lycée de langue (A1). Par contre, l'usage de la langue maternelle prévaut dans le cas des cours au lycée général, ensuite au lycée de langue et à la fin dans les cours de l'enseignante locutrice native.

Pour ce qui concerne **la deuxième hypothèse**, il est vrai que l'enseignante locutrice native (E3) utilise le plus spontanément le métalangage ou les mots métalinguistiques, mais elle les simplifie dans la plupart des cas avec les paraphrases synonymiques. Quant à l'enseignante du lycée général (E2), il n'est pas vrai qu'elle simplifie le plus son métalangage parce qu'elle utilise les mots métalinguistiques comme « substantif, synonymes, voyelle, féminin, masculin »

depuis la première classe, toutefois, la difficulté réside dans le fait que les apprenants ne comprennent pas tout le métalangage, alors elle fait plus de paraphrases afin de clarifier la signification. Quant à l'enseignante du lycée de langue E1, elle utilise les mots métalinguistiques comme « radicaux, verbes irréguliers, la forme négative » mais elle les simplifie ou traduit en croate si nécessaire comme en cas de mot « radicaux ».

En ce qui concerne l'objectif de vérifier s'il y a des dissemblances entre la perception des apprenants sur le comportement langagier de l'enseignant et la « réalité » obtenue par l'analyse des interactions et par les enregistrements de cours de FLE, nous en avons trouvé quelques-unes. En premier lieu, en cas de *l'enseignante du lycée de langue*, les dissemblances concernent l'interaction de s'appuyer sur les idées des apprenants, celle de recourir à l'humour et celle de participer au silence. Les dissemblances visant les cours *de l'enseignante du lycée général* concernent l'interaction de donner la correction sans critiquer la fausse réponse, celle de critiquer le comportement des apprenants et celle d'utiliser la communication non-verbale. Enfin, pour ce qui concerne le cas de *l'enseignante locutrice native et ses apprenants*, il y a une dissemblance qui vise la participation au silence. De cette façon, nous avons atteint tous nos objectifs de la recherche.

Comme nous avons fini la conclusion concernant la recherche, nous tirons maintenant la conclusion générale de tout le mémoire.

11. Conclusion générale

Il nous reste de tirer une conclusion générale de notre mémoire. Comme le dit Cicurel (1987 : 119), la classe reste un lieu où nous parlons de la langue, ce qui met en évidence le composant métalinguistique, et où nous parlons la langue pour l'apprendre. Alors, la classe de langue, selon la même auteure, est un lieu où l'apprentissage et l'enseignement s'effectuent par l'interaction en forme dialoguée (Cicurel, 2017). Cette interaction se joue selon les rôles qui se manifestent de façon verbale et non-verbale, par le recours à de différents types des interactions et par le taux de participation à la parole (Cicurel, 2017). C'est ainsi que nous avons observé les interactions manifestant les rôles et le métadiscours de trois enseignantes et de leurs apprenants : celle du lycée de langue, celle du lycée général et celle locutrice native en français. Comme nous avons mentionné dans la partie théorique, nous avons observé dans les résultats quantitatifs et qualitatifs que les trois enseignantes tiennent les rôles de « transmetteur du savoir », ensuite celui d'« évaluateur », « simulateur », « être questionneur » et « meneur de jeu ». De la même façon, il est visible que le rôle principal de l'apprenant, comme le postule

Vrhovac (2001), est celui de « répondre aux questions » de l'enseignant. En accord avec la théorie, nous avons observé qu'il arrive aussi que les apprenants prennent parfois le rôle de l'enseignant : celui d'« être questionneur » et celui de « meneur de jeu », c'est-à-dire « organisateur d'échanges verbaux ». Les apprenants, surtout ceux ayant un niveau avancé de français, tiennent le rôle de « corriger » et d'« évaluer » leurs propres énoncés ou ceux d'autres apprenants. Ce qui nous apparaît intéressant, c'est le dialogue entre des apprenants pendant le travail en groupe où nous pouvons observer de belles séquences d'usage du métalangage par les apprenants de niveau avancé.

Quant aux métadiscours et aux stratégies métalinguistiques, Cicurel (1985) a bien postulé que les enseignants ont généralement recours à plusieurs procédés explicatifs en construisant leur discours qui est de nature métalinguistique – ce qui est un des traits essentiels du discours explicatif de l'enseignant – parce que les explications ne conviennent pas de la même façon à tous les membres du groupe-classe (Cicurel, 1985 : 57-58). Nous avons remarqué cela dans l'analyse qualitative, surtout dans les cours de l'enseignante du lycée général avec les apprenants débutants. De plus, les observations dans la recherche de Cicurel (1985) ont montré que les apprenants recouraient le plus souvent à la paraphrase, tandis que celles de recherche de Vrhovac (2001 : 72) ont révélé encore l'usage de l'alternance codique à la langue maternelle et de demandes d'aide. Cependant, nous considérons, selon l'analyse qualitative, que les apprenants utilisent le plus le procédé de l'autonymisation, alors que les enseignantes utilisent le plus les paraphrases syntagmatiques, ce qui est valable surtout dans le cas de l'enseignante locutrice native pour simplifier et clarifier la parole et en cas de l'enseignante du lycée général parce qu'elle doit faire plus de paraphrases puisqu'elle enseigne aux apprenants débutants.

Interactives ou métalinguistiques, les stratégies demeurent indissociables en classe de langue étrangère puisqu'il n'est pas possible de dissocier la communication en langue étrangère de la communication à propos ou sur la langue étrangère étant donné que l'objectif reste le même – celui d'apprendre la langue, ce que nous avons remarqué dans les transcriptions des cours surtout dans les activités de la compréhension de l'oral ou de l'écrit. Cet objectif, vu par l'enseignant et par l'apprenant est ainsi atteint par les différentes stratégies et phénomènes aperçus en classe de langue. La classe (de FLE) reste pour nous encore un lieu fascinant à étudier où il se passe tellement de processus qu'on ne peut pas voir et observer consciemment tous au même moment. Un des phénomènes qui nous sera intéressant à observer à son tour, c'est le travail en groupe ou en binôme, plus précisément le dialogue entre les apprenants

pendant de telles activités, puisque nous avons remarqué quelques séquences attrayantes pendant notre recherche.

12. Bibliographie

Bertocchini, P., Costanzo, E. (2008) *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE.* Paris : CLE International.

Besse, H. (1980) Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère. *Langue française : la terminologie grammaticale*, Armand Colin, N°47, pp. 115 – 128.

Blondel, E. (1996) La reformulation paraphrastique : Une activité discursive privilégiée en classe de langue. *Carnets du Cediscor* : *La construction interactive des discours de la classe de langue.* Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, (N°4), pp. 47 – 59.

Causa, M. (1996) L'alternance codique dans le discours de l'enseignant : Entre transmission de connaissances et interaction. *Carnets du Cediscor* : *La construction interactive des discours de la classe de langue.* Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, (N°4), pp. 111 – 129.

Cicurel, F. (1985) *Parole sur parole ou Le métalangage dans la classe de langue.* Paris : CLE International.

Cicurel, F. (1987) Interaction et communication didactique. *La Revue de l'AQEFLS*, 9 (N°4), pp. 3 – 14.

Cicurel, F. (2002) La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, pp. 145 – 164.

Cicurel, F. (2011) De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques : Didactique du français 2,* [en ligne], N°149 – 150, pp. 41 – 55. Voir sur : http://journals.openedition.org/pratiques/1693 [le 25 mai 2023]

Cicurel, F. (2017) *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe.* Paris : Les Édition Didier.

Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer.* Paris : Les Édition Didier.

Courtillon, J. (2013) *Elaborer un cours de FLE.* Paris : Hachette Livre, Français langue étrangère.

Cuq, J. P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris : CLE International.

Cuq, J. P., Gruca I. (2017, 2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Dabène, L. (1984) Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée Paris : Interaction et enseignement/apprentissage des langues étrangères,* Paris : Didier, N°55, pp. 39 – 46.

Galisson, R., Coste, D. (1976) *Dictionnaire de didactique des langues.* Paris : Hachette.

Kramsch, C. (1991) *Interactions et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier, Didier.

Matijević, M., Bilić, V., Opić, S. (2016) *Pedagogija za učitelje i nastavnike.* Zagreb : Školska knjiga : Učiteljski fakultet.

Moskowitz, G. (1971) Interaction Analysis – A New Modern Language for Supervisors. *Foreign Language Annals,* 5 (N°2), pp.211–221. (za tablicu samo)

Mušanović, M., Lukaš, M. (2011) *Osnove pedagogije.* Rijeka : Hrvatsko futurološko društvo.

Porcher, L. (1984) Paradoxe sur un enseignant ? *Études de Linguistique Appliquée Paris : Interaction et enseignement/apprentissage des langues étrangères.* Paris : Didier, N°55, pp. 76 – 85.

Rey, A. (2011) *Le Robert pratique : dictionnaire d'apprentissage de la langue française.* Zagreb : Naklada Dominović (Paris : Dictionnaires Le Robert).

Rivière, V. (2008) Dire de faire, consignes, prescriptions, … : Usages en classe de langue étrangère et seconde. R : Pradal F., rédacteur., *Le français dans le monde : Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant.* (N°44) Paris : CLE International, pp. 51 – 59.

Vrhovac Y. (2001) *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranoga jezika.* Zagreb : Naklada Ljevak.

13. Annexe

Annexe 1 (F. L. INT. – *Foreign Language interaction analysis system*)

Kategorija	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.
1. Bavi se stavovima, osjećajima																														
2. Hvali ili potiče, potvrđuje točne																														
2a. Koristi šale, igre riječima, humor																														
3. Koristi ideje učenika																														
3a. Doslovno ponavlja odgovor																														
4. Postavlja pitanja																														
5. Daje informacije, retorička pitanja																														
5a. Ispravlja bez odbijanja (kritike)																														
6. Daje upute																														
6a. Usmjerava „drillanje“																														
7. Kritizira ponašanje																														
7a. Kritizira učenikov odgovor																														
8. Određen odgovor																														
8a. Zborni odgovor učenika																														
9. Otvoreni / inicirani odgovor																														
10. Tišina, pauze u interakciji																														
10a. AV tišina, uz projektor, CD…																														
11. Pometnja vezana za gradivo																														
11a. Pometnja nevezana za																														
12. Smijeh																														
e. Korištenje hrvatskog jezika																														
n. Neverbalna komunikacija																														

Annexe 2 (Les catégories de notre tableau d'analyse d'interactions F. L. INT. traduit[10] en français)

		Catégories	Total
L'ENSEIGNANT	Influence indirecte	**1.** S'occupe des attitudes ou des émotions	
		2. Encourage, donne des louanges ou confirme les bonnes réponses	
		2a. Recourt à l'humour	
		3. Utilise ou s'appuie sur les idées des apprenants	
		3a. Répète mot à mot la réponse de l'apprenant	
		4. Pose des questions	
	Influence directe	**5.** Donne des informations, opinions ou pose des questions rhétoriques	
		5a. Corrige sans critiquer	
		6. Donne des prescriptions (consignes)	
		6a. Gère *le drilling*	
		7. Critique le comportement d'apprenants	
		7a. Critique la réponse d'apprenants	
		TOTAL (ENSEIGNANT)	
L'APPRENANT		**8.** Donne la réponse attendue, spécifique ; lit à voix haute	
		8a. Réponse par groupe ou tous les apprenants	
		9. Initie la réponse libre (ouverte) ou l'interaction en général	
		10a. Le silence audio-visuel	
		11. La confusion liée à l'apprentissage	
		11a. La confusion qui n'est pas liée à l'apprentissage	
		TOTAL (APPRENANTS)	
Les deux participants		**12.** Le rire	
		10. Le silence, pause en interaction	
Les deux – catégorie se note avec une autre		**e.** L'usage de la langue maternelle (croate)	
		n. Communication non-verbale	
		TOTAL	

[10] Notre traduction libre

Annexe 3 (Le questionnaire : La perception d'apprenant du discours d'enseignant)

Anketa za učenike – UČENIKOVA PERCEPCIJA NASTAVNIKOVOG GOVORA

Suglasan/na sam sudjelovati u ovom istraživanju na temu *Metajezika u razrednoj interakciji na satu francuskoga jezika* koje provodi studentica Klara Dolenec u svrhu izrade diplomskoga rada na sveučilišnome studiju Francuskoga jezika i književnosti Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Podaci su anonimni te će biti dostupni samo njoj. ☐

Molim Vas da pažljivo pročitate uputu i da na pitanja odgovarate iskreno. Ne postoje točni i netočni odgovori, već nas zanima Vaše iskustvo.

Sociodemografski i informativni podaci		
Nadopuni ili zaokruži.		
1.	Dob:	
2.	Spol:	Muško / Žensko
3.	Razred:	1. 2. 3. 4. razred
4.	Odjel:	OPĆA – JEZIČNA GIMNAZIJA
5.	Ocjena iz francuskog:	
6.	Izloženost francuskom jeziku: (Koliko sati tjedno u školi + ostalo: npr. slušam francuske pjesme, čitam na francuskom, razgovaram doma na francuskom…)	U školi: Ostalo:
7.	Učiš li još koji jezik? Ako da, koji?	DA – NE ;

Tvrdnje koje se odnose na NASTAVNIKA/NASTAVNICU (prof. _____)		
Pred Vama se nalazi niz tvrdnji, a Vaš je zadatak procijeniti u kojem stupnju se svaka od navedenih tvrdnji odnosi na radnje i govor Vaše nastavnice. Zaokruži. **1– nikad 2 – rijetko 3 – ponekad 4 – često 5 – uvijek**		
1.	Nastavnica nas pohvali kada je to potrebno.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
2.	Na satu većinom govori nastavnica.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
3.	Nastavnica ispravlja pogreške u izgovoru.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
4.	Nastavnica i učenicima daje riječ.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
5.	Opominje nas kada je to potrebno.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
6.	Nastavnica koristi šale na satu francuskog jezika.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
7.	Prihvaća učenikove ideje.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
8.	Potiče na korištenje francuskoga jezika. (Npr. nastavnica nas ispravi kad govorimo na hrvatskom.)	1 – 2 – 3 – 4 – 5
9.	Upute prije zadataka nam daje na hrvatskom jeziku.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
10.	Pomaže nam u izražavanju na francuskom jeziku.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

11.	Kod objašnjavanja novih riječi koristi mimiku ili geste.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
12.	Upute prije zadataka nam daje na francuskom jeziku.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
13.	Nove riječi ili gramatiku nam objašnjava primjerima.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
14.	Nastavnica koristi i neki drugi strani jezik (npr. engleski) kad objašnjava neke nove riječi/gradivo.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15.	Nastavnica regulira disciplinu.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
16.	Kad obrađujemo novo gradivo, nastavnica postavlja puno pitanja.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
17.	Kod objašnjavanja gramatike, prvo nam daje primjere, a onda pravila.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

Tvrdnje koje se odnose na UČENIKA		
Pred Vama se nalazi niz tvrdnji, a Vaš je zadatak procijeniti u kojem se stupnju svaka od navedenih tvrdnji odnosi na tvoje radnje i govor kao učenika/učenicu. Zaokruži. **1– nikad 2 – rijetko 3 – ponekad 4 – često 5 – uvijek**		
1.	Mogu pratiti i razumjeti nastavu francuskog jezika.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
2.	Razumijem profesoricu kada govori na francuskom jeziku jer koristi jednostavan jezik.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
3.	Zaključujem iz konteksta kada ne razumijem sve francuske riječi.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
4.	Mogu razumjeti upute koje nam nastavnica daje prije zadataka.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
5.	Razumijem što se traži od mene i što moram raditi.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
6.	Kad nešto ne razumijem, koristim hrvatski jezik.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
7.	Satovi su mi zanimljivi.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
8.	Sigurniji sam kad se izražavam na hrvatskom jeziku.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
9.	Kad me nastavnica nešto pita, ja šutim.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

Izrazi svoje mišljenje.

1. **Što ti se SVIĐA u nastavnikovom govoru ili postupanju tijekom sata francuskog?**

_____

_____

_____

_____

2. **Što ti se NE SVIĐA? Bojiš li se kojeg dijela sata ili aktivnosti?**

_____