

**L'impact de l'échange socio- cognitif sur l'enrichissement du
vocabulaire en FLE : cas d'élèves de 1^{ère} année du cycle moyen en
Algérie**

Dr/ Dalila BERKANI
Centre universitaire BELHADJ Bouchaïb
Ain- Témouchent. Algérie

L'enseignement- apprentissage de toute langue telle que le FLE a pour objectif de développer, chez les apprenants, des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) où la maîtrise du langage oral est un des enjeux fondamentaux à l'école.

L'oral est un moyen de communication. Il est la base et le support de tous les échanges qui se déroulent dans une société ou dans la classe, entre tous les individus présents, élèves et professeur. À l'oral, l'élève doit être capable de :

- adopter des stratégies adéquates de locuteur
- réagir à des sollicitations verbales par un énoncé intelligible et cohérent
- s'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles
- réagir à partir d'un support sonore et/ou visuel.

Lors d'une expérimentation menée en didactique de l'écrit, dans un établissement du cycle moyen de la ville d'Ain- Témouchent qui se situe au nord- ouest de l'Algérie, nous avons constaté que les élèves de 1^{ère} année du cycle moyen ont des difficultés à s'exprimer oralement. Cela est dû, entre autres, à leur référence à leur langue maternelle (arabe dialectal) ce qui entraîne des problèmes d'interférences, de pauvreté du capital lexical, non maîtrise de règles grammaticales, etc.

Aussi, les élèves ne pratiquent la langue française qu'à l'école, et une fois en classe il faut dire que le rôle du maître est naturellement compliqué à cause de l'effectif important des élèves qui ne permet pas de les faire parler tous et remédier aux dysfonctionnements relevés en expression orale.

La classe regroupe des élèves issus de différentes classes sociales reflétant un panorama de valeurs, d'attitudes, de comportements et de savoirs. C'est elle qui exerce le rôle de façonnement de ce panorama à travers la modification des savoirs et savoir-faire, partie qui nous intéresse le plus dans ce travail de recherche. Nous nous focalisons sur la capacité des élèves qui donne lieu dans toute classe aux appellations, élève avancé et élève en difficulté d'apprentissage, et sur leur production verbale en FLE notamment celle de l'élève en difficulté d'apprentissage, dans le cadre d'un travail en binôme.

A travers cette recherche, nous nous efforçons d'apporter des éléments de réponse à la question qui se formule en ces termes : L'échange socio- cognitif élève avancé- élève moins avancé, favorise- t- il l'enrichissement du vocabulaire en FLE chez l'élève en difficulté d'apprentissage ?

1- Objectifs de recherche

- Montrer l'importance de l'échange socio- cognitif élève avancé- élève en difficulté d'apprentissage comme choix stratégique dans la gestion de la classe et des apprentissages. Il s'agit de l'implication du comportement social des élèves algériens de français dans le fonctionnement cognitif sous- jacent à l'installation de compétences lexicales en FLE.

- Considérer l'élève du FLE dans sa nature complexe. L'élève est d'une nature si complexe qu'elle questionne l'enseignant sur l'articulation de l'enseignement de l'oral aux savoirs, savoir- faire et savoir- être diversifiés mobilisés par l'apprenant s'il est considéré dans ses dimensions : linguistique, cognitive, psychologique, sociale, culturelle et affective, s'inscrivant dans un contrat pédagogique relatif à l'activité de l'expression orale.

2-La capacité orale des deux élèves

En classe, l'interaction verbale se réalise dans un travail interactif élève / enseignant puis dans un travail entre élèves, dans un oral qui est tantôt moyen, tantôt objectif d'apprentissage. Cette réalité n'interdit pas de dire que les élèves collaborateurs ne se partagent pas les mêmes connaissances antérieures. C'est cette variable qui entre en jeu pour faire la distinction entre élève avancé et élève en difficulté d'apprentissage.

2- 1- L'élève avancé : dispose du vocabulaire qui lui permet de s'engager dans des descriptions d'autres images de paysages que celles proposées dans le manuel scolaire. Autrement dit, l'élève avancé bénéficie d'une double capacité lexicale : garder en mémoire le vocabulaire de la description appris en classe et le mobiliser dans d'autres situations descriptives, autres que celles de la classe, dans un cadre grammatical plus ou moins respecté.

2- 2- L'élève en difficulté d'apprentissage : dispose lui aussi de connaissances lexicales de la description mais qui résistent moins à l'oubli du moment qu'une partie risque d'être transformée et/ou totalement supprimée de la mémoire de l'élève en difficulté d'apprentissage. Et même s'il garde en mémoire une partie de ces connaissances, elle risque d'être mal employée.

On ne qualifie pas la capacité de l'élève en difficulté d'apprentissage de déficiente seulement quand on traite de son vocabulaire, mais aussi quand on aborde ses compétences de communication orale. L'élève en difficulté d'apprentissage possède une faible « *connaissance des aspects grammaticaux, lexicaux et phonologique de la langue et* » une faible « *capacité de manier ces aspects pour former des mots et des phrases* ». Il dispose aussi d'une faible « *compétence discursive qui a trait au ménagement du discours* ». CRAMSCH Claire, (1991), p. 83.

3- Description de l'environnement de la tâche expérimentale

L'environnement de la tâche expérimentale se définit par le lieu et le public de l'expérimentation ainsi que les outils didactiques mis en place.

3- 1- Présentation du lieu de l'expérimentation

Nous avons réalisé notre expérimentation dans un établissement du cycle moyen de la ville d'Aïn- Témouchent où nous avons eu droit à toutes les aides pour mener à bien notre expérimentation. Cette dernière a été réalisée pendant l'année scolaire 2015- 2016.

3- 2- Présentation du public de l'expérimentation

Vu la nature de notre objet de recherche soit la production orale en FLE afin de décrire un paysage, nous avons estimé qu'il était plus pertinent de travailler avec des élèves de première année du cycle moyen qui sont appelés à apprendre à décrire selon le programme de la première année aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Pour cette raison, ces apprenants méritent, nous semble-t-il, de participer à une expérimentation où ils doivent parler en FLE dans une interaction verbale pour décrire des paysages afin de vérifier si cette procédure leur permet de remédier à leurs dysfonctionnements en matière de vocabulaire à l'oral en matière de description.

Notre échantillon d'élèves de 1^{ère} année du cycle moyen est constitué de quatorze apprenants organisés en sept binômes. Nous avons veillé à l'hétérogénéité de chaque binôme. Chaque binôme comprend un élève qui relève de la catégorie d'élèves avancés et un autre qui relève de la catégorie d'élèves en difficulté d'apprentissage en FLE. Cela nous a permis de faire parler en interaction élève avancé et élève moins avancé afin de décrire des images de paysages.

Cette situation interlocutive interdit l'utilisation des termes « natif » et « non natif », mais en revanche l'utilisation de « avancé » et « débutant » ou même de « expert » et « non expert » est possible. Même si le mot « expert » fait penser à un degré élevé de compétence, en analyse de discours, il peut recouvrir des degrés de compétence beaucoup plus modestes. Si l'élève avancé maîtrise le FLE mieux que l'élève moins expert, cela signifie qu'il n'est expert que par rapport à un non expert. Cette réalité n'empêche pas de dire que l'élève avancé commet lui aussi des erreurs vu qu'il partage avec l'élève non expert le statut d'apprenant.

3- 3- Matériel mis en place

Ce travail ne se réalise qu'au moyen d'un matériel qui se définit par des images de paysages légèrement différentes.

4- Protocole expérimental

Le protocole expérimental se réalise en quatre séances d'expression orale consacrées à la description. Un pré- test pour les élèves en difficulté d'apprentissage du vocabulaire suivi de deux séances de description en binômes (élèves avancés- élèves moins avancés) et d'un post- test.

4- 1- Pré- test

Objectif : Evaluer les connaissances des apprenants sur le vocabulaire de la description des paysages à l'oral. Il s'agit d'une évaluation orale.

Nous proposons aux apprenants des images de paysages légèrement différentes à décrire oralement et individuellement.

Nous ne pouvons pas nous lancer dans une expérimentation consacrée à l'apprentissage du vocabulaire sans identifier le profil d'entrée relatif au vocabulaire des élèves. Il devient utile, à notre sens, de proposer un pré-test qui pourrait nous renseigner sur les réelles capacités lexicales des apprenants, particulièrement ceux en difficulté d'apprentissage.

Une semaine plus tard.

4- 2- Séance 1 : Description des images de paysages n°1 : (05 minutes pour chaque binôme).

Chaque binôme d'élèves décrit une image de paysage qui est différentes de celles des autres binômes. Avant de leur proposer les images de paysages, nous leur présentons l'expérience à laquelle ils sont invités à participer à travers des échanges verbaux qu'ils vont mener entre- eux en décrivant ensemble des images de paysages, chaque élève binôme à part.

Une semaine plus tard.

4- 3- Séance 2 : Description des images de paysages n°2 : (05 minutes pour chaque binôme).

Avant de leur proposer les images, nous leur expliquons que c'est la deuxième séance d'échange verbal où ils sont invités à faire la même activité, c'est-à-dire décrire ensemble et oralement d'autres images de paysages qui n'ont rien à voir les unes avec les autres et légèrement différentes de celles déjà décrites pendant la séance précédente.

Une semaine plus tard.

4- 4- Post- test

Objectif : Evaluer les connaissances des apprenants sur le vocabulaire de la description des paysages à l'oral après l'expérience interactionnelle. Il s'agit d'une évaluation orale.

Nous avons proposé aux apprenants les mêmes images de paysages qui ont été proposées en pré- test afin qu'ils les décrivent oralement et individuellement.

Nous ne pouvons pas achever cette expérimentation sans évaluer le nombre et le degré de pertinence du vocabulaire de la description des paysages que les apprenants ont pu acquérir après deux séances d'échanges verbaux. Il devient utile, à notre sens, de proposer un post-test qui pourrait nous renseigner sur les capacités lexicales des apprenants en difficulté d'apprentissage lors de la tâche de description et ce qu'ils sont capables de faire individuellement, après avoir échangé verbalement avec des élèves avancés.

5- Présentation et analyse des données de l'expérimentation

Test	Degré de pertinence du vocabulaire employé dans les tests oraux de l'élève 01 en difficulté d'apprentissage	
	Pertinent	Non pertinent
Pré- test	04	05

Total	09	
Post-test	10	03
Total	13	

Test	Degré de pertinence du vocabulaire employé dans les tests oraux de l'élève 02 en difficulté d'apprentissage	
	Pertinent	Non pertinent
Pré-test	04	05
Total	09	
Post-test	12	04
Total	16	

Test	Degré de pertinence du vocabulaire employé dans les tests oraux de l'élève 03 en difficulté d'apprentissage	
	Pertinent	Non pertinent
Pré-test	04	03
Total	07	
Post-test	04	12
Total	16	

Test	Degré de pertinence du vocabulaire employé dans les tests oraux de l'élève 04 en difficulté d'apprentissage	
	Pertinent	Non pertinent
Pré-test	04	04
Total	08	
Post-	11	04

test		
Total	15	

Test	Degré de pertinence du vocabulaire employé dans les tests oraux de l'élève 05 en difficulté d'apprentissage	
	Pertinent	Non pertinent
Pré- test	03	06
Total	09	
Post- test	23	01
Total	24	

Test	Degré de pertinence du vocabulaire employé dans les tests oraux de l'élève 06 en difficulté d'apprentissage	
	Pertinent	Non pertinent
Pré- test	02	04
Total	06	
Post- test	02	11
Total	13	

Test	Degré de pertinence du vocabulaire employé dans les tests oraux de l'élève 07 en difficulté d'apprentissage	
	Pertinent	Non pertinent
Pré- test	02	03
Total	05	
Post- test	10	03
Total	13	

L'analyse des ajouts de vocabulaire nous mène vers une confirmation d'une hypothèse que nous avons déjà annoncée selon laquelle l'expression orale réalisée en post- test par l'élève moins avancé est plus riche que celle du pré- test en matière de vocabulaire pertinent. Le vocabulaire pertinent augmente après la description d'images en binôme. Par contre, dans les post- tests des troisième et sixième élèves en difficulté d'apprentissage, c'est plutôt le vocabulaire non pertinent qui a augmenté. Dans les post- tests de trois élèves, le vocabulaire non pertinent a diminué, au moment où pour deux élèves le nombre de vocabulaire non pertinent employé dans le pré- test est resté le même dans le post- test.

A l'oral, le vocabulaire est pertinent quand il est bien prononcé et correspond exactement à l'idée exprimée. Le vocabulaire est non pertinent s'il est mal prononcé ou s'il n'indique pas précisément l'idée exprimée.

5- 1- L'apprentissage en binôme

L'idée maîtresse de ce travail est de faire parler deux élèves, avancé et en difficulté d'apprentissage, pour décrire des images de paysages et vérifier si l'interlocuteur en difficulté d'apprentissage s'approprie un nouveau vocabulaire descriptif, après avoir échangé verbalement avec un interlocuteur avancé. Dans ce sens, nous savons avec Foulin et Mouchon (2003 : 46) :

Les formes de travail collectif sont diverses et, si l'on se place d'un point de vue didactique ou pédagogique, les conditions de leur supériorité par rapport au travail individuel sont importantes à connaître (...), les données de la recherche confortent l'opinion très répandue selon laquelle le travail collectif est un facteur de progrès cognitif.

5- 1- 1- La tâche de l'élève avancé : L'élève avancé soutient l'élève en difficulté d'apprentissage dans la mesure où il reprend le vocabulaire mal employé ou non pertinent utilisé par l'élève moins avancé pour le corriger dans la (les) intervention (s) qui suit (suivent) le (s) tour (s) de parole de l'interlocuteur en difficulté d'apprentissage.

Exemple de correction du vocabulaire sous forme d'ajout pertinent pour remplacer un vocabulaire non pertinent : binôme 3- extrait de la séance 1 :

69 - Elève en difficulté d'apprentissage 3 : dans ce euh (*pause de 6 secondes*)

70 - Elève avancé 3 : sur cette

71 - Elève en difficulté d'apprentissage 3 : sur cette (*pause de 4 secondes*)

72 - Elève avancé 3 : image

73 - Elève en difficulté d'apprentissage 3 : image euh euh

74 - Elève avancé 3 : je vois

75 - Elève en difficulté d'apprentissage 3 : je vois des euh euh euh des arbres

76 - Elève avancé 3 : des plantes

77 - Elève en difficulté d'apprentissage 3 : des plantes

Sur l'image décrite, il a des plantes. Cependant, l'élève moins avancé a utilisé le mot « arbres » pour désigner les plantes qui figurent sur l'image. Pour cela, l'élève avancé a pris la parole pour corriger en utilisant le mot « plantes ». Ce vocabulaire pertinent fourni par l'élève avancé a été employé par l'élève moins expert dans le post- test.

Exemple de correction d'un vocabulaire pertinent mal prononcé : binôme 5 : extraits des séances 1 et 2 :

Séance 1 :

94 - Elève en difficulté d'apprentissage 5 : il y a la montane euh (*pause de 7 secondes*) en bas euh il y a le l'eau euh euh les moutons

95- Elève avancé 5 : oui c'est un troupeau et il y a un lac au pied de la montagne

96- Elève en difficulté d'apprentissage 5 : attends il y a une zarbre (*pause de 16 secondes*)

97- Elève avancé 5 : on dit un arbre et non pas une zarbre (*pause de 03 secondes*) il y a des arbres et pas un arbre

98- Elève en difficulté d'apprentissage 5 : il y a un zoiseau (*pause de 09 secondes*)

99- Elève avancé 5 : un zoiseau c'est faux il faut dire un oiseau euh (*pause de 04 secondes*) moi je vois des oiseaux et un beau paysage

Séance 2 :

187- Elève avancé 5 : sur l'image je vois la verdure le ciel bleu euh (*pause de 4 secondes*) parce que c'est le printemps (*pause de 3 secondes*)

188- Elève en difficulté d'apprentissage 5 : il y a un un euh un troupeau et la montagne (*pause de 9 secondes*)

189- Elève avancé 5 : il y a aussi la forêt

190- Elève en difficulté d'apprentissage 5 : je vois des oiseaux euh des arbres (*en interrompant son camarade*)

Pendant la première séance, mis à part le vocabulaire non pertinent, l'élève en difficulté d'apprentissage du binôme 5 a utilisé un vocabulaire pertinent mais mal prononcé tel que « montane », « une zarbre », « un zoiseau ». A cet effet, l'élève avancé a réagi pour corriger la prononciation du vocabulaire employé par son camarade. Pendant la 2^{ème} séance, l'interlocuteur en difficulté d'apprentissage reprend le vocabulaire que l'apprenant avancé avait corrigé dans ses tours de parole relevant de la 1^{ère} séance. L'élève moins avancé a prononcé « montagne » correctement dans le tour de parole 188 puis « des oiseaux » et « des arbres » dans le tour de parole 190. Ce vocabulaire corrigé a été employé par l'élève moins expert dans le post- test.

5- 1- 2- La tâche de l'élève en difficulté d'apprentissage

Durant l'expérimentation, nous avons remarqué que la plupart des élèves moins avancés préfèrent employer le vocabulaire utilisé par l'élève avancé parce qu'il constitue pour eux une aide lexicale. Les élèves avancés reprennent correctement le

vocabulaire mal employé ou non pertinent mobilisé par leurs camarades en difficulté d'apprentissage. Les élèves moins avancés emploient durant la première séance, la deuxième séance et/ ou en post- test le vocabulaire corrigé. Autrement dit, suite aux corrections et aux ajouts de vocabulaire, la plupart des élève en difficulté d'apprentissage utilisent correctement ce qu'ils avaient mal mobilisé comme vocabulaire, dans leurs interventions à venir tout en corrigeant et/ ou en ajoutant du vocabulaire.

Exemple : binôme 5 :

Pré- test :

Elève en difficulté d'apprentissage 5 : je je regarde euh les enfants (*pause de 07 secondes*) avec euh euh une zarbre (*pause de 03 secondes*) et euh (*pause de 05 secondes*) avec la montane (*pause de 03 secondes*) il il y a euh les fleurs (*pause de 08 secondes*) il y a un zoiseau et euh le l'eau (*pause de 07 secondes*) je regarde le vélo

Post- test :

Elève en difficulté d'apprentissage 5 : je vois sur l'image un arbre et euh et les enfants qui jouent autour de l'arbre et euh et (*pause de 04 secondes*) il y a un oiseau sur un arbre et des oiseaux à côté euh des euh des fleurs (*pause de 05 secondes*) je vois une lac et un enfant qui joue avec le vélo à euh (*pause de 03 secondes*) à côté de lac euh de lac (*pause de 06 secondes*) il y a la montagne avec les arbres euh c'est euh c'est c'est bel paysage

Suite aux corrections fournies par l'élève avancé du cinquième binôme pendant la 1ère séance, l'élève moins expert a corrigé en post test le vocabulaire mal utilisé et non pertinent dans le pré- test et la 1^{ère} séance. Il s'agit de « je regarde », « une zarbre », « la montane », « un zoiseau » et « le l'eau » en pré- test qui sont remplacés en post- test par « je vois », « un arbre », « la montagne », « un oiseau » et « une lac ».

En post- test, l'élève moins avancé a ajouté un vocabulaire pertinent tel que « l'image », « jouent », « autour », « à côté », « bel paysage » et un vocabulaire non pertinent représenté par un adjectif « bel paysage ».

Quand un élève en difficulté d'apprentissage bénéficie d'une interaction avec un élève avancé, une influence positive s'exerce sur son comportement verbal vu qu'il est en situation de coopération avec un élève tout comme lui, qui a le même âge que lui et qui est aussi son ami. C'est cette relation qui autorise l'interlocuteur moins expert à prendre et à donner la parole, de faire des pauses quelque soit la durée sans qu'il ait peur de perdre la face devant son coopérateur, parce qu'il est conscient qu'avant tout il s'adresse à un élève comme lui, même s'il est plus avancé que lui en matière de vocabulaire.

6- Le traitement de l'information

Les approches cognitives considèrent l'apprentissage comme issu de l'interaction entre le sujet et l'objet reflétant, dans le corpus en question, l'élève en difficulté d'apprentissage et les supports- images. Les approches sociocognitives remplacent ce genre d'interaction par un autre englobant trois éléments essentiels : sujet, autrui et objet représentés dans le corpus par : l'élève avancé, l'élève moins expert et les

supports- images. Vygotski considère les interactions sociales comme facteur déterminant dans l'apprentissage dont la progression s'effectue à travers l'apprentissage social.

Le vocabulaire à apprendre constitue des connaissances que l'élève en difficulté d'apprentissage ne possède pas. Ces connaissances se concrétisent sous forme de tours de parole par le biais desquels intervient l'élève avancé. Pour développer son système cognitif qui comprend le réseau lexical, le partenaire en difficulté d'apprentissage essaye de s'appropriier le maximum d'informations lexicales en employant deux instruments. Le premier instrument se définit par les systèmes symboliques qui sont représentés dans le corpus par le langage. Dans cette optique, Foulin et Mouchon (2003 : 35) expliquent en citant Vygotski :

Pour Vygotsky, le développement des fonctions mentales supérieures – la mémoire, le langage, et par excellence, la conscience- ne serait rendu possible que par la manipulation des systèmes symboliques (ou sémiotiques) : le langage, l'écriture, les nombres...

Le deuxième instrument est l'interaction sociale qui s'effectue dans le corpus entre deux élèves, avancé et en difficulté d'apprentissage.

La construction des savoirs lexicaux de l'élève en difficulté d'apprentissage est le résultat de l'activité et de la participation de l'élève en difficulté d'apprentissage dans son apprentissage qui s'effectue dans une situation interactive (sociale) avec son partenaire face à l'objet image. C'est en intervenant dans la situation interlocutive par la manipulation de son stock lexical que le partenaire moins expert reconstruit et représente ses savoirs lexicaux.

Pour le formuler autrement, le collaborateur en difficulté d'apprentissage, pendant la 1^{ère} séance, est sous la pression d'un déséquilibre qui se manifeste sous forme d'une action qui constitue la première phase vers l'apprentissage. Le sujet moins avancé active et investit son modeste réseau lexical dans une situation descriptive pour produire un court énoncé contenant un vocabulaire généralement non pertinent. Il procède de cette manière dans la première séance, parce que généralement c'est l'élève avancé qui prend la parole le premier pendant la première expérience descriptive et prend plus de temps à décrire le support- image. Conséquence : l'interlocuteur en difficulté d'apprentissage agit verbalement de manière différente, dans les séances qui suivent. Il s'agit de l'action sur l'objet-image, du moment qu'il est conscient que le but du travail est de décrire l'image par la mobilisation du vocabulaire déjà fourni par l'élève avancé dans d'autres syntagmes décrivant un (des) objet- image (s) légèrement différent (s). C'est dans ce sens que Foulin et Mouchon (2003 : 36) précisent que :

Pour l'ensemble de ses dimensions, le développement cognitif résulte d'une « double formation », externe puis interne, dans un mouvement allant du social vers l'individuel. Les capacités de l'enfant se manifestent d'abord dans une relation interindividuelle où l'environnement social assure le « guidage » (ou « l'étayage ») de l'enfant, décrit par Bruner comme « un processus d'assistance ou de collaboration entre l'enfant et l'adulte ». Le déclenchement et le contrôle individuels (autorégulation) des activités n'apparaissent que dans un second temps, à l'issue d'un processus d'intériorisation favorisé par la répétition des interactions sociales. Ainsi, chaque fonction apparaît deux fois dans le développement.

Toutes les reprises faites par l'élève moins avancé ne seront considérées comme

apprentissage que si une fonction mentale importante, qui est la mémoire, entre en jeu.

7- Le stockage du vocabulaire

Si l'élève moins avancé mobilise ultérieurement et à plusieurs reprises le nouveau vocabulaire fourni par l'élève avancé, nous pourrions confirmer que l'élève en difficulté d'apprentissage est capable d'assimiler une information lexicale relevant de la production verbale de l'élève avancé. Nous pourrions affirmer aussi qu'il a développé sa capacité à sauvegarder l'information lexicale pour l'employer plus tard dans ses propres productions verbales. Dans ce sens, Foulin et Mouchon (2003 : 18) soulignent que :

La mémoire n'est pas envisagée comme un système unitaire mais comme une structure modulaire constituée de deux instances principales : la mémoire à long terme d'une part et la mémoire à court terme devenue mémoire de travail d'autre part.

Conclusion

L'utilisation des échanges verbaux élève expert- élève moins expert pour le développement des compétences communicatives à l'oral en classe de FLE est rentable dans le sens où ils motivent les élèves à prendre la parole et réduit en eux le trac.

Quand un élève expert entre en interaction avec un élève moins expert, ce dernier reprend du discours de son camarade le vocabulaire corrigé et/ ou nouveau pour qu'il les intègre plus tard dans son propre discours. A l'aide de l'élève expert, l'élève moins expert construit progressivement le discours et occupe plus de temps en exposant sa description. Ce contexte socio- cognitif favorable a permis à l'élève moins expert de prendre la parole le premier, de rendre et de donner la parole, d'interrompre son camarade etc. Par conséquent, le post- test a été plus riche en matière de vocabulaire pertinent par rapport au pré- test. L'élève moins expert a employé dans le post- test le vocabulaire appris grâce à l'intervention de l'élève avancé. Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle l'échange socio- cognitif élève avancé- élève en difficulté d'apprentissage favorise le développement des compétences lexicales à l'oral en FLE chez l'élève en difficulté d'apprentissage.

Références bibliographiques

- Cuq, J-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris. CLE International.
- David, J. et Calaque, E. 2000. *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*. Bruxelles. De Boeck.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1998. *Les interactions verbales*, tome 1, Paris. Armand Colin.
- Klein, W. 1989. *L'acquisition de langue étrangère*, Paris. Armand Colin.
- Kramsch, C. 1991. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris. Hatier / Didier, Coll. LAL.
- Py, B. « Apprendre une langue dans l'interaction verbale », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 63 / 1996, pp. 11- 23.

Véronique, D. 1992. « Recherche sur l'acquisition des langues étrangères : un état des lieux et quelques perspectives », *Aile* 1, pp. 5-35.

Vion, R. 1992. *La communication verbale. Analyse des interactions* (2ème édition, 12 / 2000), Hachette.