

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique

Université de Mostaganem
جامعة مستغانم
Ecole Doctorale de Français
Pole Ouest
مدرسة دراسات الدكتوراه في الفرنسية

Faculté des Lettres et des Arts

MEMOIRE POUR L'OBTENTION DU MAGISTERE
EN FRANÇAIS

OPTION: DIDACTIQUE

La place de la production orale dans
l'Enseignement/Apprentissage du FLE
au lycée algérien: Cas de 1^{ère} AS

Présenté par:

ADEL Moustafa

Sous la direction de:

M. FARI BOUANANI Gamal

Membres du jury:

Président :

Rapporteur : M. FARI BOUANANI Gamal, Maitre de conférences A, ENSET d'Oran

Examineur :

Année universitaire :2011

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier mon cher professeur, celui qui m'a dirigé dans la présente recherche, Monsieur FARI BOUANANI Gamal. Je lui exprime toute ma gratitude et je lui suis redevable de ce travail, car, en dépit des moments difficiles qu'il passe, il a su et pu mettre du temps à corriger mes erreurs.

Je l'avoue, je ne le remercierai jamais suffisamment, mais pour toujours je le mettrai sur un piédestal.

Je pense également à un autre homme, de grande envergure, à qui je dois beaucoup, Monsieur ADJAL Amar. Lui, il m'a appris et m'apprend encore à penser, parler et écrire. Mieux que cela, il m'inculque à devenir sage, à être modeste, à demeurer sincère et dans tout, à persévérer. Merci infiniment mon maître.

Je ne peux oublier Madame BENAMMAR Naima. Généreuse et indulgente, elle a toujours été à mes côtés, et a su m'orienter dans le labyrinthe de l'expérience scientifique, en m'insufflant incessamment ses conseils et recommandations salutaires.

Je remercie également tous les enseignants qui m'ont ouvert les portes de leurs classes et m'ont ainsi permis de réaliser mon enquête.

Enfin, à l'Université de Mostaganem, je ne peux que m'incliner devant deux personnes formidables. Elles veillent à ce que chaque étudiant soit formé dans les meilleures conditions, et qui, de leurs sagesse et clairvoyance contribuent chaque jour à faire avancer la recherche scientifique. Toute ma reconnaissance va à Monsieur MILIANI Hadj et Monsieur BRAIK Saàdane.

Dédicace :

Je dédie ce travail à tous ceux qui, pour la vérité sont morts, et ceux qui, dans son obsession vivent. Pour qui, le beau jour poindra de sûr.

Pour ceux qui m'ont fait: mes chers parents, ma famille, mes enseignants et mes amis.

Résumé:

Dans notre recherche qui s'inscrit dans le champ de la *didactique du FLE*, nous nous sommes intéressé notamment à l'enseignement/apprentissage du *français oral* dans l'école algérienne (en prenant une population de 1^{ère} AS).

Inspiré de quelques recherches ayant trait à l'enseignement de français en Algérie, nous avons posé *la question* suivante: pourquoi l'enseignement/apprentissage de l'oral mis en place ne permet-il pas aux élèves de s'exprimer librement à l'oral?

Voici les *deux hypothèses* que nous avons préconisées: les séances de compréhension orale ne dotent pas les élèves des moyens pour s'exprimer oralement; puis, les séances de production orale ne permettent pas aux apprenants de parler correctement.

Nous avons ensuite opté pour une enquête basée sur *l'observation directe* des classes, à l'aide des grilles d'observation, et le cas échéant, nous avons utilisé des *questionnaires*.

Ainsi, après analyse des résultats obtenus, nous pouvons annoncer que les deux hypothèses ont été *confirmées, validées et avérées*.

L'enseignement de cette *compétence*, mis en place, ne peut que témoigner que l'oral *ne jouit pas* d'une grande *importance* dans l'enseignement/apprentissage du français, et que, dans cette lignée, nous *ne pouvons* en cueillir les fruits. Des raisons d'ordre pédagogiques auxquelles la présente recherche a abouti confirment ce constat.

Enfin, certains enseignants interrogés à ce sujet, ont inscrit ce problème dans une optique plus générale, en l'expliquant par une *dégradation* des valeurs morales engendrant un *manque* d'intérêt et de discipline chez les élèves, en renvoyant cela à un manque de *conscience* de toute la société.

ملخص:

في بحثنا هذا - الذي يندرج ضمن حقل تعليمات اللغة الفرنسية بصفتها لغة أجنبية- ركزنا على تعليم/ تعلم الفرنسية الشفهية في المدرسة الجزائرية (السنة الأولى نموذج).

و بعد اطلاعنا على بعض البحوث ذات صلة بتعليم اللغة الفرنسية في الجزائر، واجهنا الاشكال التالي:

لماذا لايسمح تعليم / تعلم التعبير الشفهي بجعل التلميذ يتكلم الفرنسية بشكل صحيح ؟

في بحثنا عن إجابة لهذا السؤال، قمنا بمعاينة مبنية على الملاحظة المباشرة للأقسام، مستعينين في ذلك باستمارة ملاحظة و استبيان.

و بعد تحليل النتائج المحصل عليها، نستطيع القول بصحة الفرضيتين المطروحتين. إن ما هو معمول به في المدرسة الجزائرية لتعليم هذه الكفاءة، لا يمكن أن يوتي ثماره وذلك بالنظر إلى عوامل بيداغوجية خلص إليها بحثنا هذا.

غير أن بعض من قابلناهم من الأساتذة، ارجع هذا القصور إلى عوامل اجتماعية دارة في مجملها حول التربية و الأخلاق و نقصهما في المجتمع و لدى التلاميذ.

Tables des matières

Remerciements.....	3
Dédicace.....	4
Résumé.....	5
Table des matières.....	7
Préliminaires.....	9

CHAPITRE 1: *L'enseignement/apprentissage du français en Algérie*

Présentation.....	13
1-1 Aperçu géographique et historique sur l'Algérie.....	14
1-1-1- Géographie et démographie.....	14
1-1-2- Histoire et société.....	15
1-1-3- Situation linguistique en Algérie.....	15
1-2 Le statut de la langue française en Algérie.....	17
1-3 Le français dans l'école algérienne.....	17
1-4 Le français à travers les trois cycles d'enseignement.....	19
1-5 Le français en 1 ^{ère} AS.....	22
Conclusion.....	24

CHAPITRE 2: *Enseigner la compétence orale*

Présentation.....	27
2-1 L'oral.....	27
2-2 L'oral et l'écrit.....	31
Le caractère du code.....	31
La notion du temps.....	32
L'insécurité.....	32
L'effort investi.....	32
Le moyen utilisé.....	33
La présentation.....	33
2-3 Les spécificités de l'oral.....	34
2-3-1 Les traits de l'oralité.....	34
Les traits prosodiques.....	34
Liaison et enchaînement.....	36
Hésitations et ruptures.....	36
Les parasitages.....	37
Les interruptions de parole.....	37
2-3-2 Le jeu social.....	38
Les accents régionaux.....	38
Les registres de langue.....	38
Les implicites culturels.....	39
2-3-3 Le corps.....	40
La gestuelle.....	40
Les mimiques.....	40
La proxémie.....	41
2-4 L'enseignement/apprentissage de la compétence orale.....	41
2-4-1 Enseigner la langue.....	41

2-4-1-1- La famille déterministe et environnementaliste.....	43
2-4-1-2- La famille génétique et cognitiviste.....	43
2-4-1-3- La famille communicationnelle.....	44
2-4-2 Enseigner l'oral en classe de FLE.....	44
2-4-2-1- L'oral comme moyen d'enseignement.....	46
2-4-2-2- L'oral en tant qu'objectif d'apprentissage.....	46
Conclusion.....	50

CHAPITRE 3: *Enquête et analyse des résultats*

Présentation.....	52
3-1- Choix méthodologiques.....	53
3-1-1- Problématique et hypothèses.....	53
3-1-2- Choix du public.....	54
3-1-3- Techniques d'enquête.....	55
Fiche d'observation (compréhension).....	55
Fiche d'observation (production).....	57
Questionnaire.....	61
3-2- Analyse des résultats de l'observation.....	64
3-2-1- Analyse des résultats de la compréhension orale.....	64
3-2-1-1- La mise en situation.....	64
3-2-1-2- Le support de compréhension.....	65
3-2-1-3- La qualité d'audition.....	68
3-2-1-4- Durée de la compréhension.....	69
3-2-1-5- Le thème.....	70
3-2-1-6- Les locuteurs.....	70
3-2-1-7- Les personnages.....	71
3-2-1-8- Niveau de langue.....	71
3-2-1-9- Le débit.....	71
3-2-1-10- Nombre des écoutes.....	72
3-2-1-11- Etapes d'écoutes.....	73
3-2-1-12- Questions de compréhension.....	73
Conclusion.....	75
3-3- Analyse des résultats de la production orale.....	76
3-3-1- L'activité de production orale.....	76
3-3-2- Durée de l'activité.....	77
3-3-3- Les conditions de l'activité de production orale.....	78
3-3-4- La reformulation.....	78
3-3-5- La correction des erreurs de production orale.....	79
3-3-6- Types d'erreurs corrigées.....	80
3-3-7- Position de l'apprenant.....	80
3-3-8- Les échanges de parole.....	81
3-3-9- Participation des élèves.....	82
3-3-10- Réponses des élèves.....	82
3-3-11- Types d'évaluation.....	83
Conclusion.....	85
Bibliographie.....	88
Annexes.....	90

Préliminaires:

La didactique du FLE ne cesse d'évoluer afin de fournir une meilleure appropriation de la langue française qu'apprennent des étrangers. Elle tient compte de leurs spécificités, leurs besoins et leurs objectifs d'apprentissage tout en enseignant aussi bien la langue que la culture qu'elle porte.

Il est à noter dans ce sens l'importance qu'accorde la didactique aux approches et démarches d'enseignement. Elle y est tributaire par le fait que celles-ci déterminent la façon de faire et les circonstances propices le permettant pour l'application des intentions d'enseignement.

En effet, la *fonctionnalité* en didactique du FLE tâche de donner vie à la langue comme pratique permanente et efficace de ses structures et implication de l'apprenant (intégration). Ainsi, y allons-nous constater la primauté et l'importance accordée au système de l'*oral* mais pas au détriment de celui de l'écrit. Les deux aspects de la compétence orale (compréhension et production) y sont considérés comme supports pour enseigner l'écrit. Manifestement cette démarche à l'opposé d'autres est fidèle au dicton « *Rien ne sert de courir il faut partir à point* ». Mais qu'en est-il de l'oral du FLE à l'école algérienne ?

Comme nous venons de le citer, l'oral est très important dans l'apprentissage du français, il est corps de la langue et source de la motivation. Ceci nous incite à le découvrir et à vérifier son enseignement en en faisant l'*objet* de notre recherche.

Par ailleurs, nous allons tenter d'observer l'envergure qu'a l'oral enseigné en Algérie, en prenant comme échantillon d'étude le niveau de *1^{ère}AS*. Cette recherche se propose de projeter sa lumière sur la didactique de l'oral telle qu'elle est interprétée par les concepteurs des programmes d'une part et telle qu'elle est appliquée par les enseignants d'autre part. Et ce afin d'appréhender la conception inhérente à ce système et d'apprécier les efforts fournis.

Ainsi, afin de contextualiser notre recherche nous avons formulé l'intitulé qui suit : La place de la production orale dans l'Enseignement/Apprentissage du FLE au lycée algérien : Cas de la *1^{ère}AS* .

L'enseignement de l'oral est une tâche très difficile à cause du caractère éphémère de ce code contrairement à l'écrit (les paroles s'envolent et les écrits restent). Les problèmes que suscite l'oral sont multiples (évaluation, analyse...etc.)

Ces problèmes et d'autres se présentent comme obstacles à la progression dans l'enseignement de l'oral en classe de FLE, il faudrait donc réfléchir à une résolution qui mette en rapport l'apprenant et l'objet à apprendre grâce à une didactique et une pédagogie cadrant avec les évolutions que connaît le monde et par lesquelles est influencé voire séduit l'apprenant.

En ayant effectué une visite dans quelques classes de FLE, nous avons constaté des carences au niveau de la pratique langagière, notamment sur le plan de la *parole* (l'expression orale) des apprenants. Ce fait nous a conduit à mener notre enquête à ce niveau dans le but de recenser le point de vue des enseignants sur ces lacunes et d'observer la pratique de l'oral en classe. Ainsi nous formulons la *problématique* suivante: ***Pourquoi ces élèves ne s'expriment-ils pas librement à l'oral? L'enseignement de l'oral mis en place en est-il à l'origine? Quelles sont ces lacunes et comment influent-elles sur l'acquisition de la compétence orale des apprenants?***

Maintenant que notre problématique est posée, des pistes de réflexion s'ouvrent à nous et donnent lieu à des hypothèses qui pourront nous fournir des éléments de réponses à partir d'une analyse et d'une interprétation adéquates et rigoureuses. Nous ne répondrons jamais suffisamment à un problème car les paramètres à son origine sont divers et souvent divergents. Notre domaine de recherche étant la didactique et notre terrain la classe, et pour tenter de répondre au mieux à notre objectif de recherche, nous formulerons les hypothèses suivantes:

- 1- L'enseignement de la compréhension orale mis en œuvre ne dote pas les apprenants des moyens nécessaires pour s'exprimer à l'oral;
- 2- Les séances et les activités visant la production orale ne permettent pas aux apprenants de parler correctement en français;

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons recueilli des informations constituant notre corpus. Par moyen d'enquête, nous avons pu observer quelques classes de *1^{ère}AS* lors des séances d'oral dans les wilayas suivantes: ORAN, SIDI BEL ABBES, SAIDA, NAAMA et EL-BAYADH. Nous avons également soumis les enseignants à des questionnaires que nous verrons plus en détail dans la partie pratique, afin de disposer d'autres renseignements supplémentaires pouvant éclairer davantage le sujet de notre travail.

Nous avons réparti notre recherche en trois chapitres:

Le premier intitulé "L'enseignement/apprentissage du français en Algérie" va nous fournir une idée générale sur L'Algérie, et sur le français, sa réalité et son

enseignement dans ce pays. Cette partie est considérée comme une introduction au mémoire.

Puis dans le deuxième chapitre "Enseigner la compétence orale", nous rentrons au cœur de notre thème à savoir la didactique de l'oral. Nous y abordons tout ce qui a trait à l'oral, tel que la langue, la parole, la communication, etc.

Dans ce chapitre nous apportons des informations théoriques sur la compétence de l'oral en compréhension ainsi qu'en production.

Enfin lors du troisième et dernier chapitre "Enquête et analyse des résultats", nous procédons à l'analyse des résultats de notre corpus, d'abord en contextualisant notre enquête, puis en interprétant les données, et enfin en tentant de répondre aux interrogations de départ.

Cette recherche pourrait ainsi nous permettre d'approcher une réalité de l'enseignement du français oral en Algérie en l'étudiant et en essayant au final d'apporter quelques propositions de remédiation.

Premier chapitre:
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE
DU FRANÇAIS EN ALGÉRIE.

Chapitre 1

L'enseignement/apprentissage du français en Algérie

L'homme qui désire inlassablement dominer sa nature et la nature, en en perçant les mystères et en en dévoilant les énigmes, se meut, cherche, continue, incité par son ignorance et contre elle-même révolté, il crée des instruments, des machines, et apprend à s'en servir pour ses besoins.

Ainsi l'homme crée la science, il en délimite les lois, la méthodologie. Pour manger il a amélioré sa nourriture, l'a raffinée, et en a pris soin. Pour se battre, il a inventé des armes, pour se guérir la médecine et pour s'instruire l'éducation.

L'homme, en effet, a compris dès lors que seule l'instruction pourrait lui garantir une vie sereine, lui laissant vivre avec ses semblables selon une norme dont le slogan est "Pas de tort envers autrui".

L'écriture, la lecture, la recherche ont posé les jalons de chaque nation et ont permis la prise de sa conscience, une conscience, dans ce cas, collective.

*" C'est seulement dans l'Etat que l'homme a une existence conforme à la Raison.
Le but de toute éducation est que l'individu cesse d'être quelque chose de purement
subjectif et qu'il s'objective dans l'Etat."¹*

C'est pourquoi chaque Etat, met en premier chef l'éducation de son peuple afin de fournir de la lumière sur ses idées, ce que fait comme tout autre Etat l'Algérie.

Elle inscrit sa réflexion dans celle mondiale, en enseignant les sciences: La philosophie, l'Histoire, la langue, les mathématiques, la physique, etc.

L'organisation de chaque discipline a exigé un recours à ce qu'on appelle " la didactique". Laquelle offre généreusement les moyens et les méthodes de l'enseignement et de l'apprentissage de chaque savoir.

Et pour une ouverture au monde plus large encore, l'Algérie s'est intéressée aux langues et les enseigne, français, anglais, allemand,...

¹ HEGEL F., *La raison dans l'histoire*, in Dictionnaire des citations philosophiques, Editions Larousse, Paris, 2010, P.89.

Quant au français, elle a élaboré un programme précis et a consacré un temps et un effort énormes visant à doter les élèves d'un outil de communication utile et efficace.

Comment enfin le français est-il enseigné en Algérie? Et quelle importance son oral a-t-il dans son enseignement/apprentissage?

1.1. Aperçu géographique et historique sur l'Algérie:

1-1-1- Géographie et démographie:

Au milieu de la Tunisie et la Libye à l'est, le Mali et le Niger au sud, la Mauritanie et le Maroc à l'ouest et au nord la mer méditerranée, s'étend sur une superficie de 2381.741km² l'Algérie. Un pays situé dans le Nord de l'Afrique et dont la capitale est Alger.

Le nombre d'habitants de l'Algérie est estimé à 31700000h. Nombre considérable d'entre eux, c'est-à-dire leur majorité vivent dans le nord (65%), à l'exemple de Tlemcen, Oran à l'ouest, Alger, Blida au centre, Annaba, Skikda à l'est. Ces villes proches de la mer jouissent d'un climat humide et tempéré.

Cependant, plus on va vers le sud plus le nombre d'habitants diminue car la vie n'y est pas aussi commode: on compte dans les Hauts plateaux (25%) de la population dont l'activité principale est l'agriculture et l'élevage. Une pluie régulière les y aide mais un froid glacial caractérise certaines régions comme Saida, El-Bayad, et Naàma.

Enfin, (10%) de la population habite les régions sahariennes où elle mène une vie de nomades. Le climat y est sec et trop chaud et les gens travaillent nécessairement dans la plantation des palmiers ou encore dans l'élevage des moutons, à l'exemple de Béchar, Adrar, Timimoune dont les dunes de sable et les oasis inspirent, malgré tout, par leur beauté mystérieuse les touristes et les fascinés de la nature.

L'Algérie développe son économie grâce aux richesses que sa terre recèle. Le pétrole et le gaz que fournissent à l'Algérie et à l'étranger des sites comme Hassi R'Mel, Hassi Messaoud, et Ain Amenas font d'elle une très importante source de vie économique et sociale.

Mais, qui est ce peuple algérien? Quelle histoire a-t-elle influencé ou bâti sa société? Quelle organisation prend cette société? Quelle(s) langue(s) parle ce peuple?

1-1-2- Histoire et société:

Jusqu'avant 1830, l'Algérie insérée longtemps dans l'Afrique du nord et le Maghreb avait connu des transformations diverses. Sur sa terre se sont succédé divers peuples: Phéniciens, Grecs, Romains, Byzantins, Berbères, Arabes.... Elle a parallèlement assisté à des changements de systèmes².

Cette succession de civilisations tantôt en concorde tantôt en discorde, avait transporté son empreinte et l'avait imprimée d'âges en postérité au moyen de l'Histoire, dans le véhicule du temps qui, en dépit du chemin cahoteux, est arrivé à destination. Les échanges qu'entreprennent ces caravanes successives sans doute n'est-ce pas la preuve de leur existence, l'âme d'une richesse culturelle et d'un héritage social: Nous citons en guise de preuve un tournant majeur dans la vie des Algériens à cette époque-là à savoir l'Islam, et la langue arabe à partir du 8^e siècle.

Nous nous enfonçons à tire-d'aile à une époque ayant été un arrêt de la pendule et une précipitation de malheurs, de tortures et de pleurs, de soumission et de déshonneur. Au sang la guerre a fait appel et contre celle-ci un peuple laisse entendre ses cris. Les détonations, les viols, les vols n'ont fait qu'éveiller les cœurs en brûlant les corps et attiser le feu de la conscience au lieu d'installer les coûts de l'ignorance. Tous, Berbères et Arabes se battent féroce et combattent inlassablement le colonisateur avec fidélité et sincérité. Ils ont la foi que leur patrie ne peut ni doit se consumer.

Après un flot de combats et de défis, de 1830 à 1962, pendant 132 ans, révoltes et révolutions ont enfin accouché de la libération le 5 juillet 1962. La résistance des Algériens face à la colonisation française n'est pas la montagne qui donne naissance à une souris mais c'est un exploit énorme, elle est à l'image de l'adage " A force de tomber, une goutte d'eau peut creuser le roc".

Juste après le départ des occupants, jusqu'à nos jours, le gouvernement algérien constitué dès lors veille à la prospérité de son peuple. Tous, Kabyles, Arabes, Chaouias cohabitent tant cela est possible et partagent les mêmes ressources et des droits égaux de vie. De l'angle positif de la diversité excluant toute discrimination, on considère comme un atout leurs traditions multiples et leurs divers parlers.

1-1-3- Situation linguistique en Algérie:

² De 300 à 1100, l'Afrique du Nord passe de l'état primitif préhistorique à l'état de civilisation, dominé essentiellement par l'apparition et l'intervention de deux éléments nouveaux très importants: l'Etat et la Ville. Ecrit Mahieddine DJENDER dans son livre " Introduction à l'histoire de l'Algérie", ENAG, Alger, 2006, p.156.

La France est ainsi partie et a laissé sa langue considérée par certains, comme l'a dit Kateb Yacine, comme un "butin de guerre". Or, est-elle la seule langue parlée en Algérie? Y a-t-il d'autres parlers? Comment les décrit-on? S'agit-il d'une situation linguistique de dialecte, de diglossie ou de bilinguisme?

Les dialectes sont des parles qui ne servent pas de langue commune et officielle et qui n'ont pas de forme unifiée³. Cette définition paraît tout à fait applicable aux variétés de parlers algériens qui d'une région à l'autre voire d'une ville à l'autre changent aussi bien au niveau lexical que phonologique.

Ex: Les verbes "vouloir" et "attendre" en arabe n'ont pas la même forme selon que l'on est à Oran ou à Alger:

*Je veux attendre ⇒ *Baghi n'karaa* (dans le premier cas)

*Je veux attendre ⇒ *Hab n'stenna* (dans le second cas)

Néanmoins, où que l'on soit en Algérie, nul parler n'est dépourvu de mots étrangers notamment français. Ces mots sont tellement ancrés dans ces dialectes qu'il semble parfois difficile de les reconnaître: Un jour en parlant à ma sœur, ma mère qui est illettrée tente de lui expliquer l'expression "marché noir". Après quelques essais, elle me demande: "marché noir c'est de l'arabe⁴?"

Plusieurs mots de ce type sont utilisés dans nos parlers comme (alors, justement, normalement, puisque, stylo, crayon,...) et ont envahi le parler algérien mais le font également. Telle fût mon explication.

S'agit-il dans ce cas d'une diglossie?

Nous venons d'observer cette coexistence de mots arabes et français au sein du parler dialectal algérien. Ce phénomène linguistique s'inscrit bel et bien dans le champ de la diglossie⁵.

Pourquoi ce n'est pas du bilinguisme?

Le bilinguisme est défini comme la coexistence au sein d'une même personne ou société de deux variétés linguistiques. De ce fait, lorsqu'on observe en Algérie des gens qui à l'époque de la colonisation ont fait l'école française, sans pour autant

³ MAURICE G., *Le bon usage*, Editions Duculot, Belgique, 1993, p.9. (douzième édition)

⁴ Signalons que le mot "arabe" est utilisé par ma mère dans le sens de "arabe dialectal" et non "arabe classique".

⁵ Nous admettons cette définition simpliste car le détail va nous renvoyer au champ de la sociolinguistique, ainsi perdrons-nous l'objet de notre recherche.

oublier leur langue maternelle qu'ils parlaient chez eux, nous ne pouvons que les qualifier de bilingues.

1.2. Le statut de la langue française en Algérie:

Nous avons choisi d'évoquer le statut du français en Algérie, car c'est en fonction de celui-ci que devraient normalement s'élaborer les contenus, les programmes et les objectifs de l'enseignement du français.

Cependant, la question du statut de la langue demeure très compliquée : Elle (la langue) dépend de l'utilisation qu'on en fait dans la communauté linguistique, ainsi on va de l'Histoire au vouloir la préserver (avec degrés divers, façons multiples,...) ou au contraire la faire disparaître toujours selon des intentions politiques et institutionnelles.

Les discussions versant souvent dans la polémique sur le statut de la langue ont longtemps été rebattues. De crainte d'y retomber, nous montrons dans ce qui suit selon quels points de vue le statut étant la position d'une langue dans la société peut être déterminé mais aussi déterminant.

Quand il est explicite, il s'agit de langue officielle ou langue maternelle. Toutefois, quand une langue a un statut implicite, elle peut être haute, basse, populaire ou véhiculaire⁶.

En effet ce qui nous importe dans notre recherche, c'est ce qui relève évidemment du champ éducatif: une langue y est médium d'enseignement ou plutôt enseignée (langue matière).

Langue enseignée ayant un statut de langue étrangère, le français l'est pleinement en Algérie.

Pour les didacticiens, une langue non maternelle et présente comme objet d'enseignement a un statut de langue étrangère;

*"En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est considérée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle."*⁷

⁶ MOREAU M-L.(dir.), *Sociolinguistique: Concepts de base*, Mardaga, Belgique, 1997, p. 270.

1.3. Le français dans l'école algérienne:

Quel que soit le statut du français en Algérie, sans toutefois le négliger ou faire l'impasse dessus, l'apprentissage de cette langue demande une veille sur l'acquisition des compétences langagières aussi bien orales qu'écrites.

Pour cela, il est primordial de choisir la méthode appropriée, la progression séante et la pédagogie adéquate et efficace sans omettre les moyens d'enseignement/apprentissage nécessaires (programmes, manuels, guides, documents écrits, sonores,...)

Reste à former des enseignants à même de régler comme le fait un horloger le mécanisme quelquefois compliqué, souvent complexe pour l'enseignement visé.

Ils sont invités en outre à démonter puis remonter ce système, afin d'en appréhender le fonctionnement et d'en maîtriser les composants: chercher des contenus à enseigner, les adapter, les organiser, les didactiser, puis les transmettre aux moments opportuns.

Ainsi, responsables, concepteurs de programmes, et professeurs dans le Ministère de l'Education Nationale, se concertent et s'entraident en contribuant à la réalisation de la finalité inhérente à l'enseignement de cette langue et l'atteinte des objectifs qui y sont assignés.

Néanmoins, sans formuler ici un jugement de valeur mais en guise de vérité résultante d'une réalité opposant théorie et pratique, intentions et actes, apparences et exigence, abondance et excellence, nous nous devons de constater leurs nuances, et de l'appliquer de la sorte bien quand on a l'esprit bon, tout en allant à point nommé sans courir.

Demandons-nous maintenant pourquoi on enseigne cette langue française aux élèves et ce que l'on vise par là?

La langue dite de Molière, le français, est enseignée durant les trois cycles d'enseignement ainsi répartis: Primaire, Moyen et Secondaire. Elle accompagne la formation des apprenants et y contribue. Sa présence n'est point gratuite, car elle est intégrée dans le système éducatif ayant pour finalité de permettre aux apprenants

⁷ CUQ J.P (dir)., *Dictionnaire de didactique: Du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris, 2003, p.150.

l'accès aux savoirs, à la recherche, et à la documentation. Ceci se veut pour une autre finalité à savoir l'ouverture au monde, aux cultures étrangères notamment (mais pas seulement) la culture française.

Pour ce faire, il est inéluctable d'établir des objectifs d'enseignement et les contenus d'apprentissage. Y Suit une étape d'opérationnalité c'est-à-dire de pratique, où l'apprenant sera impliqué, intégré, et mis au centre de ces apprentissages, ainsi peut-il acquérir des savoirs, construire des savoir-faire qui lui permettent de communiquer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

1.4. Le français à travers les trois cycles scolaires:

En passant par trois étapes, l'imitation en 3^e AP, le renforcement en 4^e AP, puis la consolidation en 5^e AP, dans ce premier cycle on tend à doter l'apprenant de compétences élémentaires l'initiant à la communication.

*"L'enseignement de français à l'école primaire a pour but de développer chez l'apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (parler/écouter) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif. Cet enseignement doit amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer dans des situations de communication."*⁸

Au primaire, le temps consacré à l'enseignement du français est estimé à environ 360h. En 3^e AP, les élèves disposent de $\approx 90h$, de français pendant toute l'année scolaire, dont $\approx 9h$ d'oral imparties entre compréhension et production.

Arrivant en 4^e AP, niveau de renforcement, le temps consacré au français atteint $\approx 135h$ dont $\approx 12h$ sont consacrées à l'oral toujours en compréhension et en production.

Et en 5^e AP, reste le même volume horaire que la 4^e année.

La question que nous nous posons à ce propos porte sur le temps de l'oral étant donné le sujet de notre recherche auquel seulement $\approx 33h/\approx 360h$ de français durant tout le cycle sont consacrées, ce temps est-il suffisant? L'apprenant peut-il être capable, pendant cette période de maîtriser les phonèmes de la langue? Prononcer correctement et produire des énoncés en respectant le schéma intonatif? Produire un

⁸ Ministère de l'Education Nationale., *Nouveau programme de quatrième année primaire*, ONPS, Alger, avril, 2008.

énoncé par rapport à une situation de communication précise? Réagir verbalement à une consigne orale? Participer à un échange à plusieurs sur un thème du quotidien⁹?

Au niveau du deuxième cycle qui est le Moyen sont prévues tout au long des quatre années les mêmes activités de langue: oral, lecture, orthographe, vocabulaire, grammaire, conjugaison, écrit, lecture dite de plaisir et enfin pause-bilan¹⁰.

Au Moyen, l'élève va apprendre à communiquer à partir de l'étude de différents types de discours: narratif, informatif, descriptif, prescriptif, et argumentatif. Dans cette optique, l'enseignant dont le rôle est de guider, orienter, et animer les échanges des apprenants, veille à une meilleure appropriation des connaissances enseignées.

"L'apprentissage du français langue étrangère au collège contribue à développer chez l'apprenant, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours. La pratique des quatre domaines d'apprentissage (écouter/parler, lire/écrire) permet à l'apprenant de construire progressivement la langue et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation."¹¹

Le volume horaire du français au collège frôle les 600h. Chaque niveau a quasiment le même nombre d'heures ≈150h. De ce total ne sont prévues et souvent pas atteintes que ≈60h d'oral; ceci dit que sur toute l'année scolaire, l'apprenant ne fait que ≈15h d'oral proprement dit. Toujours est-il qu'il faut rappeler que ce temps-là se partage doublement: d'une part entre les deux aptitudes, compréhension et production, et d'autre part entre les élèves qui sont en général entre 30 à 40 dans la même classe. Que va-il en rester? L'élève trouve-t-il le temps de parler? Sera-t-il capable comme on le dit en théorie de s'exprimer, de donner un point de vue et de l'argumenter? Une fois encore, cela est-il possible? Réalisable? Est-il du moins concevable?

Enfin, au niveau du Secondaire, étant le dernier cycle avant le passage à l'université, les contenus d'enseignement de français proposés sont divers: le récit, le théâtre, l'interview, l'appel,... Ces situations multiples vont faire de l'apprenant un utilisateur capable de s'adapter et d'adapter ses compétences langagières aux situations de communication présentes. Il est censé maîtriser les deux codes de la langue, l'oral et l'écrit.

⁹ Ces objectifs sont extraits du programme de français de la 3^e AP.

¹⁰ Comme son nom l'indique, il s'agit d'une lecture qui permet à l'apprenant d'apprécier l'acte de lire, mais elle vise aussi l'entraînement à la bonne articulation, au respect de la prosodie et à la correction phonétique supportant les séances d'expression orale. Pour la dernière séance, il s'agit en général d'un récapitulatif de toute la séquence d'enseignement où les élèves sont invités à faire des exercices d'applications multiples.

¹¹ Ministère de l'Education Nationale., *Programme du Moyen*, ONPS, Alger, 2005.

*"En résumé nous dirons qu'à la fin du cycle secondaire, l'élève sera un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, professionnelle, et les entreprises utilisatrices de la communication sociale."*¹²

Cependant, si on parle de la compétence orale et pour conclure, nous remarquons qu'il est prévu un total de ≈1440h de français pour les étudiants en lettres et ≈960h pour les étudiants en sciences. Nous nous intéressons plutôt aux littéraires cette fois-ci pour qui ≈144h d'expression orale sont données sur tout le parcours. En effet, pour chaque année au secondaire, le volume horaire du français est estimé à ≈480h dont ≈48h consacrées à l'oral.

Après ce bref aperçu sur l'enseignement du français, sa finalité et ses objectifs à travers les différents cycles, nous aimerions souligner que la théorie seule n'est pas suffisante pour la réalisation des objectifs de l'éducation et qu'un travail énorme est éminent est à accomplir par les enseignants surtout, sous le toit de la boîte noire¹³.

En effet dans l'acte d'enseigner, didactique et pédagogie se mêlent, s'accompagnent et vont en parallèle. La maîtrise de l'une la couronne et y donne sens celle de l'autre. C'est pourquoi, un enseignant conscient et compétent est tenu de prime abord de distinguer ces deux champs ou disciplines qu'on confond souvent.

"Didactique" est un mot d'origine grecque de (didaskein) qui signifie "enseigner". Ce terme désigne en général ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire¹⁴. Les chercheurs distinguent aujourd'hui didactique des langues (DDL), didactique Du français langue étrangère (DFLE), didactique du français langue maternelle (DFLM), et didactique du français langue seconde (DFLES)¹⁵.

Des définitions multiples présentées nous prenons celle la plus générale, dans laquelle la pédagogie englobe tout ce qui a trait à l'action éducative auprès de l'enfant et de l'adulte¹⁶.

Quand elle relève du domaine de la méthode, elle est "expérimentale", "non directive", ou "de soutien", et quand elle relève de celui de la théorie, elle est "différenciée", "institutionnelle" ou "par objectifs".

¹² Ministère de l'Education Nationale., *Programme de première année secondaire*, ONPS, Alger, mars, 2005.

¹³ "Boîte noire" est utilisée dans ce cas pour désigner la classe et non le cerveau de l'élève, comme on le dit dans le champ de la cognition.

¹⁴ CUQ J,P (dir)., *op. cit.* p.69.

¹⁵ *Id.* p.p. 70-73.

¹⁶ *Id.* p. 188.

Enfin, quoique la distinction entre didactique et pédagogie ne semble pas une chose évidente, nous disons que la première a trait aux savoirs, aux contenus d'enseignement, à leur étayage et leur organisation de telle façon qu'ils soient transmis et acquis de manière séante, alors que le sens de la seconde réside dans la relation humaine qui fonde l'interaction entre enseignant et enseigné et qui émane de la personnalité du premier, de ses capacités à se faire comprendre. Encore, pourrions-nous la qualifier d'art, ce qui fait que l'enseignant est un artiste? Certains enseignants sont affirmatifs là-dessus.

1.5. Le français en première année secondaire:

La 1^{ère} AS c'est le début d'un nouveau cycle d'enseignement. Après le primaire et le moyen, l'élève est censé se munir d'un profil de compétences à l'oral et à l'écrit.

D'abord à l'oral, il doit être capable de :

- Distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif;
- Reformuler un court énoncé narratif, descriptif, explicatif ou argumentatif;
- Produire un court énoncé narratif, descriptif, explicatif, argumentatif;
- Étayer une argumentation à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explications;

Ensuite à l'écrit où l'élève doit être capable de :

- Distinguer les types de textes étudiés;
- Retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs;
- Interpréter une image pour en dégager la visée argumentative;
- Rédiger une lettre pour convaincre;
- Étayer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit;
- Traduire une image en énoncé argumentatif;

Ces deux profils vont subir des transformations suivant la finalité et les objectifs assignés à l'enseignement de français en 1^{ère} AS étant d'avoir un apprenant capable à l'oral de produire des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer un point de vue ou raconter des événements en relation avec son vécu.

L'expression orale, étant l'objet de notre recherche nous tire incessamment vers elle. Aussi, demandons-nous avec curiosité si cet apprenant dont le profil est inscrit ci-dessus, prend la parole avec aisance? Et s'il s'exprime correctement?

La réponse à cette interrogation exige une évaluation approfondie et une démarche d'observation et d'analyse méticuleuses.

Cependant, cette évaluation qu'elle soit diagnostique, formative ou sommative se fait-elle pour l'oral en première année secondaire? Y a-t-il un suivi de l'acquisition de la compétence orale? Comment s'articule-t-il?

Un examen préalable de ce qui se dit de l'oral par certains enseignants¹⁷ est ici nécessaire. Notre enquête nous a permis d'être plus près de ces enseignants et ainsi de leur quotidien. Aux yeux de certains, l'oral n'est pas très important dans l'enseignement du français en Algérie car ils intègrent le fait que l'élève ne sera pas confronté à la langue orale dans son environnement: dans la société algérienne on parle l'arabe dialectal appelé par M. Abdou ELIMAM¹⁸ "le maghribi" ou "ed-darija". Par conséquent l'élève n'utilisera pas le français oral dans sa vie, pourquoi donc insister sur son apprentissage?

Ainsi cette partie d'enseignants vont focaliser leur enseignement plus sur l'écrit que sur l'oral.

D'autres encore n'accordent pas suffisamment d'importance à la compétence orale en prétendant que le niveau qu'ont leurs élèves en français rend impossible la prise de parole ou l'expression (lacunes en lexique, en syntaxe, en phonétique,...) quoiqu' à l'écrit ils semblent meilleurs dès qu'ils ont le temps de réfléchir aux réponses, de réessayer, bref de recourir au brouillon.

Pour ces derniers, la libération de la parole de l'élève dépend d'une bonne compétence langagière qu'il devrait acquérir durant tout son cursus.

De là, nous comprenons que ces enseignants estiment inutile toute tentative de faire parler les apprenants et y voient comme les premiers une perte de temps: l'élève même s'il a des idées sur le thème exposé à la discussion par exemple, il ne trouve pas les mots ni ne peut formuler des expressions pour parvenir à les exprimer.

Comme l'oral a un caractère éphémère, des enseignants y voient la difficulté majeure de son apprentissage: L'oral disparaît vite, disent-ils, son évaluation est donc

¹⁷ Ces avis nous les avons eus après des discussions avec différents enseignants de français, qui ont accepté de partager avec nous leur expérience de longues années puisée sur le terrain de la classe.

¹⁸ Abdou Elimam est un chercheur en Sciences du langage d'origine. Il a écrit des ouvrages en linguistique dont (le maghribi alias ed-darija, 2003), (langues maternelles et citoyenneté en Algérie, 2004), (l'exception linguistique en didactique, 2006).

critique. Pour évaluer les productions orales de ses élèves il faudrait les enregistrer, transcrire leurs paroles le cas échéant et cela n'est pas évident.

Enfin, étant donné que l'évaluation est la condition indiscutable d'un bon apprentissage permettant la correction et ainsi la progression de celui-ci, chose absente dans ce qu'on vient de voir, l'enseignant se trouve déçu de cette réalité et investit les séances de l'oral pour faire l'écrit.

D'autres enseignants ayant une tendance plus pédagogique, pensent qu'il est quasiment impossible d'enseigner l'oral dans une classe de 30 à 40 élèves. Donc, il leur est difficile de gérer la classe de façon que chacun écoute et puisse être écouté. Pour ceux-là il faudrait penser à réduire l'effectif des élèves dans la classe.

Nous avons également constaté que certains enseignants ont imputé cette faiblesse à l'évaluation certificative orale qui n'est pas prise en compte dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie: les élèves ne passent pas d'examen oral à la fin de leur formation, ni trimestrielle, ni en fin de cycle lors des BEP, BEM, BAC¹⁹. Autrement, l'oral aurait une place primordiale dans l'enseignement du français, confirment-ils.

De ce fait, quelques enseignants trouvent logique le résultat de toutes ces causes et concluent que l'oral à l'école est considéré comme un moyen d'enseignement et non comme un objectif d'apprentissage, moyen servant à enseigner en l'occurrence l'écrit devenu plus valorisé.

D'autres, ont un avis pluriel, portant sur divers aspects (timidité des élèves, temps insuffisant pour l'oral dans les programmes, manque de moyens pédagogiques, progression défectueuse pour l'oral, imprécision des objectifs, etc.)

Enfin, nous reconnaissons la complexité de la démarche d'enseignement/apprentissage qui fait appel à des facteurs liés à la fois à la formation qu'on qualifie d'internes (Finalité, objectifs, programmes, contenus, évaluation,...) et à d'autres externes (l'élève, sa motivation, ses capacités, son environnement, ses moyens,...)

Mais, qu'en est-il de cet enseignement en classe? Comment ces difficultés apparaissent-elles dans les pratiques de classe? Comment l'enseignant vis-à-vis de ces lacunes s'y prend-il pour y remédier?

¹⁹ Ces abréviations signifient respectivement, Brevet d'Enseignement Primaire, Brevet d'Enseignement Moyen, et Baccalauréat.

A ces questions, nous tenterons de répondre dans la partie pratique de cette présente recherche après l'analyse des résultats de notre enquête.

Conclusion:

Le français enseigné en Algérie entre statut de langue étrangère ou de langue seconde, entre moyen d'enseignement ou objectif d'apprentissage, a-t-il donné ses fruits? A quel point de satisfaction sa finalité a-t-elle été atteinte? Comment qualifie-t-on le niveau de l'élève algérien en français notamment à l'oral?

Nous ne posons pas ces questions afin d'y répondre immédiatement mais en vue d'éveiller l'intérêt de chacun et inviter aussi les lecteurs à y penser.

La dialectique qui pourrait en être déclenchée convergera sans doute vers des polémiques et aura comme questions principales les suivantes: Pour quelle finalité enseigne-t-on la langue française en Algérie? Est-ce seulement pour apprendre à lire dans cette langue ou aussi pour écrire? Est-ce uniquement pour écouter et comprendre? Ou c'est aussi pour parler, réagir? Enfin est-ce simplement pour comprendre la langue ou encore mieux pour la parler?

Prépare-t-on ces élèves à parler avec des natifs français (les comprendre et s'adresser à eux)? Cela se fera-t-il sans difficultés? Forme-t-on des utilisateurs de la langue française ou uniquement des récepteurs passifs?

Quand à l'enseignement de la langue en général, le CECR²⁰ a bel et bien réussi à répondre à des questions précises. Pour lui, l'apprenant doit être un utilisateur de la langue, car celle-ci est exclusivement définie comme un moyen de communication, permettant les échanges, l'interaction, l'action et la réaction dont on a besoin dans un monde de plus en plus mouvementé, régi par les lois de la rapidité, des rencontres, de l'ouverture aux Autres, du travail, tendant ainsi vers le plurilinguisme et le multilinguisme résultant d'une diversité culturelle mondiale, appelée autrement la mondialisation.

Pour répondre à ce genre d'attentes, le CECR adopte une démarche communicative, actionnelle et fonctionnelle: L'apprenant y est vu comme un acteur social qui apprend une langue à des fins pratiques, pour l'utiliser d'emblée et qui

²⁰ C'est l'abréviation du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Créé par le Conseil de l'Europe pour permettre un apprentissage efficace de la langue basé sur une démarche actionnelle en précisant et déterminant les compétences à acquérir selon des niveaux précis.

l'apprend selon ses besoins auxquels les niveaux du DELF et de DALF²¹ dont (A₁, A₂, B₁, B₂, C₁, C₂) tendent de répondre.

Enfin, le cadre ainsi proposé à tous, va-t-on y aligner notre projet d'enseignement du FLE? Va-t-on néanmoins continuer à enseigner la langue française tel qu'il est depuis toujours conçu, préconisé et perçu?

²¹ DELF veut dire Diplôme d'Etudes en Langue Française, et le DALF c'est le Diplôme Approfondi de Langue Française.

Deuxième chapitre:
ENSEIGNER LA COMPÉTENCE ORALE.

Chapitre 2

Enseigner la compétence orale

L'expression orale se manifeste à travers la parole. Laquelle exige des locuteurs l'utilisation des signes compréhensibles, de préférence communs. Nous soulignons par ailleurs l'intérêt de l'acquisition d'une compétence langagière incluant des capacités à utiliser le lexique de la langue ainsi que sa syntaxe à bon escient.

Certes, une différenciation entre parler et communiquer s'avère importante et relève des éléments de base à maîtriser pour enseigner une langue: apprendre une langue ne peut se réaliser parfaitement et permettre la communication que dans la culture de celle-ci.

En effet, il est loin d'être vrai que de prétendre communiquer en langue étrangère seulement en manipulant ses structures grammaticales ou en se jouant de ses mots.

De la langue comme moyen de communication permettant l'échange, l'intercompréhension, l'expression, à son enseignement/apprentissage à l'école, dans une classe grâce à un programme et des contenus, la tâche n'est pas aussi simple. Est-il possible que cette situation artificielle qu'offre l'école pourrait permettre à des apprenants d'acquérir une langue étrangère qui n'est pas parlée au sein de leur société, c'est-à-dire une langue qui n'est pas dans ce cas opérationnelle? Comment l'apprenant s'approprie-t-il cette langue? Comment également l'oral du français est-il enseigné?

Dans ce deuxième chapitre, nous allons expliquer tout cela en cherchant à cerner tout ce qui a trait à l'oral et à sa didactique. Nous tenterons de bien définir cette aptitude, de démontrer son importance dans l'apprentissage du français, de déterminer et d'étudier la méthode efficace et les moyens favorisant sa maîtrise.

2.1. L'oral :

L'oral est apparu dans la parole comme un art appelé la rhétorique d'abord cher Homère dès le 2^e siècle av. J.C. Cet art de bien parler repose sur une maîtrise de la communication orale, et d'un système partagé par les interlocuteurs.

Basé sur l'utilisation des figures de style, et sur un usage formidable par sa précision du lexique, l'oral était à cette époque-là une arme puissante servant principalement à convaincre, à persuader et argumenter selon des techniques. Mais, que veut dire "oral" et quelle relation a-t-il avec la parole? Quel rôle joue-t-il dans la langue?

Le mot "oral"²² veut dire d'une part tout ce qui concerne la bouche ; d'autre part il qualifie tout ce qui est fait de vive voix ou transmis par la voix.

En linguistique, il signifie ce qui appartient à la langue parlée (Par opposition à scriptural). L'oral dans cette dernière définition consiste à émettre des sons grâce à l'appareil phonatoire ainsi qu'à l'air qui en sont les outils. Quand ces sons se transmettent de la bouche de la personne A à celle de la personne B, celle-ci réagit inéluctablement. Il n'est pas question qu'elle réponde ou intervienne, mais toujours faut-il signaler que la parole ici n'est qu'une manifestation humaine d'un besoin ou d'un caprice.

Or, à ce niveau de communication²³, A et B ne se comprennent pas forcément ou ne le font pas aisément. Un recours au code kinésique s'avère éminent. C'est pourquoi, l'importance d'une langue commune rend possible l'échange, le partage de la parole et partant celui des idées.

Nul ne peut donc nier l'importance de la communication orale. En le comparant à l'écrit, l'oral est plus naturel : Chacun sait que l'enfant parle avant même d'écrire sa première lettre d'alphabet. Cette nature de l'oral émane du langage lui-même qui comme le dit Chomsky Noam est inné. L'homme éprouve donc le besoin de parler à son semblable, de lui communiquer ses soucis ou son extase, de lui demander quelque chose ou simplement le lui dire.

En outre, la priorité dont jouit l'oral sur l'écrit c'est qu'il domine plus dans la vie des gens : On parle au téléphone, à la télévision ou à la radio, en face-à-face, autour d'une table, dans la rue, dans une gare, etc. L'oral demeure un moyen commode, un outil indispensable à notre quotidien.

Imaginons si on ne parlait pas, si on écrivait seulement au lieu de parler, que serait notre vie? Combien userions-nous des gestes et abuserions-nous d'encre? Combien de temps perdriions-nous à expliquer des choses simples? Comment pourrions-nous enseigner par l'écrit seul et comment apprendre?

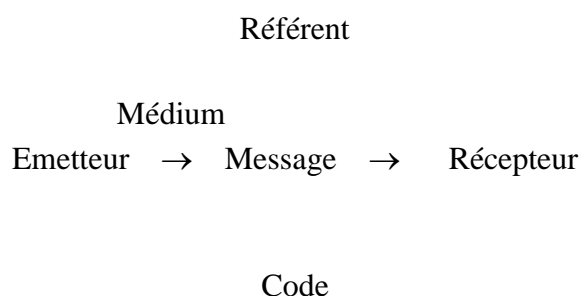
Interrogation saugrenue, jugez-vous, cependant et sans doute, en comprenez-vous la raison et voyez-vous quel miracle que de parler!

²² Dictionnaire Le Petit Larousse illustré 2009, Editions Larousse, Paris, 2008.

²³ Comme chaque échange bilatéral compris et réussi se qualifie de communication, d'où la communication animale (celle des abeilles par exemple), dans cet emploi il s'agit d'une communication "primitive" qui n'a pas pour base un système linguistique proprement dit.

Les cris des enfants dans la rue, l'explication d'une leçon par le professeur dans une classe, la discussion sur un projet au sein d'un établissement, une conférence ou un forum pendant lesquels s'échangent des idées, des concepts, des théories..., un match où l'entraîneur et ses joueurs s'entretiennent, un marchand et un client faisant le marchandage, etc.; toutes ces situations et bien d'autres formelles ou informelles soient-elles se font grâce à cette fameuse faculté qu'est la parole, dans laquelle la liberté humaine transparait et l'esprit de l'homme se plaît.

Le dénominateur commun de toutes ces situations de communication le partagent l'oral et l'écrit, c'est l'existence d'éléments primordiaux à toute communication comme nous le montre le schéma suivant:



(Fig.1)

Dans d'autres ouvrages et selon d'autres points de vue, émetteur, récepteur, médium, code et message sont respectivement dits destinataire ou locuteur, destinataire ou interlocuteur, canal (véhicule, circuit), langue (système, compétence), et enfin parole (discours, texte ou performance).

A partir de ce schéma, nous montrons que pour qu'il y ait communication, il est besoin d'au moins deux personnes. De ce fait, la communication met en relation des individus qui devraient partager la même langue, allant jusqu' à dire dans une pensée récente la connaissance d'une même culture²⁴.

Ce lien qu'est la culture au-delà de la langue unit les interlocuteurs, leur permet de s'exprimer sur sujets divers, de se connaître, de s'entendre car la communication englobant la langue et la culture, est définie comme une compréhension mutuelle.

²⁴ Dans son ouvrage "précis de didactique" adressé à ceux désirant devenir professeurs de langue, Marie-Françoise Narcy-Combes cite à plusieurs reprises le rôle de la culture comme clé à l'E/A d'une langue étrangère. A ce propos nous citons également ce qu'ont dit Galisson et Puren : "la culture en tant qu'au delà de la langue et la fin recherchée".

"Le sens tardif du verbe communicare, "entrer en relation avec quelqu'un", donne une portée plus générale aux définitions précédentes, prolonge plus particulièrement son sens abstrait, "entretenir quelqu'un de quelque chose", et met en relief le lien qui va s'établir entre deux individus par l'intermédiaire de la parole." ²⁵

La communication peut être orale et écrite. Les deux codes s'inscrivent dans un continuum²⁶. Elle est basée sur l'expression définie comme le fait d'extraire des paroles de soi et les faire sortir pour interagir.

En effet, la différence entre communication et expression c'est que la première est sociale alors que la seconde est individuelle²⁷. L'essence de cette relation que permet le langage nous incite à chercher la signification de la "parole". Que veut dire donc "parler"?

Grâce à la langue l'homme satisfait le besoin de communiquer avec ses semblables. Pour ce faire il y a multiples moyens dont les deux principaux sont l'oral et l'écrit.

Si nous parlons de l'oral dont nous avons précisé précédemment l'éminence, nous nous retrouvons face à un phénomène physique. La transmission d'un message oral ne se fait pas sans la capacité à produire des sons par l'émetteur pour le récepteur. Lequel ne perçoit ce message que si sa capacité à entendre est intacte.

Nous voyons ainsi que "articulation" et "audition" vont de pair. Cependant, au cas où ce qui est produit par l'un ne serait pas perçu par l'autre, ce circuit serait incomplet et ainsi les interlocuteurs ne peuvent plus parler : Si on reste toujours dans le domaine de la langue sans nous livrer au code kinésique ou à un autre, on se rend d'emblée compte de l'importance des unités sonores (tout ce qui est phonologique) comme base de la communication.

En effet, la connaissance de l'alphabet d'une langue et de ses combinaisons possibles demeure le premier pas vers l'utilisation et la compréhension de celle-ci. Ce serait donc insensé de lire de l'anglais ou de l'allemand comme on prononce le français et inversement. De là, nous confirmons la nécessité d'enseigner et d'apprendre bien la phonétique de la langue pour arriver à mieux s'exprimer.

²⁵ JEOFFROY-FAGGIANELLI P., *Méthodologie de l'expression*, PUF (Que sais-je?), Paris, 1981, p. 12.

²⁶ Nous retiendrons de la définition de ce mot qu'il ne doit pas y avoir d'opposition tranchée entre oral et écrit et que ce ne sont pas deux langues distinctes, ils sont néanmoins deux réalisations formellement différentes, deux situations ayant chacune des caractéristiques propres.

²⁷ JEOFFROY-FAGGIANELLI P., *op. cit.* p.9.

L'émission des sons et leur perception sont favorisées par des organes spécifiques dont l'homme est doté. Ce phénomène s'appelle la parole.

*"La parole est la réalisation concrète d'un modèle phonologique dans un acte de communication. Elle suppose l'existence d'un système phonologique, ou système d'expression. L'analyse de la structure de ce système relève de la phonologie ; celle de sa manifestation concrète dans l'acte de la parole relève de la phonétique dans le sens restreint de ce mot."*²⁸

Par ailleurs, cette définition de la parole comme phénomène physique dans la communication n'est complète que si la langue comme système abstrait existe déjà, *"la langue est la condition nécessaire de la parole, c'est le modèle qui en assure l'organisation et la formation"*²⁹.

Parler c'est donc articuler des paroles, aussi manifester, exprimer sa pensée par la parole³⁰.

La langue avec ses règles syntaxiques et sémantiques nous permet d'imprimer nos pensées. Cette expression se manifeste à l'oral principalement à travers la parole, mais aussi à travers des signes graphiques.

Chacun des deux codes, au sein de la langue est régi par des lois propres. Cela nous incite à citer la différence qu'il y a entre la communication orale et celle écrite. Peut-on les opposer? Par quoi est caractérisé chacun d'eux? Quand se croisent-ils?

2.2. L'oral et l'écrit:

L'oral et l'écrit se différencient principalement par le mode de leur représentation. L'oral a comme support des sons, l'écrit des graphèmes (des sons imprimés).

Dire que l'oral et l'écrit sont deux systèmes intégralement distincts serait une erreur : Ils représentent deux aspects d'un même système étant la langue. Toutefois, il est besoin pour montrer la différence entre les deux d'établir la comparaison qui suit.

Le caractère du code :

²⁸ MARTINET A (dir.), Encyclopédie de la pléiade., *Le langage (le circuit de la parole)*, Gallimard, Paris, 1973, p.57.

²⁹ *Id.* p.75.

³⁰ Dictionnaire Le Petit Larousse illustré 2009, *op. cit.*

L'oral se manifeste dans la parole, il est ce que l'on dit dans un moment précis et qui disparaît dès que l'on s'arrête de parler. Il a donc un caractère éphémère, immédiat car l'air le prend au fur et à mesure que l'on s'exprime.

En revanche, l'écrit demeure, garde la trace de ce qui se dit, en fait le témoin, et conserve notre pensée dans des supports concrets (depuis le dessin, l'écriture sur les pierres, sur les parchemins,... jusqu'aux livres imprimés en feuilles de papier).

Ainsi, nous devrions nous défier des paroles qu'on oublie souvent, et maintenons l'adage disant que "les paroles s'envolent mais les écrits restent".

La notion de temps:

Il est quelquefois difficile voire impossible de recourir à la répétition d'un énoncé dit dans une situation de communication orale. Les gens sont souvent pris par le temps. Ainsi faire répéter son interlocuteur pour analyser ce qu'il dit n'est pas une tâche facile: le bruit des gens dans une gare empêche d'écouter les annonces, ainsi que le développement d'un sujet lors d'une conférence ne peut être saisi si l'on ne prend pas note, etc.

Cependant à l'écrit, quand on écrit on prend son temps à réfléchir, à choisir ses mots avec précision, à relire avant de s'adresser à l'autre : on peut passer des jours à écrire un article ou une lettre, ou juger d'un comportement, prendre une décision,...

L'insécurité:

Comme on n'a pas souvent le temps d'organiser ses propos, de les corriger, de les revoir, les réviser, avant de les annoncer, on s'expose inéluctablement à l'erreur, aux lapsus, aux incohérences, aux malentendus, etc. Le stress et le trac, l'insécurité en proviennent, et on perd généralement pied, on s'empêtre ou se noue notre gorge.

Cette insécurité, nous entrave pour dire tout ce que l'on pense et de bien le dire. Cela trouve son essence-même dans la nature directe de l'oral.

Cependant à l'écrit, l'absence de l'interlocuteur et des contraintes de la situation de communication nous dispose d'une certaine sécurité affective et généralement d'une maîtrise de soi. Ainsi la confiance de soi s'accroît, et l'expression sera meilleure.

L'effort investi:

En production orale, outre l'effort de réfléchir, l'effort de communiquer est considérable. En effet, pour parler on fait bouger tous les organes de l'appareil phonatoire à savoir l'appareil respiratoire, le larynx et les cavités supra glottiques.

L'effort est donc phonétique, il exige un souffle et une respiration adaptés à la communication. A cela s'ajoutent éventuellement les gestes, les mimiques, qui contribuent à l'expression et demandent au locuteur une énergie et un contrôle fort estimables.

A l'écrit, l'effort est plutôt graphique, car le scripteur veille à ce que soient très bien formées les lettres, lisible son discours, et ponctués ses énoncés afin d'éviter l'incompréhension.

Le moyen utilisé:

Pour pouvoir produire oralement des sons, et ainsi s'exprimer correctement, l'homme est doté d'un organe formidable, la langue. C'est autour d'elle que se réalisent tous les autres sons de la langue.

Outre la langue en émission, l'oreille en réception est un organe principal dans la communication. Elle permet le passage des sons et leur perception. Si on n'entend pas on ne peut parler, et si on n'écoute pas bien, on ne peut comprendre.

A l'écrit, c'est la main qu'on utilise pour produire et former des lettres et des mots, mais c'est grâce à la vue en général qu'on peut les percevoir.

La présentation:

La situation de communication est souvent fondée sur un échange, une interaction, mettant en relation deux locuteurs et plus. Aucun d'eux ne peut deviner ce que l'autre va dire ou demander, c'est pourquoi, la surprise s'impose, et chacun est amené à être vigilant et s'attendre à tout.

Ainsi, l'absence du temps suffisant à la réflexion et au choix de ses propos, de même que le caractère imprévu de ce que l'on dit, exposent le locuteur à une improvisation permanente. De ce fait, l'oral est moins soigné, moins organisé et moins élaboré.

En revanche, ayant constaté que l'oral et l'écrit renvoient à deux situations de communication différentes, nous comprenons qu'il faudrait dans l'enseignement/apprentissage de la langue donner à chacun le temps, les moyens, l'effort, voire les méthodes nécessaires pour arriver à parler et à écrire.

L'enseignement ainsi que l'apprentissage de la compétence orale méritent une connaissance parfaite de tout ce qui a trait à la parole, c'est-à-dire à l'expression orale. Il faut faire attention à tout ce qu'on peut qualifier d'oral à savoir les gestes, les mimiques, etc.

L'observation de ce phénomène humain, la parole, ainsi que son analyse nous révèlent tous les éléments qui composent une situation dite d'oral, ainsi ses spécificités nous invitent à découvrir ce code et son fonctionnement pour mieux l'appréhender et ainsi bien l'enseigner.

2.3. Les spécificités de l'oral³¹:

2.3.1. Les traits de l'oralité :

Nous allons montrer comment dans une situation de communication orale peuvent s'interférer des phénomènes souvent perturbateurs, venant tantôt de celui qui parle, tantôt de son environnement et du milieu où il se trouve.

Les traits prosodiques:

Ces traits qui se manifestent dans la parole, quel qu'en soit le genre, ont des fonctions principalement syntaxiques et sémantiques.

Avant de passer au premier trait marquant, nous définissons d'abord la prosodie.

Il s'agit d'un ensemble de phénomènes inhérents à la parole (dans l'articulation, la prononciation,...) qui règlent la chaîne parlée, son rythme, et son expressivité afin de se faire entendre³².

La prosodie s'observe à travers la musicalité qu'un énoncé ou un discours laissent entendre, et pourquoi pas, quelquefois apprécier. Aussi, un respect des variations vocales, articulatoires, rythmiques renforce ce qui est dit et le rend assimilable, sans ambiguïté.

Cette musicalité avec laquelle l'interlocuteur habille ses discours, volontairement ou non, témoigne enfin de son état d'esprit : user d'accents d'insistance relève d'une grande importance accordée au propos dit ; avoir une voix ferme et élevée signifie du sérieux; faire des pauses plus ou moins longues nous laissent méditer, réfléchir.

De ces traits, nous citons l'accent.

³¹ DESMONS F., FERCHAUD F., GODIN D., GUERRIERI C., GUYOT-CLEMENT C., JOURDAN S., KEMPF M-C., LANCIEN F., RAZAKAMANANA R., *Enseigner le FLE : Pratiques de classe*, Belin, Paris, 2005.p.p.20-25;

³² CUQ J.P (dir)., *op. cit.* p. 205.

En phonétique, l'accent est l'importance donnée par le locuteur à un segment de la chaîne parlée³³. Cette importance accordée à la dernière syllabe d'un mot marque un rythme par une durée plus longue que les syllabes précédentes. Cet accent appelé rythmique est un accent principal dans la langue française.

Celui-ci est à ne pas confondre avec l'accent expressif, jugé facultatif, où l'importance est accordée à la première ou la seconde syllabe et qui sert à appuyer ou renforcer une parole.

Ex : les élèves/ se trouvent/ dans la cour (trois groupes rythmiques et accent rythmique donc nécessaire.)

Il est hors de question qu'ils par/tent (accents d'insistance)

Après l'accent, nous évoquons le débit. Il est défini comme la vitesse à laquelle chaque locuteur parle³⁴. On peut l'observer au niveau d'un seul énoncé, c'est-à-dire entre les unités qui le composent et se succèdent dans le temps, et également dans le discours complet, entre les différents énoncés qui aboutissent à une signification complète et achevée.

En effet, chaque locuteur doit ajuster le débit qu'il adopte selon son interlocuteur, mais aussi en fonction de son objectif de communication : nous imaginons mal un discours politique se réaliser avec un rythme endiablé.

Enfin le débit permet d'établir un contact avec l'interlocuteur et de l'aider à suivre le fil du discours pour en saisir le sens.

A l'accent et au débit dont la relation est très étroite et très importante, succède la pause. Elle est un arrêt dans le temps marquant une fin ou un passage d'une phrase à une autre, d'une idée à une autre signalée à l'écrit par des signes de ponctuation. Outre la reprise du souffle, la pause a un rôle syntaxique en délimitant d'un rythme continu la structure donnée à l'énoncé, qu'il soit déclaratif, interrogatif, ... en articulant d'un seul trait tout groupe de mots distincts.

L'arrêt sur un mot, fait *ab libitum* par le locuteur peut créer un effet d'emphase et contribuer ainsi à la formation du message.

Outre l'accent, le débit, et la pause, un autre phénomène relevant de l'oralité est à prendre en considération, c'est bien lui qui bannit la monotonie de la chaîne parlée et

³³ MOREAU M-L (dir), *op. cit.* p.9.

³⁴ CUQ J.P (dir), *op. cit.* p. 66.

la fait danser sur des ondes tantôt montantes tantôt descendantes. Sans doute l'avez-vous deviné, c'est l'intonation.

Elle est définie comme l'ensemble des modulations de la voix en production de la parole³⁵.

En guise d'exemple nous distinguons quelques types d'énoncés qui obéissent à différentes intonations : l'interrogation sans inversion du sujet, sans intonation prête à confusion avec la déclaration ou l'affirmation.

Ex³⁶: Il est là? Intonation montante à l'oral.

Il est là. Intonation descendante.

Tous ces phénomènes accompagnent la parole et y donnent sens. Il reste à les comprendre et à les maîtriser dans la lecture quand il s'agit d'un texte écrit car le sens dans ce cas se trouve en celui qui lit (le lecteur).

Liaisons et enchainements:

Les unités lexicales porteuses de sens que la grammaire organise selon ses lois, et agence, entretiennent quelquefois des relations obéissant aux règles de la phonétique. Quand on prononce une consonne finale muette d'un mot parce que le mot qui le suit débute par une voyelle, cela s'appelle liaison qui est à distinguer de l'enchaînement.

Ex : Les élèves sont autorisés à ramener leurs affaires → on prononce lézélèv sontotorizé à ramener leurzaffèr.

La liaison permet la compréhension des énoncés. On peut distinguer le pluriel du singulier (comme dans : leurs affaires) où le "es" du pluriel ne peut s'entendre à l'oral³⁷.

Par ailleurs dans l'enchaînement la consonne finale, cette fois-ci prononcée, forme avec la voyelle du mot qui suit une syllabe.

Ex : Au fur et à mesure → ofuréyamezur (Prononcé d'une seule traite).

La liaison et l'enchaînement dans l'articulation favorisent une fluidité phonologique et créent une harmonie par la continuité de la chaîne parlée.

³⁵ *Id.* p. 140.

³⁶ Essayons de faire abstraction des signes de ponctuation dans cet exemple à savoir le point et le point d'interrogation, comment peut-on donc distinguer les deux types donnés?

³⁷ Il serait souhaitable de sensibiliser, dans des cours de phonétique, les élèves à ce genre de phénomènes qui relèvent absolument de l'oral et qui n'apparaissent pas à l'écrit.

Hésitations et ruptures:

L'oral contrairement à l'écrit obéit à des règles de la situation de communication dont l'imprévu. Le locuteur à qui on a posé une question, ou qui veut expliquer, argumenter, décrire ou raconter quelque chose est sujet à l'improvisation, voire l'indécision vis-à-vis de ses propos, car il pense et parallèlement et immédiatement traduit sa pensée en mots. Cette double fonction étouffée par le temps, l'attente de l'autre, et d'autres contraintes n'est souvent pas maintenue et maîtrisée.

Alors, le locuteur a recours dans ce cas de figure, inéluctablement aux reformulations dont découlent des ruptures et ce jusqu'à ce que le message soit bien exprimé et son propos compris.

Ex : Enfin...je veux dire,..., ce n'est pas que..., voilà!...euh...tout à l'heure je disais..., en fait, dire que...

Les parasitages :

Le bruit qui nous entoure (cris de gens, bruit d'engins, vent...) présente un obstacle à la communication orale. Il est très rare que l'on soit à l'abri de tout cela, le bruit est partout, surtout en grande ville.

L'ensemble de ces bruits divers nous force à faire plus d'effort quand à l'écoute, ainsi qu'à la parole : on s'approche encore de son interlocuteur, on élève de sa voix, on répète si nécessaire, on sollicite la répétition à cause de la mauvaise audition.

Ces parasitages qui vont jusqu'à entraver la communication orale, nuisent aussi à la réflexion, la perturbent, déconcentrent, et ainsi touchent la maîtrise de soi. On peut s'énerver, on stresse,...

Il est donc nécessaire, quand à l'enseignement de l'oral de prendre en compte l'importance de ces effets qui proviennent de la nature même de l'oral comme nous l'avons déjà précisé.

Les interruptions de la parole :

Comme on n'a pas généralement l'occasion de parler seul et d'avoir ce pouvoir sur les autres en les faisant taire, et que la communication se construit sur l'échange et le partage, l'intervention de l'interlocuteur pour rebondir, contester une idée, en corriger une autre, manifester son désaccord, représente une interruption de la parole et rectifie par là le cours de la conversation.

Ce phénomène on le constate de manière flagrante dans les débats³⁸ notamment politiques et dans les dialogues. Cependant, notons que la prise de la parole ne doit pas se faire de façon spontanée, il faudrait toujours la demander "prendre la parole ne veut pas dire la prendre", le verbe "prendre" dans le second emploi signifie "extorquer", "voler", "dérober",...

2.3.2. Le jeu social :

La langue étant un produit social et socialisant, tisse des liens entre les gens, elle reflète leur pensée et partant leur culture. Lesquelles transparaissent en leur manière de dire, de s'exprimer, d'écouter et de comprendre.

Entre une langue et celui qui la parle, il est une relation intime. Elle est capricieuse par ses règles, son fonctionnement, il l'est par la manipulation qu'il en fait, elle exige, il exécute, il désire, elle obéit.

Ainsi, nous allons voir dans l'exposé qui suit comment les gens utilisent la langue oralement et quelle influence ont-ils sur elle.

Les accents régionaux :

Dans ce cas, l'accent veut dire la façon de prononcer qui diffère d'une région à l'autre. En France, que vous soyez à Marseille ou à Paris, vous n'entendez pas la même prononciation.

Ces variations, portées tantôt sur des phonèmes tantôt sur des propositions complètes témoignent d'une appartenance à une catégorie sociale, politique, etc. ou à une communauté différente ; tel l'accent étranger qui permet d'identifier l'origine du locuteur : on peut de façon générale distinguer aisément l'accent d'un natif français de celui d'un étranger, d'un Maghrébin par exemple.

En effet, par rapport à ce fait, l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie devrait s'intéresser à cette culture porteuse de marqueurs et qui s'avère nécessaire à l'enseignement de l'oral.

Les registres de langue :

³⁸ Nous prenons comme exemple, les débats qui se tiennent sur le plateau de Laurent Ruquier dans son émission de divertissement " on n'est pas couché" diffusée sur FRANCE2, où les deux journalistes et critiques Eric Zemmour et Eric Nauleau montrent leur dent dure face à des personnalités politiques et à des écrivains et artistes célèbres.

Le caractère social qu'a la communication impose au locuteur un contrôle sur soi qui détermine le choix des mots, des thèmes et aussi des tons.

Ce choix dépend à la fois de l'intention de celui qui parle et du statut de celui à qui il parle : s'adresser à un enfant ne se fait pas de même qu'à un adulte, il s'agit ici d'une différence au niveau de l'âge qui nous impose un certain niveau de langue adapté à cet interlocuteur. En outre, le soin que l'on porte à son langage est entièrement différent que l'on parle à son ami ou à son chef d'entreprise, son directeur, un professeur,...

Adapter son langage à la situation de communication incluant l'interlocuteur, selon qu'elle est formelle ou informelle demande une finesse dans le choix des registres, une capacité à employer l'un ou l'autre quand besoin est, un emploi parfait de certaines tournures et une certaine vigilance.

Parmi ces registres nous distinguons trois principaux :

Quand le contrôle que l'on porte sur le langage est minimal, souvent en parlant à tort et à travers, dans une situation de communication ordinaire, on utilise un registre populaire³⁹.

Lorsque le contrôle est plus grand que le précédent, et qu'on est attentif à ce que l'on dit, nous sommes donc dans le registre courant qui domine dans la majorité de nos échanges quotidiens. Cependant, toujours est-il qu'entre amis qui se connaissent très bien, le registre courant devient familier alors qu'il devient soigné avec les gens que l'on ne connaît pas suffisamment ou une fois que les thèmes et la situation l'exigent.

Le dernier registre où l'on exerce sur son langage un contrôle maximal, se qualifie de littéraire. Il se caractérise par un emploi abusif des figures de style, par un style recherché, et par une précision dans le choix des mots. Notons que ce registre est généralement propre à l'écrit car il demande une grande capacité langagière et une maîtrise notable de la langue (de sa grammaire, de son lexique,...).

Les implicites culturels :

L'importance de l'apprentissage d'une langue c'est d'être capable grâce à elle de toucher à la culture qu'elle véhicule, et par là comprendre le peuple à qui elle appartient.

³⁹ JEOFFROY-FAGGIANELLI P., *op. cit.* p.29.

Sans les gens qui la parlent, une langue est morte. D'elle ces gens marquent leur passé et leur présent, et en elle ils crient leurs sentiments, expriment leur pensée et y donnent vie.

La langue construit donc la mémoire collective d'un peuple, unit par là ses membres, et leur permet une concorde mutuelle et une vie commune que règne un sort commun.

En effet, un locuteur étranger ne peut percevoir tous les mystères de la langue qu'il apprend, car le patrimoine culturel qu'elle recèle et que sont ses expressions figées, ses slogans, ses proverbes, ses citations,...⁴⁰ ne sont généralement utilisés et ainsi compris que par le natif.

Nous disons enfin que l'enseignement d'une langue étrangère va initier les élèves à cette composante grâce à laquelle ils se montreront capables d'agir car l'action pour l'homme est la fin et le fruit des dires.

2.3.3. Le corps :

Contrairement à l'écrit où le locuteur (qui dans ce cas est plutôt auteur, ou scripteur) est absent, en tout cas invisible, à l'oral, souvent le locuteur est présent. On le voit parler, ses lèvres bouger, mais pas seulement, car on sent que tout son corps nous parle, que sa présence au-delà de ses propos exprime quelque chose, qu'elle dit ce qui n'est pas dit ou qu'elle renforce, appuie ou trahit ce qui est dit.

Nous allons voir que chaque composante qu'offre la présence de la personne parlante est primordiale pour une communication orale.

La gestuelle :

Un hochement de tête, un signe d'acquiescement ou de refus sans le mot qui le dit est significatif. Pour dire "oui" la tête va de haut en bas, en revanche pour "non" elle va de droite à gauche ou le contraire. Un jeu malin de ce geste peut créer, comme dans la langue par l'utilisation de la contradiction, le malentendu, c'est-à-dire lorsqu'on accompagne le geste avec un mot contraire (invertissons les gestes et les mots de l'exemple précédent) n'est-ce pas un malentendu qui va se créer?

Encore, les mains, avec les doigts peuvent dire ce qu'on pense, mais pas tout ce qu'on pense bien entendu. On les fait bouger quand on s'explique souvent afin d'illustrer un propos (qualifier le grand, le petit, l'avant, l'après, la fin, la forme,...), et

⁴⁰ Nous parlons en l'occurrence ici de la langue française sur quoi porte notre recherche.

d'encourager quelqu'un ou le décourager, en maintenant la main avec le pouce redressé ou l'inverse.

Nous pouvons ajouter à ces exemples, dont la liste n'est pas exhaustive, un hochement d'épaules, une certaine position des bras, la façon de se tenir, etc.

Enfin, la gestuelle ou le code kinésique de part son éminence et sa signification est un mode de communication à part entière, notamment pour les sourds-muets.

Les mimiques :

Outre les gestes, le visage exprime également d'innombrables choses. A travers ses mimiques nous pouvons juger de l'attitude du locuteur (sérieux, frivole, ferme, sévère, embarrassé,...), ainsi que de son état d'esprit (exaspéré, joyeux, pathétique, optimiste, pessimiste, désespéré,...).

L'écarquillement des yeux laisse voir la surprise ou l'étonnement, les ouvrir très peu peut indiquer une incompréhension, un doute, et regarder dans le vague ou coller ses yeux au sol ou sur une table pour un moment peut signifier le désintérêt, etc.

Le front, les yeux, les joues et la bouche séparément ou à la fois mobilisés reflètent les sentiments ou les émotions de celui qui s'exprime et sont fidèles aux propos dits.

La proxémie :

L'oral se joue aussi à travers le lieu d'où l'on parle, c'est-à-dire dans la distance qui sépare les interlocuteurs.

Etre loin ou près de quelqu'un, assis ou debout, n'implique pas la même force de voix, ni les mêmes gestes voire non plus les mêmes propos; s'approcher l'un de l'autre peut être gênant pour le locuteur et même pour l'interlocuteur.

En effet, une gestion de l'espace dans une salle (de réunions, un plateau de télévision,...) pour y disposer les chaises à bon escient, se fait selon des règles et des techniques de communication qui prennent en compte le statut des différents interlocuteurs, leur importance, etc.

En conclusion, nous pouvons dire que la maîtrise d'une compétence orale notable pour tout apprenant du français va lui permettre une étude et un apprentissage des spécificités de l'oral précédemment définies.

Un enseignement/apprentissage de l'oral mérite aussi une formulation satisfaisante et raisonnable de ses objectifs et une réalisation effective et efficace de ses leçons en classe, enfin, une évaluation structurée et significative de tous ces éléments sans exception aucune.

2.4. L'enseignement/apprentissage de la compétence orale :

2.4.1. Enseigner la langue :

Avant de passer à l'enseignement de l'oral, parlons d'abord de celui de la langue. Comment peut-on faire acquérir des compétences langagières à des apprenants qui majoritairement ne l'utilisent pas dans leur vie? Cette situation comme toute autre scolaire qualifiée d'artificielle, à quel point peut-elle être réussie? Quelles en sont les limites?

L'apprentissage contrairement à l'acquisition peut être défini comme une démarche volontaire qui suit une progression graduée, logique, tâche de répondre aux besoins de l'apprenant, formulés dans l'enseignement, dans des objectifs gradués eux aussi (généraux, spécifiques, opérationnels) rédigés dans l'ombre d'une finalité ayant souvent un caractère institutionnel qui n'est pas autre que politique, qu'englobe une philosophie éducative imaginée par des hommes qui ont endossé la responsabilité du sort de l'Etat et soucieux de son avenir.

En revanche, l'acquisition a un caractère spontané, elle est involontaire, naturelle et s'impose à l'homme sans qu'il l'élabore ou même y pense.

Apprendre à quelqu'un à parler, voilà ce qui est le plus difficile! Mais ne serait-il pas opportun de dire lui apprendre à communiquer en utilisant la langue?

En didactique, nous distinguons dans l'enseignement des langues quatre aptitudes: Ecouter/ parler, Lire/ écrire.

Il faut pourtant l'avouer, toutes ces aptitudes sont en relation étroite, voire complémentaire. Cependant, elles se fondent sur un noyau commun, c'est la langue. Nous voulons dire par langue la connaissance de son lexique, de sa syntaxe, de sa phonétique, de son orthographe,...

Ainsi, enseigner et apprendre l'oral d'une langue ne peut se faire isolément et aux dépens de toutes ces composantes. Nous dirions même que, aussi bien l'oral que l'écrit en expression ne sont que le résultat escompté de la manipulation de ces éléments (vocabulaire, grammaire, phonétique,...).

Par là, nous disons que la langue est un tout unifié, indissociable et ses aptitudes n'en sont que les différentes facettes.

Une compétence en lexique et en syntaxe n'attend plus qu'une pratique qui y donne sens et témoigne de son acquisition. Encore une théorie sans pratique ressemble-t-elle à une aiguille sans chas⁴¹ et l'oral et l'écrit corroborent cela.

Depuis toujours les théories d'enseignement des langues se succèdent en créant des approches afin de répondre au mieux aux attentes des apprenants éprouvant le besoin d'apprendre mais dotés de processus cognitifs et psychologiques changeants.

En didactique des langues notamment, des méthodes d'enseignement/apprentissage tentent de faire acquérir la langue en tenant compte des lois de l'environnement et de la nature humaine. Des familles de pensée se présentent: la famille déterministe et environnementaliste, la famille génétique et cognitiviste, et la famille communicationnelle⁴².

2-4-1-1- La famille déterministe et environnementaliste :

Des chercheurs comme J. Caron et D. Gaonac'h considèrent la langue dans sa globalité. Ils estiment qu'il est inutile d'apprendre la langue en voulant appliquer des théories en pratique mais que c'est l'inverse.

En effet, une centration sur les pratiques seules est la bonne voie pour arriver à acquérir la langue, car c'est dans ses réalisations que l'on se rend compte des mécanismes de la langue et de son fonctionnement.

Enfin, laisser l'apprenant utiliser la langue dans des situations réelles ou quasi-réelles (dialogues, débats,...) à travers un comportement naturel, voilà ce qui favorise l'apprentissage de la langue, toujours selon les mêmes auteurs cités ci-dessus.

Rappelons donc les principes de cette famille (déterministe et environnementaliste):

- * C'est la pratique qui fait naître la théorie et pas le contraire;
- * La langue ne s'apprend que par et dans la pratique;

⁴¹ Je me suis permis la traduction littérale de cet adage que j'ai puisé dans notre culture, sans pour autant en chercher l'existence en français, pourvu qu'il soit compris à bon escient par des locuteurs étrangers. (Il signifie que cela ne sert pas à grand-chose, au risque d'être inutile)

⁴² DESMONS F., FERCHAUD F., GODIN D., GUERRIERI C., GUYOT-CLEMENT C., JOURDAN S., KEMPF M-C., LANCIEN F., RAZAKAMANANA R., *op. cit.* p.p. 15-16.

* La langue ne s'apprend pas mais elle s'applique;

2-4-1-2- La famille génétique et cognitiviste :

Cette famille soutenue par Chomsky dans " L'innéisme" et Piaget dans "Le constructivisme" pense que la langue est intégrée dans l'individu et qu'elle est un besoin comme ceux biologiques, voit Chomsky.

Cela nous pousse à réfléchir au contenu à enseigner pour que l'apprentissage de la langue soit conforme au langage que Chomsky considère comme un organe mental autonome.

Piaget, cependant, nous invite à réfléchir à la façon dont l'apprenant construit sa connaissance de la langue. Il pense que l'individu fait construire son potentiel langagier à travers son interaction avec l'environnement. Dans cette perspective, les processus mentaux à savoir la perception, l'attention et la mémoire sur lesquelles insistent les cognitivistes sont fortement mobilisées et méritent qu'on s'y intéresse.

Qu'il s'agisse de Chomsky qui néglige l'environnement où se trouve l'individu et son rôle, ou de Piaget pour qui la langue se construit à partir d'interactions, chacun a bel et bien alimenté les méthodes d'acquisition de la langue et ainsi intéressé la didactique des langues.

Résumons enfin les principes de cette deuxième famille :

- * La langue est un ensemble d'informations à traiter par le cerveau;
- * Elle s'apprend mentalement;
- * Elle se construit dans le contact du sujet avec son environnement;

2-4-1-3- La famille communicationnelle :

La langue qui se définit comme un moyen de communication est vue de cet angle par cette famille. On parle dans une situation qui exige de nous un choix pertinent des mots, des registres, et de la syntaxe appropriée. Il est donc primordial que l'on traite et enseigne la langue dans des contraintes communicationnelles, dans des actes de parole en y donnant le cas échéant un caractère fonctionnel et actionnel qui est la nature même du langage.

D'ailleurs, cette famille prend en compte tout comportement présent lors de la communication à savoir les interlocuteurs, le temps, le lieu, et les circonstances dans lesquels ils agissent. Elle traite la langue d'un point de vue pragmatique.

En résumant les principes de cette famille de pensée, nous disons que :

*La langue est pragmatique, elle doit s'apprendre dans des actes de parole;

2.4.2. Enseigner l'oral en classe de FLE :

L'oral est un des aspects de la langue car s'inscrivant dans un continuum avec l'écrit. Mais apprendre à parler dans une langue étrangère n'est pas tâche aisée. Il faudrait certainement accorder une place importante à cette compétence dans l'enseignement du FLE⁴³, ce qui n'est pas toujours évident, "*La composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE*"⁴⁴.

Toutefois, chacune des méthodes suivantes, directe, audio-orale, et SGAV (structuro-globale audio-visuelle) se sont focalisées sur l'oral.

D'abord, dans la seconde moitié du 19^e siècle, la méthode directe avait comme objectif de former des apprenants (débutants, adolescents et adultes) à parler grâce à une méthode active et globale.

Elle avait l'empirisme comme théorie d'apprentissage et nous apprenait que tout recours à la langue maternelle pour apprendre une langue étrangère ou seconde est impossible. C'est par le français qu'on apprend le français, tel était son principe.

Ainsi, les enseignants détenaient le savoir, animaient, mimaient et parlaient de façon à amener les élèves à penser en français et partant de l'acquérir de façon presque "naturelle"⁴⁵.

Ensuite, vers les années 1965 à 1975, en France apparaît la méthode audio-orale, qui à son tour a privilégié l'oral en ayant pour objectif de doter les apprenants d'une compétence orale en passant par la compréhension à l'expression orale.

Cette méthode a été principalement nourrie par les théories du structuralisme et du béhaviorisme où l'apprenant, pour accéder à la langue devait répéter et imiter des formes figées qui se sont révélées ensuite réductrices et simplistes.

Le recours à des moyens tels que les magnétophones et les laboratoires de langues était fondamental c'est pourquoi l'enseignant ne détenait pas seulement un savoir lié à la langue mais aussi un savoir-faire technique.

⁴³ Sigle signifiant Français Langue Etrangère.

⁴⁴ CUQ J.P (dir)., *op. cit.* p.182.

⁴⁵ *Id.* p. 183.

Enfin, dans l'optique même de la méthode audio-orale s'inscrit celle audio-visuelle, vers les années 1955.

Cette méthode voulant toucher à tout ce qui intervient dans une situation de communication pour la rendre la plus réelle ou vraisemblable possible, a comme moyens des séquences des images projetées sur un écran à partir de films fixes.

Elle vise à apprendre à parler et à communiquer dans des situations de la vie courante en le montrant et étudiant à travers des vidéos. L'enseignant y est considéré comme un technicien veillant à projeter ces images et ainsi montrer à ses élèves comment la langue qu'ils apprennent est réalisée dans la parole.

En conclusion, quelle que soit la méthode employée, tout se joue dans les pratiques enseignantes, qui selon des contraintes diverses maintiennent ou non l'équilibre entre oral et écrit, lexique et syntaxe, objectifs et progression, besoins et moyens, enseignement et évaluation, enfin entre théorie et pratique.

Après avoir vu les méthodes d'enseignement concernant la langue et qui s'intéressent notamment à l'oral, nous nous interrogeons maintenant sur le statut de celui-ci. Quel équilibre doit-on accorder à l'oral entre moyen ou objectif d'enseignement/apprentissage? Quelle priorité donner au premier ou au second?

2-4-2-1- L'oral comme moyen d'enseignement :

Lorsqu'on enseigne la langue c'est souvent par l'oral qu'on le fait. Les élèves écoutent mais aussi regardent et de ce fait l'écrit l'accompagne. Cependant, comme l'audition permet la mémorisation de formes sonores, résonnant dans l'oreille puis dans le cerveau de l'élève, l'oral est considéré comme un moyen indéniablement efficace d'enseignement.

Outre cela, l'explication d'un cours⁴⁶ se fait à l'instar des échanges et des interactions en classe grâce à la parole, permettant ainsi de fixer l'objet étudié, et là intervient l'écrit pour accomplir son rôle de conservateur.

Ainsi, voyons dans ce cas que l'oral n'est pas visé, qu'il n'est qu'un moyen au niveau duquel on ne s'arrête pas mais au-delà duquel l'on veut découvrir le fonctionnement de la langue ou saisir le sens de ce qui se dit et le comprendre, l'apprenant s'intéresse plus au contenu qu'à la forme, plus au signifié qu'au signifiant et y est invité par le professeur dont le souci est d'entendre sa bonne réponse.

⁴⁶ Dans cet emploi, cours renvoie au contenu d'enseignement appelé aussi et communément " leçon".

En revanche, si on prend l'oral dans l'enseignement de la langue comme une aptitude se subdivisant en réception et en production, il sera besoin qu'on fasse acquérir aux élèves des compétences de compréhension et d'expression orales.

L'oral va devenir selon cette démarche un objet d'enseignement, ayant des objectifs spécifiques.

2-4-2-2- L'oral en tant qu'objectif d'apprentissage :

S'approprier l'oral exige sa pratique, c'est pourquoi son enseignement basé en général sur l'imitation est de plus en plus individualisé, chaque élève devrait parler, s'exprimer et se laisser corriger par l'enseignant mais aussi par les autres élèves.

En effet, le temps qu'on y consacre ainsi que l'effort investi pour gérer une situation de communication orale en classe de FLE font quelquefois décevoir l'enseignant, qui se trouve contraint à suivre chaque élève, corriger ses erreurs de langue (emploi des mots, utilisation des structures syntaxiques,...), de phonétique (Prosodie, prononciation,...) et d'attitude (gestes, mimiques,...) ainsi que stimuler sa parole en dépit de ses lacunes, de sa timidité, de son stress, et parfois de la gêne qu'il éprouve devant ses camarades où il se trouve sujet à leur moquerie.

Pourtant, cela n'empêche pas de créer des activités où l'apprenant pourrait parler et agir en langue étrangère. Des activités donnant à l'élève l'occasion d'intégrer ses savoirs langagiers en savoir-faire lors d'une contrainte de communication à l'exemple des jeux de rôles, et de la simulation globale.

D'abord le jeu de rôles⁴⁷, c'est une activité qui encourage l'expression spontanée des apprenants, orientée par l'enseignant qui propose lui-même des scénarios, des rôles,...et veille à ce que soit atteint son objectif de libérer la parole des élèves.

Ensuite dans cette perspective théâtrale, s'inscrit également la simulation globale⁴⁸ en tant qu'activité libre, c'est-à-dire que c'est l'apprenant qui imagine et crée des événements, des rôles, un contexte,...alors que l'enseignant ne fait que l'encourager à parler et veille à ce que cette activité qu'il guide ne tourne pas au psychodrame⁴⁹.

⁴⁷ DESMONS F., FERCHAUD F., GODIN D., GUERRIERI C., GUYOT-CLEMENT C., JOURDAN S., KEMPF M-C., LANCIEN F., RAZAKAMANANA R., *op. cit.* p. 30.

⁴⁸ *Id.* p. 30.

⁴⁹ Il s'agit de comportements agressifs qui pourraient se produire entre les élèves jouant à cause d'une mésestimation ou d'hyperémotivité.

Mettre l'apprenant dans une approche l'incitant à parler en langue étrangère en jouant, c'est l'y approcher et faire naître en lui l'envie d'apprendre. Une fois qu'il s'est senti capable d'utiliser une autre langue que la sienne, il a une confiance en soi. L'enseignant à tout moment de l'apprentissage l'encourage et le motive.

Cet encouragement étant toujours demandé dans l'enseignement renforce les réponses justes des apprenants, mais aussi en le faisant privilégie le juste au faux en manifestant le contentement dans l'un et l'insatisfaction dans l'autre.

Ainsi, veiller à une amélioration permanente du niveau des élèves en compréhension ainsi qu'en production orales ne se fait qu'à partir d'une évaluation rigoureuse et une critique fructueuse.

Evaluer l'oral en compréhension est difficile, avouons-le, il l'est davantage en production⁵⁰. Pour la compréhension, nous utilisons des outils de mesure en fonction d'une écoute. Ces outils proposés sont généralement efficaces car mesurables et adaptables⁵¹ dont :

Le questionnaire à choix multiples (QCM) :

Son inconvénient c'est qu'il est sujet à l'aléatoire : Quand l'élève ne connaît pas la bonne réponse, il coche l'une des propositions au hasard, cela trompe l'évaluateur, car ne sachant si l'élève a répondu ou non avec conviction.

Le texte d'appariement :

Dans cet exercice qui consiste à relier des éléments entre eux disposés dans deux colonnes différentes et qui forment la bonne réponse, la part du hasard intervient toujours à la rescousse de l'élève. Pour cela, vaut mieux pénaliser la réponse fausse.

Le questionnaire à réponses ouvertes :

Au lieu d'évaluer la compréhension de l'élève, l'enseignant se livre à une correction des réponses écrites, et se trouve par là occupé à corriger les erreurs de langue, de cohérence, et de tout ce qui relève de l'écrit.

Il faudrait donc accorder une part à cet élément sans pour autant le faire au détriment de l'objectif d'évaluation étant la vérification de la bonne compréhension orale.

Le texte à trous :

⁵⁰ DESMONS F., FERCHAUD F., GODIN D., GUERRIERI C., GUYOT-CLEMENT C., JOURDAN S., KEMPF M-C., LANCIEN F., RAZAKAMANANA R., *op. cit.* p.32.

⁵¹ Nous voulons dire par "mesurables" des questions qui ne font appel qu'à une seule réponse, et par "adaptables" des questions que l'on peut utiliser à tous les niveaux de compréhension.

Il permet de vérifier non seulement la compréhension orale mais aussi la mémorisation des formules, des termes,... afin de les replacer correctement dans la réponse. L'élève est donc attentif à tout ce qui se dit du début à la fin, pourvu que dans cet exercice à trous l'élève n'ait pas des trous de mémoire.

Les modalités d'évaluation de la production orale sont autres que celles de la compréhension citées en amont. De part son caractère éphémère, la parole demeure une compétence très difficile à évaluer. Pourtant, deux outils présentent deux moments d'évaluation à savoir l'évaluation *immédiate* et celle *différée*.

L'évaluation immédiate :

Elle se fait en classe lors d'un échange où l'enseignant peut intervenir selon quatre modalités :

1) L'évaluation positive directe :

Après avoir repris l'énoncé de l'apprenant, l'enseignant ajoute des marques de satisfaction.

2) L'évaluation positive indirecte :

L'enseignant reprend l'énoncé de l'apprenant sans aucune marque d'appréciation.

3) L'évaluation négative indirecte :

L'enseignant reprend l'énoncé erroné en le corrigeant mais sans y apporter de jugement.

4) L'évaluation négative directe:

L'enseignant reprend l'énoncé erroné avec commentaire.

L'évaluation différée :

L'enseignant dispose dans ce cas du temps pour revenir sur les productions orales de ses apprenants en procédant selon le contexte et l'objectif de deux façons:

a) Grâce à un outil d'enregistrement :

L'enseignant peut enregistrer un cours ou une partie d'un cours oral puis l'analyser et l'évaluer.

b) Grâce à la grille d'évaluation :

Au cours du jeu de rôles, l'enseignant peut choisir une partie de la situation et l'évaluer après observation selon des critères qu'il s'est fixés pour les besoins de l'objectif.

Pour finir, nous pouvons dire qu'une évaluation est multiple, autrement dit qu'elle est subdivisée sur des moments divers, d'abord diagnostique, au cours de laquelle l'enseignant vérifie les pré requis de ses apprenants, afin de fixer en ayant une vue générale sur eux, leur niveau.

En entamant d'abord son enseignement et au fur et à mesure qu'il le fait, en posant des questions orales ou écrites, ainsi qu'en faisant faire aux apprenants des exercices d'application, des tâches scolaires, il opte pour une évaluation dite formative.

Enfin, le récapitulatif qu'il fait à propos de la formation qu'il donne à ses apprenants, en fin d'unité, du projet ou du cursus, à travers des examens ou des tests, représente une évaluation sommative, laquelle peut être dite aussi certificative quand elle est couronnée par la délivrance d'un diplôme ou d'une attestation, en général d'un certificat d'études.

Chaque évaluation de toutes celles citées ci-dessus est éminente, car intégrée sans doute dans un curriculum d'enseignement/apprentissage qui vise la réussite de la formation de la façon la plus satisfaisante et la plus efficace possible. Des évaluations sans lesquelles, l'enseignant ne ferait que donner des coups d'épée dans l'eau ou du moins se battre les flancs et ceux de ses apprenants, qui nul doute, se sentiraient partie prenante d'une démarche absurde⁵².

Reste à poser la question, ces différentes évaluations sont-elles respectées et régulièrement utilisées à l'oral par les enseignants du FLE en Algérie? Ou du moins par ceux avec qui nous avons pu discuter et mené notre enquête⁵³?

Conclusion:

L'enseignement de la compétence orale ne peut se détacher de celui de la langue. En effet, quand on parle, on mobilise tous nos acquis langagiers, du lexique quand au choix des mots suivant ce que l'on veut indiquer, agencés selon des règles de syntaxe fondées sur la logique et exprimant notre pensée en la concrétisant.

⁵² Quand l'élève ne comprend plus sur quoi il va être évalué, il est moins motivé, plus égaré, et il n'arrive pas à distinguer le savoir essentiel du superflu ni l'important des bribes.

⁵³ Nous allons tenter de répondre à cette interrogation au niveau de la partie pratique de notre recherche.

Le chemin que l'on parcourt de l'identification des sons de la langue française jusqu'à la prise de parole spontanée est sans doute cahoteux. L'élève se trouve en conflit entre sa langue maternelle avec ses schèmes, incluant accent, phonétique, voire culture langagière différente, il se trouve, dirions-nous, dans un conflit psycholinguistique et sociolinguistique de taille lui procurant quelquefois jubilation et plaisir, et parfois le menant à la dépression⁵⁴.

Comment donc l'enseignement de français en Algérie notamment au secondaire répond-il à ces attentes? Quelle méthode suit-on pour enseigner le français? Quelle priorité est accordée à l'oral? Avec quels moyens et quels supports l'enseigne-t-on? Selon quelle progression le fait-on? Pour quels buts? Quelles difficultés sont suscitées en classe de FLE concernant l'oral? Quelles en sont les causes?

Dans la partie suivante représentant l'enquête, ses résultats, leurs analyses et leurs interprétations, nous envisageons d'apporter quelques éléments de réponses à toutes ces questions et éventuellement à d'autres.

⁵⁴ La langue reflète une capacité de l'apprenant à s'affirmer en tant que tel. Quand l'élève arrive à se faire comprendre en parlant dans une langue étrangère, une joie le gagne, il se fait du plaisir et il continue ainsi ses efforts pour apprendre cette langue et vice-versa.

Troisième chapitre:
ENQUÊTE ET ANALYSE DES RÉSULTATS.

Chapitre 3

Enquête et analyse des résultats

Dans ce dernier chapitre, représentant la partie *pratique* de notre recherche, nous allons essentiellement traiter le fond de notre thème à savoir la place de l'oral dans l'enseignement/ apprentissage du français au lycée, en classe de 1^{ère} AS .

L'enquête que nous avons menée, nous a permis d'observer de plus près les interactions en classe entre enseignant et apprenants. De là, nous avons pu remplir des grilles d'observation qui servent de corpus à notre analyse.

Cette enquête, dès son départ jusqu'à sa fin a connu des étapes importantes. Nous allons les parcourir tout au long de ce chapitre.

D'abord, comme toute recherche a une méthodologie la légitimant, nous allons trouver en premier lieu une partie méthodologique. Celle-ci nous informe sur le choix du public, les techniques d'enquête et les moyens auxquels nous avons eu recours pour la réaliser.

Nous y trouverons également une explication et une démonstration se rapportant aux éléments que nous avons décidé d'observer (Support employé pour l'oral, temps consacré à cette activité,...).

Le choix de ces éléments de la grille n'est pas gratuit, c'est pourquoi nous allons traiter chaque question séparément, montrer l'objectif de chacune, et justifier ainsi sa raison d'être.

A la fin de cette partie, nous listerons les difficultés rencontrées lors de notre enquête.

En second lieu, nous procéderons à l'analyse des résultats recueillis.
Cette analyse des grilles se fera à deux moments:

Le premier moment concerne l'étude des données de la grille (La compréhension orale). Nous analysons les dix fiches de compréhension, en touchant à toutes les questions y figurant, ce qui va nous permettre de fournir des éléments de réponse à notre première hypothèse.

Ainsi, nous en rédigeons les commentaires possibles et nous en tirons les conclusions souhaitables.

Durant le second moment, nous allons procéder de la même façon à l'étude de la grille (Production orale).

Après l'analyse du corpus, nous trouverons une conclusion de toute cette recherche, dans laquelle nous tenterons le mieux possible, de répondre aux interrogations du départ, de présenter humblement quelques propositions ou suggestions remédiant aux difficultés de l'enseignement/ apprentissage du français oral que nous avons pu soulever grâce à cette recherche.

Enfin, à la bibliographie suivront des annexes qui comporteront tout document constituant notre corpus: fiches d'observation, questionnaires, transcriptions des séances d'oral que nous joindrons au mémoire, enregistrées sur un CD-Rom.

3-1- Choix méthodologiques:

Dans cette partie du travail, nous allons expliquer la démarche que nous avons suivie afin de réaliser notre enquête.

Nous commencerons d'abord par une mise en situation où nous rappelons la problématique et les hypothèses.

Puis, nous expliquerons le choix du public avec lequel nous avons travaillé.

Ensuite, nous justifierons les deux techniques que nous avons adoptées pour la collecte des données et la constitution du corpus.

Enfin, nous présenterons la grille d'observation, les questionnaires que nous avons utilisés dans l'enquête, ainsi qu'un bref aperçu des difficultés rencontrées lors de cette dernière.

3-1-1- Problématique et hypothèses:

Nous rappelons ici la problématique de notre recherche à savoir les lacunes de l'enseignement/apprentissage de l'oral en français et leur influence sur l'acquisition de la compétence orale chez les apprenants.

Afin de répondre à ce problème, nous avons formulé deux hypothèses principales portant sur les deux aptitudes "compréhension" et "production":

- La compréhension orale ne dote pas les apprenants des moyens nécessaires pour s'exprimer oralement;
- Les activités de production orale ne permettent pas aux apprenants de parler en français;

Cette conception théorique nous a incité à la vérifier en pratique. Nous nous sommes dirigé évidemment vers quelques classes du français de l'école républicaine.

Quel est le public que nous avons visé? Quelle est sa proportion? Et pourquoi ce choix?

3-1-2- Choix du public:

Nous avons choisi le lycée car cela nous permettait d'évaluer tout un parcours. L'élève est passé par deux cycles d'enseignement pendant lesquels il apprenait la langue française, son oral et son écrit. Il est censé avoir acquis les compétences de base en lexique, syntaxe, phonétique,...qui se réalisent à travers d'autres compétences: raconter, décrire, argumenter, etc.

Parmi ce public de 1^{ère} AS, nous avons pu travailler sur un total de dix classes. Afin de diversifier et d'enrichir notre population, nous avons assisté à des cours d'oral dans cinq wilayas différentes, allant du nord au sud. Plusieurs paramètres nous ont permis ce choix dont: des conditions historiques, sociales, culturelles, économiques ainsi que des considérations géographiques.

D'abord, au niveau de la wilaya d'Oran, une ville côtière considérée comme la capitale de l'ouest, nous avons mené notre enquête dans deux lycées différents. Le premier se trouvant au centre ville, c'est le lycée "Pasteur". Le second se trouve à Sananès à proximité de Boulanger, c'est le lycée "Oussama Ibn Zaid".

Oran que l'on pourrait qualifier de ville francophone, offre grâce à ses universités ainsi qu'à son CCF (Centre Culturel Français), l'opportunité à tout étudiant d'apprendre le français. Il y trouve les moyens facilitant cet apprentissage (conférences, colloques, bibliothèques, activités culturelles,...), c'est là une raison de plus qui nous a incité à choisir cette ville.

Puis à environ 80 kilomètres vers le sud, à Sidi Bel Abbès, ville réputée grâce à ses écrivains et poètes, nous avons assisté à des cours de français également dans deux lycées: Lycée "El Haouès" et celui de "Amarna".

A Saida, le lycée "Bouanani" se trouvant au quartier (El-Nasr) et celui de "Abdelmoumen" nous ont ouvert leurs portes, et nous avons pu y assister à deux séances d'oral.

Ensuite, encore vers le sud, au niveau de la wilaya de Naama, nous avons assisté à une séance d'oral au lycée "Sidi Ahmed El Medjdoub" se trouvant dans la daïra de Asla et dans un autre lycée dans la ville de Mécheria, il s'agit du lycée "Hamdane Khodja".

Arrivant enfin à la wilaya d'El-Bayadh, nous avons eu l'occasion de travailler dans un lycée situé au chef-lieu de la wilaya, c'est l'établissement "Boukhobza Med", et l'autre à l'Abiodh Sidi Cheikh, il s'agit du lycée "Cheikh Bouamama".

3-1-3- Techniques d'enquête:

Le déplacement dans ces lieux, en vue de la collecte des données, nous a exigé un séjour dans chacune des wilayas auparavant citées, hormis El-Bayadh. Et ce pendant les mois de janvier et février 2011.

Nous étions muni d'un cahier de notes afin d'y consigner toute observation liée à notre thème et toute information le concernant.

Pour enregistrer les séances d'oral, nous avons utilisé deux appareils: Une caméra et un téléphone portable, en cas de panne de la caméra.

Il ne nous a pas été permis de filmer les élèves et leurs enseignants, alors nous ne voulions pas insister et nous nous sommes contenté d'enregistrer seulement leurs paroles.

En classe, quand la séance d'oral se déroulait, l'appareil enregistrait, et nous, nous remplissions une partie de la grille d'observation: Il s'agit des éléments que l'on n'aurait pas pu avoir dans l'enregistrement (les élèves sont assis ou debout, comment on faisait le jeu des rôles, la disposition des tables,...).

A la fin de chaque séance, nous soumettions aux enseignants des questionnaires dont le rôle dans cette recherche demeure *complémentaire*.

En effet, la première et principale technique que nous avons adoptée c'est l'observation directe, au moyen de la grille ci-dessous.

Fiche d'observation: (pendant une séance d'oral)

Ecole:
Ville/village: Classe:
Nbre d'apprenants: (Filles: , Garçons:)
Séance: Oral.

1) La compréhension:

Mise en situation:

Présentation de l'activité:	oui	non
Préparation à la réceptivité:	oui	non

Comment?

.....
.....

A) *Le support:*

A-1) Type de document employé:

Audio
Audio-visuel (vidéo)
Iconographique
Ecrit
Autres:

A-2) Qualité d'audition (de réception):

Volume:

Parfait
Peu audible
Faible

Son:

Clair
Mauvais
Très mauvais

Coupure:

Quelquefois
Jamais
Fréquemment

Raison?

Durée de la passation du document:

B) *Contenu du document:*

B-1) Le thème:

B-2) Le(s) locuteur(s)

Natif(s)
Etranger(s)

Non
Quelquefois

B-2) Corrige-t-il la production orale de ses apprenants?
Fréquemment
Rarement

B-3) Quels types d'erreurs corrige-t-il? Comment le fait-il?
Erreurs de langue
Erreurs de phonétique

Autres?.....
Comment?

C) A propos de l'apprenant:

C-1) Position de l'apprenant intervenant:
Debout
Assis

C-2) Types d'échange:
Enseignant/apprenant
Apprenant/apprenant

C-3) Les réponses des apprenants sont des phrases:
Achevées
Inachevées
Que des mots

C-4) Taux de participation des apprenants:
-50%
≈50%
+50%

C-5) Types d'erreurs en production orale:
Oralité
Corps
Langue

C-6) Types d'évaluation:
Positive directe
Positive indirecte
Négative directe
Négative indirecte

Autres:

.....
.....
.....
.....

L'observation de la compréhension a porté sur trois axes:

a) Le support de compréhension:

Selon qu'il est audio, audio-visuel (vidéo), iconographique ou écrit, le support est un élément très essentiel à la perception du contenu et ainsi à sa compréhension. Nous vérifions également la qualité d'audition qu'il permet (le volume, le son, la coupure).

b) Le contenu du document:

Un cours d'enseignement est indéniablement basé, entre autres, sur deux conditions incontestables: l'adaptation et la motivation. Disons aussi que la première est au service de la seconde. C'est pourquoi nous mentionnons le thème de la leçon (adapté?, motivant?).

Nous avons jugé nécessaire et complémentaire une identification des locuteurs du document (Natifs? Etrangers? Leur sexe? Leur âge?).

Enfin, le niveau de langue et le débit qui permettent la saisie du sens ont été tenus en compte.

c) Les écoutes:

Quand on fait écouter un texte (ou un extrait) aux apprenants pour le déchiffrer et en saisir le sens, on a l'impression de faire une leçon de lecture, Comme il n'y a pas qu'une seule lecture, il n'y a pas qu'une seule écoute (écoute de reconnaissance, écoute globale, écoute sélective,...).

Après les écoutes, l'enseignant évalue la compréhension de ses apprenants grâce à des outils que nous avons cherchés dans l'une de nos questions.

Enfin, l'évaluation qui permet de faire valoir toute l'activité trouve sa place dans cette grille. Nous avons voulu savoir quels types d'évaluation étaient utilisés par

l'enseignant (positive directe? Positive indirecte? Négative directe? Négative indirecte?).

Nous reviendrons en détails sur ces éléments lors de l'analyse des données observées.

Nous passons à l'observation de la production, qui a porté également sur trois éléments:

a) A propos de l'activité:

A travers ce critère, nous distinguons deux activités de production orale, qui donnent aux apprenants l'occasion de s'exprimer dans des situations quasi-réelles, et ainsi faciliter leur acquisition de la langue parlée (S'agit-il d'une simulation globale, d'un jeu de rôles?).

La question suivante concerne la durée de l'activité. Le temps pendant lequel les élèves parlent est crucial: Un moment de préparation de l'activité, un moment pour jouer les rôles et un dernier pour l'évaluation.

Nous nous sommes enfin interrogés sur les conditions dans lesquelles se déroulent cette activité (Lieu? Moyens?...). Cette production orale se fait-elle dans la salle de classe? Avec quels moyens ? Comment?

b) A propos de l'enseignant:

Dans tout enseignement, qu'on l'appelle guide, tuteur, maître,...l'enseignant a un rôle indispensable. C'est lui qui gère la situation d'enseignement/apprentissage, guide les apprenants, leur facilite l'accès aux savoirs. Ainsi, il nous a semblé nécessaire de montrer là son rôle, notamment quand à la construction du sens chez l'apprenant "L'enseignant explique-t-il suffisamment la consigne? Évalue-t-il la production de ses élèves? Comment le fait-il?".

c) A propos de l'apprenant:

L'autre acteur participant à l'enseignement/apprentissage qu'est l'élève est aussi à observer: C'est en fonction de lui et au vu de ses capacités, de sa motivation, de sa progression et de ses conditions que l'enseignant avance. Pour cela, nous y avons consacré les trois questions suivantes (Comment sont les phrases de l'apprenant? Quel est le taux de participation de chaque élève? Quelles sont les erreurs qu'il fait?).

A la fin de cet aperçu sur la grille que nous avons utilisée dans notre observation du terrain, et par moyen de laquelle nous avons pu constituer notre corpus, nous passons à la deuxième technique que nous jugeons complémentaire, et qui est le questionnaire.

Voici les huit questions desquelles nous sommes partis:

Questionnaire :

Etablissement:

Classe:

Ancienneté:

Dans le cadre d'une recherche en didactique du FLE, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes.

1- Que signifie pour vous "Compétence orale" chez un apprenant?

.....
.....
.....

2- Combien de temps consacrez-vous à la séance de l'oral par séquence? Le trouvez-vous suffisant?

.....
.....
.....

3- Quels types de documents (de supports) employez-vous généralement pour enseigner l'oral?

.....
.....
.....

4- Quelles difficultés rencontrez-vous pendant une séance d'oral?

.....
.....
.....

5- La majorité de vos apprenants s'expriment-ils librement à l'oral?

.....
.....
.....

6- En production orale, à partir de quelles activités faites-vous parler vos apprenants?

.....
.....
.....

7- Focalisez-vous votre enseignement plutôt sur l'écrit ou sur l'oral?

.....
.....
.....

8- Comment justifieriez-vous les lacunes qu'ont vos apprenants à l'oral?

L'objectif du questionnaire est d'avoir plus d'informations à travers l'avis des enseignants sur l'enseignement de l'oral, ses lacunes et ses limites. Il est aussi de connaître leur impression sur leurs élèves, les difficultés de ceux-ci et les causes qui les justifieraient.

C'est une sollicitation de l'expérience des enseignants et un partage de leurs opinions puisées dans leurs pratiques quotidiennes de classe.

La première question "Que signifie pour vous la compétence orale chez l'apprenant?", fait appel à la définition qu'attribuent les enseignants à l'oral. Par là, nous pourrions comprendre l'objectif que se fixe chacun avec ses apprenants, et les efforts qu'il pourrait mettre au service de la compétence orale.

L'objectif de la deuxième question, "Combien de temps consacrez-vous à la séance de l'oral par séquence? Le trouvez-vous suffisant?", est de savoir si les élèves disposent d'un temps suffisant pour apprendre à écouter et à parler en langue française. Dans le cas contraire, si on ne parle pas une langue, comment peut-on en acquérir les structures, les mécanismes et les compétences?

En outre, pour enseigner la compétence orale, il est besoin de moyens dont le support d'apprentissage. La troisième question porte sur cela "Quels types de documents (de supports) employez-vous généralement pour enseigner l'oral?".

En effet, le support n'a pas la même efficacité une fois qu'il est écrit, audio, audiovisuel ou iconographique. Si on désire travailler la compréhension orale, l'audition en est le moyen car elle permet la mémorisation des structures et des formes.

La quatrième question porte sur les difficultés de l'enseignement/apprentissage de la compétence orale, " Quelles difficultés rencontrez-vous pendant une séance d'oral?". A travers cette question nous visons de trouver une justification aux faiblesses des apprenants et à leurs lacunes.

Et pour avoir le constat de chaque enseignant vis-à-vis du niveau d'oral de ses apprenants, nous avons posé la question, " La majorité de vos apprenants s'expriment-ils librement à l'oral?".

Sachant que la langue se pratique, que cela soit à l'oral ou à l'écrit, c'est ce qui fait sa dynamique et permet son acquisition.

Par le biais de la sixième question, " En production orale, à partir de quelles activités faites- vous parler vos apprenants?", nous cherchons à étudier les types d'activités utilisées dans l'enseignement de l'oral et de mesurer leur efficacité.

L'équilibre que l'on devrait maintenir dans l'enseignement de la langue française, entre l'oral et l'écrit pourrait contribuer à favoriser l'un ou l'autre. La part de chaque code est à respecter, voire à satisfaire, et pour le savoir nous avons posé aux enseignants la question suivante, " Focalisez-vous votre enseignement plutôt sur l'oral ou sur l'écrit? Pourquoi?".

Les enseignants qui passent la grande part de leur temps avec les élèves, pourraient nous éclairer sur les raisons qui sont à l'origine des lacunes qu'ont les apprenants en expression orale. La dernière question a cela comme but, " Comment justifieriez-vous les lacunes qu'ont vos apprenants à l'oral?".

Cependant, la tâche par laquelle nous sommes arrivés à achever notre enquête n'était pas du tout facile.

Pour assister aux séances d'oral, il fallait nous arranger d'abord avec le directeur, lequel nous exigeait une autorisation de l'académie. Au niveau de celle-ci, nous avons été renvoyé vers l'université de Mostaganem pour en ramener une lettre afin que tout soit dans l'ordre.

Toutes ces étapes paraissant peut-être faciles en théorie, ne l'étaient point en pratique. Même si on avait franchi cette période, l'autre difficulté était de trouver un

enseignant de 1^{ère} AS qui aurait prévu pour ses élèves à ce moment-là une séance d'oral. Séance que la majorité ne faisait pas.

Nous étions ainsi obligé de parcourir plusieurs lycées à la recherche de ces conditions. C'était épuisant certes mais ce qui coûtait le plus à nos yeux, c'était le temps qui s'écoulait quelquefois sans pouvoir assister même pas à une seule séance.

Ces difficultés et autres encore que nous ne voulons pas évoquer pour ne pas alourdir ce paragraphe ou ennuyer le lecteur passionné et avide de connaissances scientifiques, elles nous décevaient autant qu'elles nous remettaient secrètement du courage pour continuer.

Avant de passer à l'interprétation des résultats et en conclusion à cette partie méthodologique, nous espérons que la démarche, les techniques et l'approche que nous avons adoptées iront dans le bon sens et atteindront leurs objectifs.

3-2- Analyse des résultats recueillis grâce à l'observation:

3-2-1- Analyse des résultats de la compréhension orale:

3-2-1-1- La mise en situation:

A partir de cet élément, nous avons voulu vérifier deux procédés: la présentation de l'activité et la préparation à la réceptivité.

1-a) La présentation de l'activité:

Il est évident que, avant de commencer son cours, l'enseignant est tenu de mettre en situation ses apprenants. Autrement dit, il leur fait un rappel du contenu de la leçon précédente. Les élèves vont, à partir de là, se préparer à la nouvelle leçon qui devrait généralement n'être que la suite d'une progression envisagée et programmée à l'avance.

Cette condition, nous l'avons bel et bien constatée lors de notre enquête. Toutefois, le plus important qui, à nos yeux, est à vérifier c'est le lancement (l'introduction) de la nouvelle leçon.

70% d'enseignants respectaient cette phase, mais hormis la quantité, la qualité de ce faire nous était parue discutable.

En effet, sur ce nombre d'enseignants (70%), la formulation du lancement de l'activité a été très brève: certains énoncent uniquement le sujet de la discussion, d'autres abordent directement le fond du sujet.

Nous voudrions, au moyen de ce bref exposé, relever l'absence d'une sensibilisation et d'une orientation aidant les élèves à se positionner vis-à-vis de l'activité proposée: le professeur n'expliquait pas au préalable l'objectif de la leçon, il ne faisait pas rappeler aux élèves les conditions d'une discussion réussie, les règles de la prise de parole, le climat propice à l'échange,...

Ainsi, comme l'enseignant ne montrait pas le chemin que l'élève doit suivre pour mener une discussion orale, ce dernier se retrouve perdu, ne sachant que dire, ni comment le dire.

Comment donc l'élève reçoit-il les questions du professeur? Comment le professeur le prépare-t-il à la réception?

1-b) La préparation à la réceptivité:

Dans 80% des séances d'oral en question, les enseignants, avant d'entamer leur leçon, éveillaient l'intérêt de leurs élèves. Ici encore faut-il poser la question comment?

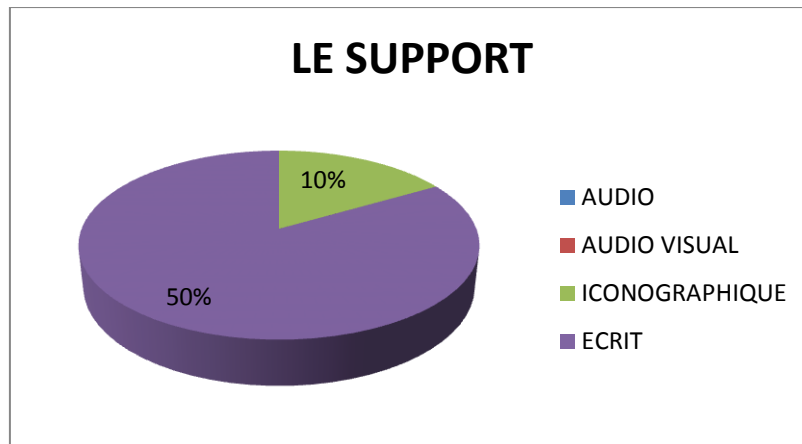
L'enseignant qui aurait forcément ses motifs, emploie pour calmer ses élèves souvent agités en début de séance, différents moyens (crier, s'énerver, donner des coups de poing sur le bureau,...). Ces tentatives, à ce que nous avons constaté, ont été fructueuses car, aussitôt après, la classe retrouve son calme.

Or, cette façon de faire nous l'aurions voulue différente. En compréhension de l'oral, l'enseignant afin de créer le contact entre l'élève et le document, pourrait lui demander par exemple de prendre des notes ou lui donner une idée sur les questions qui lui vont être posées, l'informer sur le nombre des écoutes à faire, ou encore procéder par un remue-méninges déclenchant l'intérêt des élèves.

3-2-1-2- Le support de compréhension:⁵⁵

Nul ne peut nier l'importance du support que l'enseignant emploie dans son enseignement de l'oral. C'est pourquoi, nous avons vérifié les types des documents utilisés dans les classes visitées. Sont-ils audio? Audio-visuels? Iconographiques ou écrits?

⁵⁵ ABRY D., "Manuels de FLE: un choix délicat", *Le français dans le monde* n° 363, CLE international, mai- juin 2009, p. 22.



a) L'image:

L'utilisation du support iconographique est estimée à 10%. L'image représentant un moyen pour enseigner l'oral, nous dirions qu'elle était peu présente dans les séances observées.

L'importance de l'image projetée en classe, ayant comme finalité de faire parler et réagir les élèves est incontestable. Qu'elle soit une publicité, une caricature ou des séquences de bandes dessinées, elle offre toutes les possibilités du discours: argumenter, décrire, raconter,...

Par ailleurs, dépourvue de paroles, l'image stimule l'imaginaire de l'élève, le transporte hors de la classe, lui offre d'autres circonstances, lui permet de s'évader, bref elle le motive.

Motivé, l'élève fournit des efforts pour apprendre, exprime le désir d'anticiper, d'être actif, de savoir. Ainsi, sa parole se libèrera.

"L'image est un élément de motivation d'abord, parce qu'elle est perçue comme attrayante, proche de l'élève, de ses goûts et de ses préoccupations. Elle est également immédiatement accessible, à tous, et en langue étrangère, permet de s'affranchir des barrières linguistiques".⁵⁶

b) Document écrit:

En revanche 50% des supports employés par les enseignants étaient des textes écrits. Le texte comme réservoir d'informations, utilisé fréquemment dans l'enseignement, notamment de l'écrit, ne s'avère pas très efficace dans l'apprentissage de l'oral.

⁵⁶ NARCY-COMBES M.F, *Précis de didactique: Devenir professeur de langue*, Editions Ellipses, Paris, 2005, p.87.

Il est clair que devant un document de ce type, l'élève est en situation de compréhension de l'écrit, qui ne peut pas être confondue avec la compréhension de l'oral. L'élève se retrouve ainsi moins motivé car plus invité à lire qu'à écouter, parler et réagir.

c) Le document audio:

Si nous faisons un parallèle entre l'acquisition d'une langue et son apprentissage, nous remarquerions l'importance, dans le premier cas, de la composante orale, fondée sur l'écoute et l'imitation.

Néanmoins, dans toutes les classes que nous avons vues, les enseignants n'ont pas utilisé de document sonore encore moins de document audio-visuel.

Il y a eu toujours la voix de l'enseignant qui dominait. Etant donné que celui-ci n'est pas natif, son "oralité" n'est pas perçue comme une source de motivation aux yeux des élèves.

L'enseignant est ainsi le seul modèle que l'élève pourrait imiter pour parler en français. Or, ce modèle n'est pas "le parfait" ou "l'idéal": au lieu de faire écouter un enregistrement aux élèves, l'enseignant leur lisait un texte. Cette lecture était, quelquefois fragmentée, tantôt rapide, tantôt trop lente.

Dans ce cas de figure, il serait souhaitable l'utilisation de documents sonores pré-adaptés (qui permettent d'atteindre l'objectif d'enseignement voulu), qui pourraient intéresser les élèves.

Devant ces conditions, le professeur est incapable de remplacer le magnétophone: il ne peut pas varier les voix, les rythmes, les rôles,..., il ne peut pas également surveiller les élèves et lire en même temps). Par conséquent, les séances d'oral n'atteindront pas leurs objectifs.

"Le magnétophone fait partie de l'équipement de la classe depuis l'avènement des méthodes audio-orales. Il permet à l'élève d'entendre d'autres voix que celle du professeur, donc d'autres accents, d'autres rythmes, d'autres niveaux de langue."⁵⁷

Alors, on ne pourrait nier l'efficacité des documents sonores (CD, enregistrement sur cassette,...), car d'une part ils sont motivants, et d'autre part ils permettent une meilleure perception auditive permettant par la suite à l'élève d'imiter des modèles, de

⁵⁷ *Id.*, p. 88.

mémoriser certaines structures orales d'où l'importance des laboratoires de langue dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

d) La vidéo:

Un autre type de supports, favorisant la bonne compréhension orale et une incitation à l'expression orale, est la vidéo. L'audio-visuel offre outre l'image le son (à l'exemple des reportages, des documentaires, des feuilletons, des dessins animées,...). Ce support représente une motivation pour les élèves, séduits par les nouvelles technologies (Internet, téléphone portable,...).

Cependant, à aucun moment de notre enquête la vidéo n'a été utilisée comme support d'oral.

Enfin, l'élève n'ayant pas de vrai modèle d'oral, n'étant pas motivé, n'observant les diverses conditions d'une situation de communication(les personnages, les lieux, les réactions,...), il craindrait toujours de prendre la parole en français, ou même pas l'entendre.

" Les spécificités des textes télévisuels, c'est la multi modalité: ils combinent en effet l'image et le son, la langue écrite et orale. Les différents modes se complètent les uns les autres et se renforcent tout en assurant l'accès à différents niveaux de sens. Ils peuvent aussi s'opposer, lorsque la musique contredit l'image, ou le discours du personnage."⁵⁸

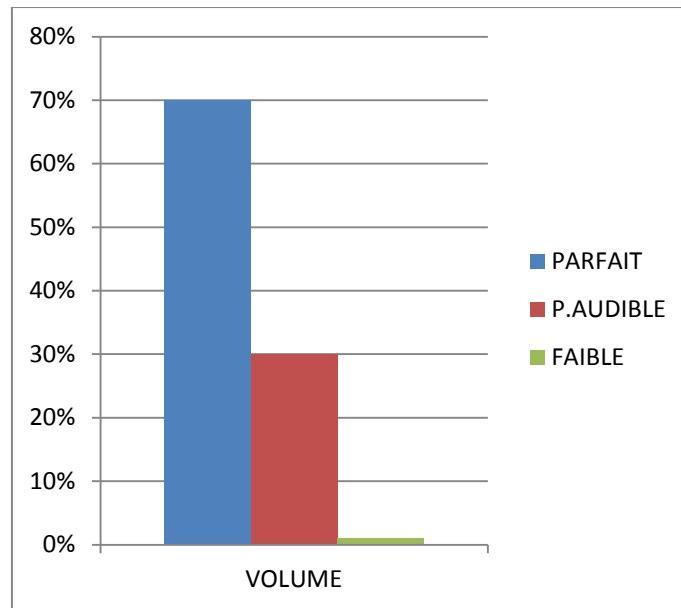
Se trouvant devant cette absence de supports audio, nous avons trouvé quand même intéressant de tester un facteur très essentiel dans l'oral, à savoir l'audition.

3-2-1-3- La qualité d'audition:

Nous avons observé trois critères: le volume, le son et la coupure.

a) Le volume:

⁵⁸ *Id*, p. 89.



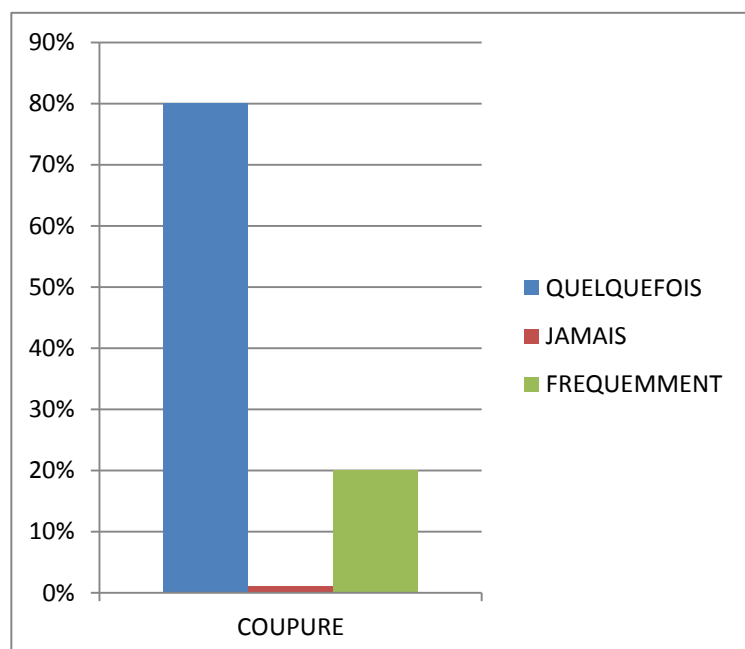
Dans 70% des cas, les enseignants faisaient attention à la force de leur voix. Ils l'élevaient parfaitement de telle façon que les élèves se trouvant au fond de la classe puissent entendre.

Nous ne pouvons qu'apprécier cet effort car, dans les 30% qui restent, la voix a été peu audible. Dans ce cas, l'élève n'a pas évidemment la possibilité de répondre même si la question est à sa portée.

b) Le son:

Le son, selon qu'il est clair, mauvais ou très mauvais, nous avons à 100% constaté que les voix des enseignants ont été très claires. Ce critère, nous l'avons envisagé plutôt pour les documents audio, risquant, suite à d'éventuels problèmes techniques, de produire des parasitages, des sons brouillés ou mauvais.

c) La coupure:



Pour la compréhension comme pour l'expression, il serait souhaitable que ces activités se fassent dans un climat paisible, propice à la bonne écoute et à l'échange.

Cependant, dans 80% des séances d'oral observées, il y a eu des coupures.

Ces coupures qui nuisaient à la communication orale en classe, nuisaient également à son enseignement et perturbaient le déroulement des séances. Elles avaient à l'origine: l'entrée des élèves retardataires, bruit insupportable et fréquent dans les couloirs, chuchotements des élèves en classe justifiant leur désintérêt.

Ainsi les élèves se déconcentraient, ils avaient l'air ailleurs et n'écoutaient plus l'enseignant.

3-2-1-4- Durée de la compréhension:

Au moyen de ce critère, nous voulions préciser la durée de passation du document sonore, dont nous avons en amont constaté l'absence.

De ce fait, la durée de compréhension n'était pas précise, car si on considérait que l'oral c'était des questions/réponses, nous dirions que cela se faisait pendant toutes les séances.

Signalons au passage que la durée des enregistrements des séances d'oral que nous avons faits est estimée, dans 100% de l'échantillon, à moins de 15mn.

3-2-1-5- Le thème:

Les sujets déclenchant l'expression orale des élèves sont quelquefois libres (voyage, tabagisme,...), et quelquefois liés à l'unité d'apprentissage (fait-divers, lettre ouverte,...).

Nous avons constaté que ces thèmes, d'abord déroulés en questions/réponses, puis développés sans support de compréhension, ne passionnent pas les élèves.

Il est à rappeler que le moule dans lequel on présente la leçon est primordial (faire passer aux élèves un reportage sur la consommation du tabac, avec des personnages, des images, des avis différents, n'a pas le même effet que de juste leur en parler ou leur poser des questions dessus.).

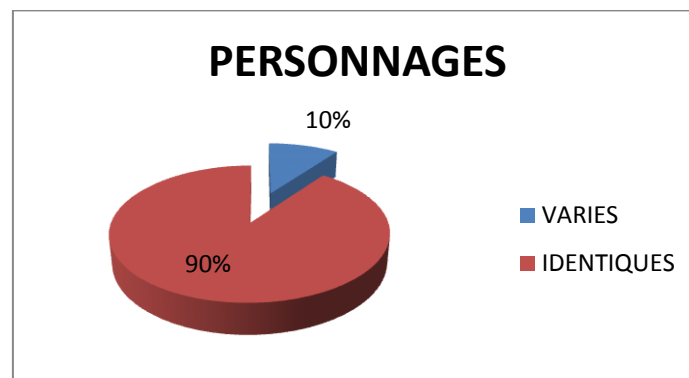
Nous dirions enfin que le thème en lui-même n'a pas été problématique, mais c'était plutôt la façon dont on le traite et la manière dont il est présenté qui sont à revoir et corriger.

3-2-1-6 Les locuteurs:

Comme nous en avons déjà parlé, le locuteur principal dans 100% des classes vues, c'est l'enseignant. Nous avons donc, en vain, cherché à écouter un natif français parler en classe, à travers un enregistrement bien évidemment.

La nécessité de faire entendre un natif, notamment employant un langage standard permettrait à l'élève d'observer l'utilisation de la langue française par quelqu'un dont le français est langue maternelle, qui maîtrise plus ou moins son oralité, et manifeste un schème de pensée spécifique. En l'écoutant, l'apprenant pourrait trouver un modèle à suivre ou imiter pour parler en français.

3-2-1-7- Les personnages:



L'absence du document de compréhension représente un appauvrissement de la situation de communication: 90% des personnages sont identiques, c'est-à-dire qu'il n'y a pas eu différents personnages (homme, femme, enfant,...) chez qui l'élève observerait une variété d'opinions, d'attitudes, de sentiments,...

Ne voyant jamais une situation de communication complète, telle qu'il la voit dans sa vie, l'élève ne pourrait s'y plaire, il ne verrait non plus l'intérêt de ce qu'il apprend.

3-2-1-8- Niveau de langue:

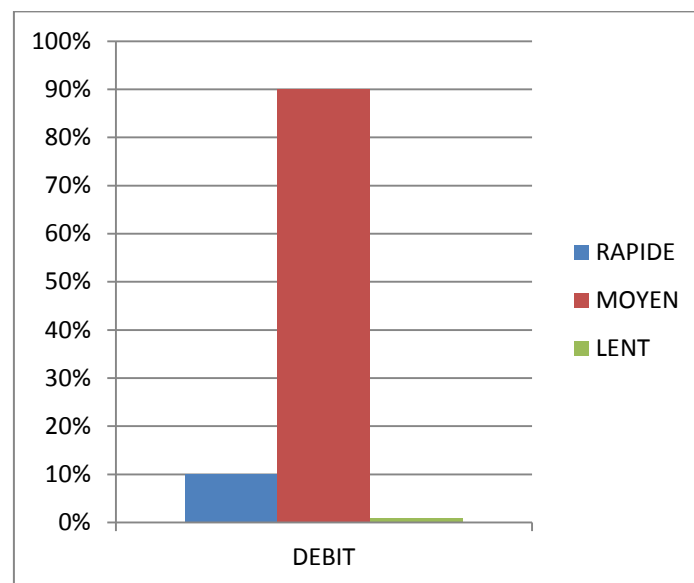
La langue employée par les enseignants auxquels nous nous étions intéressés était-elle accessible?

Oui, elle l'a été à 100% (des mots simples, pas d'inversion de sujet, absence d'expressions idiomatiques, ...).

Pourtant, les élèves s'abstiennent de répondre. Pourquoi? Nous pourrions penser là à une absence de motivation chez les élèves, mais la réponse à cette question, ce nous semble, être le fruit de tout ce travail.

3-2-1-9- Le débit:

Dans la partie théorique de ce mémoire, nous avons défini le débit comme la vitesse à laquelle un locuteur parle. Dans l'enseignement, il est considéré comme un élément très indispensable à la compréhension orale, nous l'avons vérifié.



Outre le niveau de langue, le débit a également été à 90% adapté au niveau des élèves, c'est-à-dire, ni très rapide ni trop lent.

Si le débit de la parole de l'enseignant a été rapide, nous y aurions imputé l'incompréhension des élèves. Par contre, s'il a été trop lent nous aurions dit que les élèves en ont été assommés.

3-2-1-10- Le nombre d'écoutes:

Il faudrait peut-être ici distinguer l'écoute de la perception auditive. La première est volontaire visant la saisie du sens et la construction des idées, alors que la seconde, moyen pour aboutir à la précédente, est une découverte des sons, des rythmes menant à la découverte de la signification⁵⁹.

Etant donné qu'il n'y a pas eu de document de compréhension orale, il n'y a pas eu des écoutes proprement dites, et cela a été observé dans 90% des cas étudiés.

L'absence de cet élément, l'écoute, représente un gros obstacle à l'acquisition de l'oral.

En effet, quand les élèves ne trouvent pas l'occasion ni le temps suffisant pour écouter, ils ne sauront comprendre et ne pourront ainsi s'exprimer.

*"Selon que notre idée est plus ou moins obscure,
L'expression la suit, ou moins nette, ou plus pure,
Ce que l'on conçoit bien, s'énonce clairement,
Et les mots pour le dire arrivent aisément."⁶⁰*

3-2-1-11- Etapes d'écoutes:

Saisir le sens à partir d'un document sonore, exige de faire passer les élèves par quatre phases d'écoute⁶¹:

D'abord, une écoute de reconnaissance, où l'élève est amené à reconnaître les locuteurs, les lieux, le temps, bref, le cadre de la communication en général.

Puis, suit une écoute dite globale. Lors de celle-ci, l'enseignant invite les élèves à dégager l'idée générale du document, c'est-à-dire de quoi l'on parle.

Ensuite, l'enseignant pose diverses questions sur le contenu du document (sur les personnages, leurs avis, leurs différends, les événements,...). Cette écoute est dite sélective.

⁵⁹ DESMONS F., FERCHAUD F., GODIN D., GUERRIERI C., GUYOT-CLEMENT C., JOURDAN S., KEMPF M-C., LANCIEN F., RAZAKAMANANA R., *op. cit.* p. 28.

⁶⁰ BOILEAU N., *Art poétique*, Gallimard, "Pléiade", Paris, 1996, p. 157-161.

⁶¹ DESMONS F., FERCHAUD F., GODIN D., GUERRIERI C., GUYOT-CLEMENT C., JOURDAN S., KEMPF M-C., LANCIEN F., RAZAKAMANANA R., *op. cit.* p. 31.

Enfin, une écoute détaillée permet à l'apprenant de reconstruire le sens du texte étudié, en dégager la structure, la visée,...

Dans notre enquête, 90% des enseignants ne respectaient pas ces étapes. Comment, cependant, enseigner la compréhension orale de cette façon-là? Et comment l'élève peut-il apprendre à écouter et comprendre le français oral?

3-2-1-12- Questions de compréhension:

La question de compréhension que pose l'enseignant offre à l'élève des indices de réponse. Afin d'évaluer la compréhension orale de ses élèves, l'enseignant peut poser différents types de questions: Questions ouvertes, questions fermées, questions à choix multiples(QCM), exercice d'appariement.

Contrairement aux autres types de questions, celles ouvertes ont été à 100% utilisées par les enseignants. Nous trouvons que ce type de questions ne correspond pas parfaitement à la compréhension orale.

La question ouverte fait plutôt appel à des réponses longues, donc à l'expression de l'apprenant, en abuser c'est créer un blocage chez l'élève.

En revanche, pour les questions fermées, elles seraient efficaces. Ce deuxième type de questions fait appel à des réponses non verbales⁶², c'est pourquoi elles offrent à l'élève la possibilité de trouver la bonne réponse.

Les deux autres types de questions (QCM et appariement) n'ont jamais été utilisés.

Encore une fois, l'absence de l'expression de l'élève ne serait que le résultat d'une inefficacité des leçons de la compréhension orale.⁶³

⁶² CUQ J.P (dir.), *op. cit.* p. 210.

⁶³ Voir, en annexes, tous les résultats de la compréhension orale. (Grille d'observation de compréhension orale).

Conclusion :

N'ayant pas un document de compréhension riche, l'élève n'exerce aucune tâche, il se trouve passif. Autrement, en travaillant seul ou en groupe, il émettrait des hypothèses de sens, les vérifierait, décoderait des messages dits, mémoriserait certaines formes, il pourrait même à la fin transcrire le contenu ou une partie du document écouté.

Interrogeons-nous sur les conditions dans lesquelles est travaillée la compréhension orale, ainsi que sur les résultats qui peuvent en être tirés.

A la fin de cette première partie d'analyse, nous disons que l'activité de compréhension orale est déficitaire. Une fois de plus, nous en déduisons que l'importance n'est pas accordée à l'oral: absence de moyens(CD, images, laboratoires de langues), insuffisance de temps(un quart d'heure au maximum), incohérence de l'activité (plus d'écoute, questions arbitraires), restriction de questions d'évaluation(que des questions ouvertes).

La question que nous nous posons maintenant est la suivante: ne faisant pas de compréhension orale, l'élève pourrait-il réussir en production orale? Y aurait-il une relation entre les deux activités d'oral? Comment dans les classes observées, les enseignants mènent-ils la séance d'expression orale?

Nous tenterons dans la partie qui suivra d'analyser les résultats quant à l'observation de la production orale, et partant de répondre aux questions ci-dessus:

3-3- Analyse des résultats de la production orale:

3-3-1- L'activité de production orale:

Pour savoir comment les élèves pratiquent l'expression orale en classe, nous avons cherché les deux principaux éléments suivants: S'agit-il d'une simulation globale? S'agit-il d'un jeu de rôles?

Définis déjà dans la partie théorique, la simulation globale comme le jeu de rôles font acquérir la parole à l'élève. En effet, l'avantage de ces activités est de projeter l'élève directement dans la communication.

Cette situation lui exige l'exploitation de ce qu'il apprend en français (compétences linguistiques, communicatives, pragmatiques,...).

En compétence communicative et pragmatique, il va apprendre à accepter l'autre, à le comprendre, le respecter...et là un autre objectif intervient, c'est la socialisation de l'élève⁶⁴.

Sa compétence langagière se traduit dans sa capacité à réemployer une notion grammaticale déjà vue (ex: employer le conditionnel, le subjonctif,...) afin de parler. Il pourra parallèlement réinvestir le lexique qu'il a acquis (employer des adjectifs, des expressions, des noms,...).

L'élève n'étant pas seul heureusement, se trouve contraint à s'adapter à l'autre, c'est-à-dire agir et réagir en fonction de ce que dit ou demande l'autre. Ainsi, il peut d'abord écouter, puis comprendre, enfin répondre. Il s'agit là d'une situation de communication quasi réelle, car pleine de contraintes dont l'immédiateté.

Le rôle de l'enseignant est ainsi d'assister les élèves jouant et principalement de les évaluer.

Par ailleurs, ces deux activités offrent une démarche sociale car actionnelle qui va faire naître chez l'apprenant le désir de maîtriser la langue, de parler et de chercher à savoir⁶⁵.

⁶⁴ HAMIDOU N., "L'altérité comme valeur sure de l'enrichissement individuel". Dans *Résolang* n°3. *Littérature, linguistique et didactique*. 1^{er} semestre 2009. p.69.

⁶⁵ GIRARDET J., PECHEUR J., *Echo: Méthode de français (A1/A2)*, CLE international, Paris, 2008, p. 3.

Cependant, à aucun moment de notre enquête nous n'avons assisté à une de ces activités. 100% des cas ont été restreints à des questions/réponses.

Comme le souligne l'adage "C'est en forgeant qu'on devient forgeron", nous dirions que c'est en parlant qu'on apprend à parler.

Vu que le élève n'a pas la chance d'être acteur en sa classe, d'endosser une responsabilité à travers un rôle, de se sentir important, et qu'il demeure tout le temps récepteur des questions de l'enseignant, nous constatons que sa compétence orale ne pourra progresser.

"Les jeux de mise en situation permettent à un groupe de vivre une situation qui simule certains aspects réels. Ces jeux favorisent l'expérience de la négociation, l'expérimentation et le dynamisme du groupe. Idéal pour prolonger une situation de travail de groupe, faire la synthèse d'éléments travaillés, les élèves se voient confier un rôle dans une situation: animateur radio pour réinvestir des outils de communication en langue vivante, par exemple."⁶⁶

3-3-2- Durée de l'activité:

Cette fois-ci, après avoir remarqué qu'il n'y a pas eu de séances de compréhension ni de production orales, nous voudrions évoquer le point de vue des enseignants quant au temps accordé à l'oral.

La majorité des enseignants que nous avons interrogés, nous ont certifié que l'oral se fait pendant toutes les séances (*Voir en annexes, l'enquête par questionnaire, la question n°2*).

Cependant, nous nous demandons ce que ces enseignants, qui affirment faire de l'oral à tout moment, et que ces séances durent plus qu'une demie heure, tout en sachant que la séance d'oral a lieu une fois par séquence, et qu'ils n'utilisent pas de support audio, et n'organisent pas de jeu de rôles pour leurs élèves, appellent enseigner l'oral?

L'explication, à notre humble avis serait la suivante: soit ils considèrent que répondre par un mot à une question c'est de l'expression orale, soit ils ne font pas la différence entre l'oral comme moyen d'enseignement et l'oral comme objet d'apprentissage.

⁶⁶ BIHOUEE P., *Cours et supports: L'art de préparer sa classe*, Editions Eyrolles, Paris, 2009, p. 140.

En tout cas, même si à l'oral on consacre une heure comme c'est indiqué dans les programmes, nous trouvons que ce temps par rapport à celui consacré à l'écrit demeure insuffisant.

3-3-3- Les conditions de l'activité d'oral:

Il fallait observer les conditions dans lesquelles l'activité de production orale a été faite: le lieu, les moyens et la disposition des tables ont été mis en question.

D'abord, nous avons observé que toutes les séances d'oral se sont déroulées dans la salle de classe.

Quand il s'agit d'un jeu de rôles, cette salle n'est pas l'endroit idéal. En effet, les élèves jouant ne pouvant pas se déplacer librement se trouvent bloqués et donc déçus.

L'enseignant embarrassé par cet obstacle, tente de trouver une solution à cette réduction de l'espace en poussant les tables contre les murs. Nous imaginons combien ce travail va prendre de temps, et combien il est fatigant quand il est récurrent!

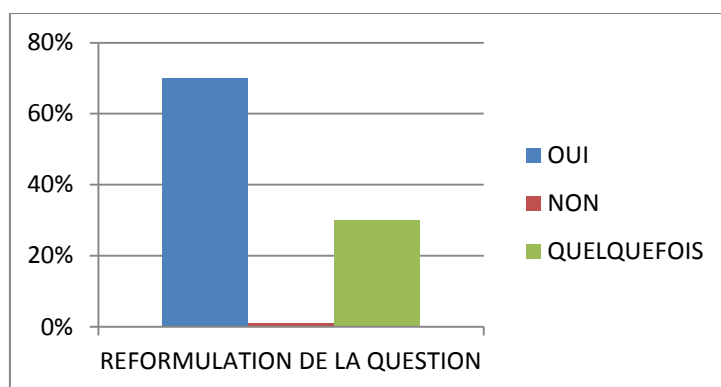
En outre, par "moyen" nous désignons tout matériel utilisé au service de l'expression orale (photocopies de textes, CD, magazines, images, chaises mobiles, laboratoires de langue, médiathèque, objets et produits illustratifs,...). Aucun de ces matériels n'a été utilisé.

Enfin, concernant les tables, elles sont disposées en rangées, et elles ne sont pas mobiles donc difficiles à déplacer pour le regroupement.

Sans doute, ce manque d'équipement dans les établissements ou le fait d'être inexploité ne favorise pas l'enseignement/apprentissage de la compétence orale.

3-3-4- La reformulation:

Afin qu'il se fasse comprendre, l'enseignant reformule ses questions, simplifie ou clarifie sa consigne car c'est d'abord de là que les élèves commencent à parler.



70% des enseignants vus réexpliquaient, répétaient, et reformulaient leurs questions. Malgré cela, les élèves ne prenaient pas la parole, ne tentaient de répondre que rarement. Pourquoi ?

La majorité des enseignants interrogés confirmaient que les élèves ne parlaient pas parce qu'ils n'avaient pas de compétence linguistique (manque de vocabulaire, faiblesse en grammaire,...). (*Voir en annexes, question n°4 du questionnaire.*).

Pourtant, supposons que l'élève ait la bonne réponse ainsi que les mots pour l'exprimer, répondrait-il forcément?

Dans ce cas-là, certains réfèrent ce mutisme des élèves à la timidité, d'autres à la peur (notamment de faire des erreurs et d'être par conséquent la risée de ses camarades).

A notre sens, après l'avoir démontré dans l'analyse précédente, nous résumons les causes de ce mutisme en disant que les élèves ne sont pas habitués à parler en français en classe: ils n'ont pas toujours l'occasion de s'exprimer et ils ne sont pas motivés.

3-3-5- La correction des erreurs en production:

Parmi toutes les tâches qu'effectue l'enseignant en classe quant à la transmission du savoir, il y a son intervention par rapport aux réponses des élèves.

En effet, une réponse est une phrase à évaluer. Cette évaluation porte à la fois sur le fond et sur la forme.

S'agissant du fond, l'enseignant vérifie si la réponse est juste ou fautive, ensuite sur la forme, il juge l'énoncé oral.

L'énoncé oral de l'élève va être vu selon deux axes: linguistique (fautes de grammaire, de vocabulaire,...) et phonologique (articulation, prosodie,...).

L'importance des deux aspects cités ci-dessus étant indéniable, nous avons effectivement trouvé qu'à 100% les enseignants corrigeaient les phrases produites par leurs élèves.

Toutefois, cela n'est pas suffisant car à l'oral, à la différence de l'écrit, le paramètre phonologique est à prendre en charge. Tout ce qui a trait à l'oralité doit être évalué. Est-ce le cas dans notre observation? Quels types d'erreurs les enseignants corrigent-ils généralement?

3-3-6- Types d'erreurs corrigées:

Etant donné la relation étroite qu'il y a entre ce critère et celui n°11 dans la grille (*types d'erreurs commises*), nous décidons de les associer dans cette partie d'analyse.

Les erreurs commises par les élèves ont été à 100% de langue, contre 60% d'oralité.

Nous aimerions signaler le fait qu'aux erreurs d'oralité aucune importance n'a été accordée par les enseignants: quand il s'agissait de la conjugaison d'un verbe, de la place d'un adjectif, ou de l'utilisation d'un autre mot, on y remédiait. Néanmoins, n'ont pas été corrigés la mauvaise articulation, l'incohérence des rythmes et des pauses, l'absence de l'intonation, l'écorchement des mots, l'irrégularité du débit, l'inexistence d'accents,...

"En matière de langue parlée, la clef du succès est un professeur bien au courant de ces faits, qui s'y intéresse et saisit toutes les occasions pour attirer l'attention des élèves sur les véritables difficultés de cet apprentissage. La poésie et les chansons sont d'excellents moyens d'enseigner le rythme, la durée des syllabes, la valeur des voyelles."⁶⁷

Nous estimons qu'elle est déplorable cette absence de sensibilisation à l'oral. C'est une lacune qui vient à tort s'ajouter aux autres déjà constatées et nous laisse réfléchir à la façon dont l'oral du français est enseigné à l'école algérienne.

3-3-7- Position de l'apprenant:

⁶⁷ MARTINET A (dir)., Encyclopédie de la pléiade, *op. cit.* p. 718.

La méthode questions/réponses employée par les enseignants, dans toutes les séances vues, implique une position unique des élèves, c'est qu'ils ont été dans 100% des cas assis.

Ce type de communication conforme aux conférences, aux exposés, ne met pas l'élève au centre de la communication, et de ce fait il se sent moins concerné, moins motivé, moins actif, donc moins présent.

Si nous faisons un calque sur la vie quotidienne de chacun, afin d'y préparer l'élève, nous remarquons que dans la majorité des cas, les échanges langagiers se font debout (acheter, saluer, discuter,...), ce qui reflète d'ailleurs l'importance de la communication orale dans notre vie.

Nous avons remarqué que cette condition a été occultée dans les activités de production orale. Dans 100% des cas, les élèves ont parlé en ayant été sur leur séant.

En revanche, être debout, en se déplaçant et en effectuant des mouvements tout en parlant, ressemble vraiment à la réalité. Les élèves en s'y entraînant alternent compétence langagière et compétence pragmatique.

Evidemment, cela se justifie dans notre cas, comme nous l'avons déjà vu, par l'absence des activités de jeux de rôles et de simulation globale.

3-3-8- Les échanges de paroles:

En classe, il y a deux acteurs principaux: l'enseignant d'une part, les élèves de l'autre.

Quand il s'agit d'une leçon frontale (magistrale) reflétant la pédagogie traditionnelle, la parole va du dominant, à savoir l'enseignant vers l'élève (le dominé).

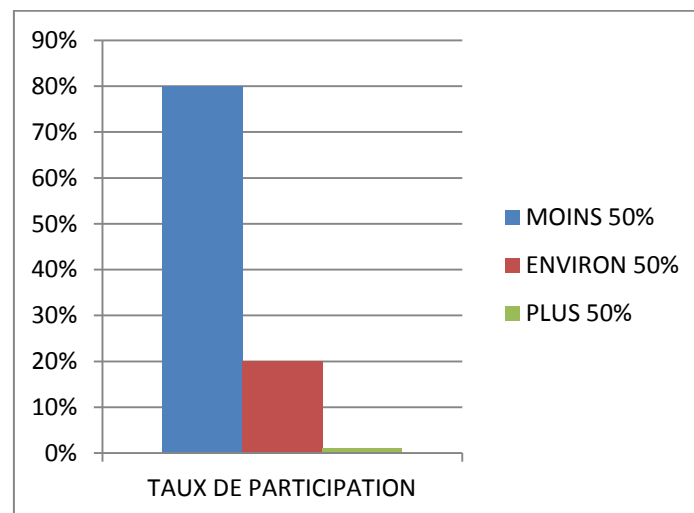
Or, dans une approche communicative ou par les compétences, l'élève est mis au centre du processus d'enseignement/apprentissage, ainsi il pense son apprentissage en exerçant un regard sur soi, et un contrôle lui permettant de s'auto évaluer.

Outre l'autoévaluation, la co-évaluation nous intéresse également. Cette évaluation "mutuelle" naît du dialogue et de l'échange.

Or, la dominance de la parole du professeur crée un échange, dans 100% des séances, de type enseignant→apprenants et jamais apprenant→ apprenant.

Ce manque de communication interpersonnelle ⁶⁸(surtout entre élèves) empêche qu'un échange oral ne se fasse, diminue la confiance entre les élèves, bannit l'ambiance de la classe.

3-3-9- Participation des élèves:



Les élèves ont été généralement passifs: à 80% le taux de leur participation a été estimé à -50%. (*Voir en annexes, question n°6 du questionnaire.*)

La participation des élèves dans la prise de parole représente pour l'enseignant un indicateur à travers lequel il évalue leur compréhension, leur expression et leur motivation.

Dans cette interaction, l'enseignant va aussi se remettre en question, ou remettre en question l'objet enseigné.

⁶⁸ PLAQUETTE H., *L'expression orale*: Réseau des thématiques, Editions Ellipses, 2^e édition, Paris, 2006. p. 16.

Cependant, lorsque le silence dominait la classe et que seulement un élève ou deux lèvent le doigt, il serait normal de s'interroger là-dessus.

Tentant de justifier ce phénomène, nous avons interrogé plutôt les élèves manifestant le désir de parler et qui représentent la minorité.

Ces élèves qui ont de bonnes notes en français, qui n'hésitaient pas à prendre la parole en classe, sont ceux dont les parents ont un niveau intellectuel notable (médecins, ingénieurs, professeurs de français,...), mais pour la majorité des élèves, l'oral est loin d'être acquis.

3-3-10- Réponses des élèves:

L'incapacité des élèves à s'exprimer transparait également dans la qualité de leurs propos: leurs réponses ont été à 100% réduites à des mots isolés.

L'élève se montrait incapable de faire des phrases complètes, même simples (avec sujet, verbe, complément.), il se contentait de lancer à tort et à travers des mots qu'ils soient des verbes, des noms, des adjectifs,...

Nous avons remarqué ainsi que le temps de l'expression de l'élève était de plus en plus insuffisant, même quand on lui donnait l'opportunité de parler, il répondait avec un mot étant donné qu'il n'était pas habitué à s'exprimer en continu.

Il nous parait que l'enseignant pourrait remédier à ce problème en demandant régulièrement aux élèves de reformuler leurs phrases, qu'ils fassent des phrases complètes mais qu'il leur laisse le temps de le faire.

3-3-11- Types d'évaluation:

L'enseignant qui évalue incessamment les réponses orales de ses élèves encourage les bonnes, en exprimant sa satisfaction, mais pénalise nul doute les fausses en les corrigeant le cas échéant.

Cette évaluation exprimée à l'aide d'énoncés tels (très bien, c'est cela, excellent, pas du tout, ce n'est pas cela,...) peut être: positive directe, positive indirecte, négative directe, négative indirecte.

Nous avons trouvé qu'à 70%, l'évaluation a été positive indirecte, à 40% positive directe et à 10%, négative indirecte.

Forcé de constater que les élèves ont été sensibles plutôt à l'évaluation positive directe, car ils ont été flattés par les commentaires ajoutés, nous avons apprécié ce procédé parce qu'il motive l'élève et maintient son attention⁶⁹.

Conclusion:

Concernant les séances de production orale, nous dirions qu'elles sont rares.

Si le but est de faire parler l'élève, et qu'il est constaté que l'enseignant parle plus que ses élèves, nous estimons qu'il est bon de revoir son enseignement.

L'élève ne bénéficie que d'une séance d'oral par séquence, impartie entre compréhension et production, et souvent pas faite ou faite dans les conditions que nous venons de voir (manque de supports, manque de créativité,...), comment voudrions-nous que celui-ci s'exprime correctement en français?

Il serait impossible d'atteindre les objectifs d'enseignement de l'oral alors qu'on n'a pas fourni les moyens nécessaires le permettant ou donné aux élèves la formation adéquate le favorisant.

Nous avons analysé précédemment l'activité de production orale, nous en résumons ainsi les lacunes:

- L'absence des activités de jeu de rôles;
- L'insuffisance du temps d'expression orale (-15mn);
- La négligence par les professeurs des erreurs relevant de l'oralité;
- L'unique type d'échange enseignant→ apprenants;
- Manque de participation des élèves (-50%);
- Absence de motivation chez les élèves;
- L'incapacité des élèves à construire des phrases complètes;

Enfin, pourquoi les enseignants ne s'intéressent-ils pas à l'enseignement de la production orale? Comment peut-on concevoir des séances de production orale efficaces? Est-il possible d'apprendre aux élèves de parler en français même s'ils ne le pratiquent pas chez eux? Doit-on remettre en cause l'enseignement du français en Algérie en général?

⁶⁹ Voir, en annexes, tous les résultats de la production orale. (Grille d'observation de production orale).

Conclusion

Maintenant que nous sommes arrivé au terme de cette recherche, nous tentons humblement de répondre à notre problématique: Pourquoi les élèves de 1^{ère}AS ne s'expriment pas librement à l'oral? Comment l'enseignement/apprentissage de l'oral mis en place peut-il en être à l'origine?

Il est vrai que la majorité des élèves que nous avons vus ne s'expriment pas bien à l'oral, parce que le français n'est pas leur langue maternelle, ainsi il leur est extrêmement difficile de l'adopter.

Pour fuir l'ambiguïté qui pourrait nuire à notre conception et risquerait de nous faire condamner par le lecteur, nous aimerions préciser que " s'exprimer bien" s'est voulu dans le sens de "parler sans faire de fautes".

En effet, le français régi par ses règles et lois depuis Vaugelas, Balzac et Malherbe, est loin d'être maîtrisé par ses natifs, notamment à notre époque, pour qu'il le soit de par nos élèves algériens.

Il y a fort longtemps, au temps de Molière par exemple, on pouvait se faire renvoyer de son emploi ou simplement être déclassé à la moindre erreur ou infraction de la parole, à l'odeur d'un pléonasme, ou à l'ombre d'une cacophonie. Aujourd'hui, rassurons-nous et ayons-en le cœur net, le "bon usage" est rangé, de plus en plus poussiéreux, pour que règne une "démocratisation" de la langue.

La langue, toujours fidèle à la pensée qu'elle exprime, en est devenue l'esclave, qu'on porte aux nues quand elle obéit et qu'on blâme lorsqu'elle subit!

La pensée, quand à elle, se nourrit mais pas toujours de bons aliments. Hélas, quand elle délaisse la lecture, la logique et se laisse enterrer dans la rue, elle donne naissance à un langage dérisoire, populaire ou vulgaire.

Sous prétexte que le monde évolue si rapidement, et qu'on n'a pas le temps, on économise même le langage, alors on écrit en SMS, on fait des troncations,...oubliant que la vitesse est l'ennemi de la sagesse.

Ainsi, en évoquant la sagesse, on pense d'emblée à l'école dont le fardeau s'alourdit de jour en jour. Comment va-t-elle faire face à ces changements qui s'opèrent dans nos sociétés? Comment enseigne-t-elle une langue correcte?

Nous avons fait cette introduction pour montrer qu'en effet l'enseignement de l'oral n'est qu'un brin de sable dans un désert.

La conséquence de tout un système pourrait être reflétée dans la langue de l'apprenant.

Nous sommes en train de nous poser la question suivante: les élèves que nous avons sont-ils capables de penser et de parler dans leur langue pour le faire en français?

Peut-être le système éducatif ne pourrait pas être le seul coupable.

Néanmoins, après avoir mené notre enquête concernant l'enseignant/apprentissage de l'oral en 1^{ère} AS, nous avons constaté que celui-ci n'avait que peu d'importance dans l'enseignement du français, que le français oral est quasiment mis à l'écart.

A partir de là, nous avons pu répondre à nos deux hypothèses. D'une part, la séance de compréhension orale n'a pas été fondée sur des moyens et des stratégies efficaces. D'autre part, la production orale n'avait pas de support sur lequel elle pourrait se réaliser.

Dans les deux activités qui, en réalité n'ont été qu'une seule, leur temps est jugé insuffisant, les moyens dérisoires, la progression incohérente. Bref, la réalisation "défectueuse".

Parallèlement à ce que nous disions en début de cette conclusion, la compréhension orale devrait apprendre à l'élève la cohérence et la logique, alors que la production serait la mise en forme de tout cela.

En effet, en premier lieu la séance de compréhension orale permettrait aux élèves d'écouter la langue parlée, sa structure et sa prosodie, d'en tirer le sens, grâce à quoi ils seraient motivés.

Cette motivation développerait chez l'apprenant la volonté et le désir de parler, de posséder la langue, de la manipuler et de l'utiliser avec les autres.

Ainsi, le rôle de l'enseignant s'avère très éminent. Il devrait être lui-même le bon exemple, lui-même motivé, lui-même compétent.

Par ailleurs, une condition incontestable, à nos yeux, pour enseigner la langue en général et l'oral en particulier, serait d'être un bon orateur, car l'éloquence et la rhétorique sont à l'origine de la persuasion.

Enfin, pour un meilleur enseignement de l'oral, il serait souhaitable d'améliorer la formation des enseignants de français et la qualité de leur encadrement en prévoyant une formation à l'oral, de revoir le volume horaire consacré à l'enseignement de cette compétence, de réviser les objectifs y étant assignés, de réguler l'enseignement du français en général dès l'école primaire, de rétablir l'équilibre entre l'oral et l'écrit, et pourquoi pas prévoir une évaluation certificative (des examens) à l'oral, en essayant finalement d'ajuster tout cela dans un système éducatif cohérent et efficace harmonisant toutes les matières d'éducation existantes.

Ainsi, nous posons les questions suivantes; ne serait-il pas temps de réfléchir à une réforme de l'enseignement du français en Algérie dans le but de valoriser l'oral avec la méthode active et la démarche fonctionnelle?

Ne serait-il pas temps d'adopter le globalisme en favorisant l'enseignement de cette langue par les dialogues, l'apprentissage des expressions figées et du vocabulaire thématique ?

Ne pourrait-on pas réfléchir, dans l'ombre de la mondialisation et du plurilinguisme, et s'inspirer de la conception et des contenus du CECR?

Sur ces questions et sur bien d'autres, nous espérons nous pencher dans une recherche ultérieure toujours ancrée dans le domaine de l'enseignement de l'oral.

Bibliographie

- Ouvrages, articles et documents officiels

ABRY D., "Manuels de FLE: un choix délicat", *Le français dans le monde* n° 363, CLE international, mai- juin 2009.

ARZEKI D., *Cours de psychopédagogie* (étudiants de fin de licence), Editions Dar El Gharb, Oran, 2005.

BIHOUEE P., *Cours et supports: L'art de préparer sa classe*, Editions Eyrolles, Paris, 2009.

BOILEAU N., *Art poétique*, Gallimard, "Pléiade", Paris, 1996.

DESMONS F., FERCHAUD F., GODIN D., GUERRIERI C., GUYOT-CLEMENT C., JOURDAN S., KEMPF M-C., LANCIEN F., RAZAKAMANANA R., *Enseigner le FLE : Pratiques de classe*, Belin, Paris, 2005.

ELIMAM A., *L'exception linguistique en didactique*, Editions Dar El Gharb, Oran, 2006.

GAY T., *L'indispensable de la sociologie*, Studyrama, France, 2004.

GIRARDET J., PECHEUR J., *Echo: Méthode de français (A1/A2)*, CLE international, Paris, 2008.

GOMES D., "L'échange comme moteur de travail", *Le français dans le monde* n°352, CLE international, juin -août 2007.

HAMIDOU N., "L'altérité comme valeur sure de l'enrichissement individuel", *Résolang, Littérature, linguistique et didactique*, 1^{er} semestre 2009.

HERAUD J-L & PROUCHET M., *Penser pour apprendre: Regard critique sur l'éducation cognitive à l'école*, Hatier, Paris, 1999.

JAKOBSON R., *Essais de linguistique générale*, Paris, Editions de Minuit, 1963.

JEFFROY-FAGGIANELLI P., *Méthodologie de l'expression*, PUF (Que sais-je?), Paris, 1981.

MARTINET A (dir.), *Encyclopédie de la pléiade., Le langage (le circuit de la parole)*, Gallimard, Paris, 1973.

MAURICE G., *Le bon usage*, Editions Duculot, Belgique, 1993. (douzième édition)

MOREAU M-L.(dir.), *Sociolinguistique: Concepts de base*, Mardaga, Belgique, 1997.
Ministère de l'Education Nationale., *Programme du Moyen*, ONPS, Alger, 2005.

Ministère de l'Education Nationale., *Programme de première année secondaire*,
ONPS, Alger, mars, 2005.

Ministère de l'Education Nationale., *Nouveau programme de quatrième année
primaire*, ONPS, Alger, avril, 2008.

NARCY-COMBES M-F., *Précis de didactique: Devenir professeur de langue*,
Editions Ellipses, Paris, 2005.

PAVEAU M-A & ROSIER L., *La langue française: Passions et polémiques*, Editions
Vuibert, Paris, mai 2008. (Ouvrage préfacé par Françoise Gadet).

PLAQUETTE H., *L'expression orale: Réseau des thématiques*, Editions Ellipses,
2^e édition, Paris, 2006.

- **Dictionnaires**

Dictionnaire des citations philosophiques, Editions Larousse, Paris, 2010.

Dictionnaire le Petit Larousse illustré 2009, Editions Larousse, Paris, 2008.

CUQ J-P (dir.), *Dictionnaire de didactique: Du français langue étrangère et seconde*,
Clé international, Paris, 2003.

- **Sites consultés**

www.edufle.net

www.franc-parler.org

<http://www.foad-spirit.net>

www.fle.fr

www.4share.com

www.oasisfle.com

ANNEXES:

A) Programme de 1AS:

PRÉAMBULE

Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication etc.). Ce constat nous oblige à voir que l'école n'est plus, pour l'apprenant, la seule détentrice des connaissances (l'apprenant peut parfois être « en avance » sur l'enseignant s'il est plus familiarisé avec ces nouveaux vecteurs de transmission des connaissances) et qu'elle ne peut plus fonctionner « en vase clos ». Cet état de fait nous interpelle sur notre conception de l'école et nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et sur nos pratiques.

Dans ce cadre, les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. Pour réaliser cette intention, leur conception a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de :

- passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de savoir-faire transversaux. L'acquisition de ces compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires, particuliers, peuvent être mis en relation dans son esprit, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité.

- doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la

compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel ». Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/ Altérité.

- favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir-être par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école.

- développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de [projets](#). Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage.

La 1^{ère} AS étant une année charnière dans le cursus scolaire de l'apprenant, il est important de donner une nouvelle dynamique à l'apprentissage de la langue tout en assurant une transition en souplesse entre les différents cycles.

1 - Finalités de l'enseignement du français.

La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif.

L'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à :

la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.

leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs.

la sensibilisation aux technologies modernes de la communication.

la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.

l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

2 - Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire.

Les apprenants, au terme du cursus, auront :

- acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;
- utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;
- exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte rendus, de rapports ;
- adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les média ;
- produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;
- appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique.

Objectif Terminal d'Intégration (pour le cycle)

Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et **en s'impliquant nettement** (discours marqués par la subjectivité).

Objectif Intermédiaire d'Intégration (2emeAs)

Produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et **en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés.**

3 - Profil d'entrée en 1ere A.S.

A **l'oral**, l'élève est capable de :

- distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif.
- reformuler un court énoncé narratif, descriptif ou explicatif ;
- produire un court énoncé narratif, descriptif, explicatif ou argumentatif ;
- étayer une argumentation à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explications.

A l'écrit :

En lecture, l'élève est capable de :

- distinguer le texte argumentatif des autres types de textes,
- retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs,
- interpréter une image pour en dégager la visée argumentative.

En production, l'élève est capable de :

- rédiger une lettre pour convaincre,
- étayer un texte argumentatif à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explications,
- insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit,
- traduire une image en énoncé argumentatif.

4 - Profil de sortie à l'issue de la première année secondaire.

Objectif Intermédiaire d'Intégration (1ère A.S)

Produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et **en mettant en œuvre un modèle étudié.**

Compétences à installer en première année secondaire

Ces compétences seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources : capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée), objectifs et contenus (présents dans les différents objets d'étude).

- Interpréter des discours écrits / oraux en vue de les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours.**
- Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.**
- Produire des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer un point de vue ou bien raconter des événements fictifs ou en relation avec le vécu.**

Coupure:

- Quelquefois ×
- Jamais
- Fréquemment

Raison? **Entrée du surveillant ou d'autres élèves.**

Durée de la passation du document: **Comme il n'y avait pas de compréhension à partir d'un support, on dirait que la durée n'est pas précise.**

B) *Contenu du document:*

B-1) Le thème: **Le "voyage" et la "violence"**

B-2) Le(s) locuteur(s)

Natif(s)

Etranger(s) ×

B-3) Personnage(s):

sexe ()

âge()

Variés

Identiques ×

B-4) Niveau de langue:

Accessible ×

Inaccessible

B-5) Débit:

Très rapide

Moyen ×

Lent

C) *La gestion des écoutes:*

C-1) Nombre des écoutes: **Il n'y avait pas d'écoute.**

C-2) Etapes des écoutes:

Respectées

Non respectées

C-3) Questions de compréhension:

Plutôt ouvertes ×

Plutôt fermées

QCM

D'appariement

2) Observation de la production:

A) A propos de l'activité:

A-1) De quelle activité s'agit-il?

Simulation globale

Jeu de rôles

Autres? **Questions/ réponses**

A-2) Le temps consacré à cette activité: **13mn7s**

A-3) Conditions de l'activité:

Lieu: **Salle de classe.**

Moyens: **Rien.**

Disposition des tables: **En rangées, les unes derrière les autres.**

B) A propos de l'enseignant:

B-1) L'enseignant explique-t-il la consigne? Reformule-t-il ses questions?

Oui

Non

Quelquefois ×

B-2) Corrige-t-il la production orale de ses apprenants?

Fréquemment ×

Rarement

B-3) Quels types d'erreurs corrige-t-il? Comment le fait-il?

Erreurs de langue ×

Erreurs de phonétique

Autres?.....

Comment? **L'enseignante redit l'énoncé erroné dit par l'élève en le corrigeant.**

C) A propos de l'apprenant:

C-1) Position de l'apprenant intervenant:

Debout

Assis ×

C-2) Types d'échange:

Enseignant/apprenant ×
Apprenant/apprenant

C-3) Les réponses des apprenants sont des phrases:

Achevées

Inachevées ×

Que des mots ×

C-4) Taux de participation des apprenants:

-50%

≈50% ×

+50%

C-5) Types d'erreurs en production orale:

Oralité ×

Corps

Langue ×

C-6) Types d'évaluation:

Positive directe ×

Positive indirecte

Négative directe

Négative indirecte

Autres:

***Le silence domine la classe quand le professeur pose des questions.**

***Les élèves prennent la parole sans la demander, spontanément.**

***Prise de parole quelquefois collective.**

***Réponse avec des bouts de phrases.**

***L'enseignante ne dirige pas la prise de parole et ne l'anime pas pour créer de la motivation.**

Durée de la passation du document: **L'enseignante a tenté de faire parler les élèves pendant 15mn.**

B) *Contenu du document:*

B-1) Le thème: **Le Fait-divers et sa structure.**

B-2) Le(s) locuteur(s)

Natif(s)

Etranger(s) ×

B-3) Personnage(s):

sexe ()

âge()

Variés

Identiques ×

B-4) Niveau de langue:

Accessible ×

Inaccessible

B-5) Débit:

Très rapide

Moyen ×

Lent

C) *La gestion des écoutes:*

C-1) Nombre des écoutes: **Il n'y avait pas d'écoute.**

C-2) Etapes des écoutes:

Respectées

Non respectées

C-3) Questions de compréhension:

Plutôt ouvertes ×

Plutôt fermées

QCM

D'appariement

2) Observation de la production:

A) A propos de l'activité:

A-1) De quelle activité s'agit-il?

Simulation globale

Jeu de rôles

Autres? **Questions/ réponses**

A-2) Le temps consacré à cette activité: **15mn**

A-3) Conditions de l'activité:

Lieu: **Salle de classe.**

Moyens: **Rien.**

Disposition des tables: **En rangées, les unes derrière les autres.**

B) A propos de l'enseignant:

B-1) L'enseignant explique-t-il la consigne? Reformule-t-il ses questions?

Oui

Non

Quelquefois ×

B-2) Corrige-t-il la production orale de ses apprenants?

Fréquemment ×

Rarement

B-3) Quels types d'erreurs corrige-t-il? Comment le fait-il?

Erreurs de langue ×

Erreurs de phonétique

Autres?.....

Comment? **L'enseignante redit l'énoncé erroné dit par l'élève en le corrigeant et en insistant.**

C) A propos de l'apprenant:

C-1) Position de l'apprenant intervenant:

Debout

Assis ×

C-2) Types d'échange:

Enseignant/apprenant ×

Apprenant/apprenant

C-3) Les réponses des apprenants sont des phrases:

Achevées
Inachevées ×
Que des mots ×

C-4) Taux de participation des apprenants:

-50% ×
≈50%
+50%

C-5) Types d'erreurs en production orale:

Oralité
Corps
Langue ×

C-6) Types d'évaluation:

Positive directe
Positive indirecte ×
Négative directe
Négative indirecte ×

Autres:

- * **L'enseignante fait répéter les élèves collectivement pour mémoriser la nouvelle notion.**
- * **Parfois le temps du silence en classe est considérable.**
- * **Les élèves donnent des réponses qu'ils sont incapables d'expliquer.**
- * **Ils parlent tous en même temps, autrement ils se taisent.**
- * **Même quand ils ne comprennent pas la question de l'enseignante, ils n'osent pas lui demander de la reformuler.**
- * **L'enseignante parle plus que les élèves.**

B) *Contenu du document:*

B-1) Le thème: **La lettre ouverte puis une discussion sur la cigarette.**

B-2) Le(s) locuteur(s)

Natif(s)

Etranger(s) ×

B-3) Personnage(s):

sexe ()

âge ()

Variés

Identiques ×

B-4) Niveau de langue:

Accessible ×

Inaccessible

B-5) Débit:

Très rapide

Moyen ×

Lent

C) *La gestion des écoutes:*

C-1) Nombre des écoutes: **Il n'y avait pas d'écoute.**

C-2) Etapes des écoutes:

Respectées

Non respectées

C-3) Questions de compréhension:

Plutôt ouvertes ×

Plutôt fermées

QCM

D'appariement

2) Observation de la production:

A) A propos de l'activité:

A-1) De quelle activité s'agit-il?

Simulation globale

Jeu de rôles

Autres? **Questions/ réponses.**

A-2) Le temps consacré à cette activité: **12mn**

A-3) Conditions de l'activité:

Lieu: **Salle de classe.**

Moyens: **Rien.**

Disposition des tables: **En rangées, les unes derrière les autres.**

B) A propos de l'enseignant:

B-1) L'enseignant explique-t-il la consigne? Reformule-t-il ses questions?

Oui ×

Non

Quelquefois

B-2) Corrige-t-il la production orale de ses apprenants?

Fréquemment ×

Rarement

B-3) Quels types d'erreurs corrige-t-il? Comment le fait-il?

Erreurs de langue ×

Erreurs de phonétique

Autres?.....

Comment? **L'enseignante redit l'énoncé erroné dit par l'élève en le corrigeant.**

C) A propos de l'apprenant:

C-1) Position de l'apprenant intervenant:

Debout

Assis ×

C-2) Types d'échange:

Enseignant/apprenant ×

Apprenant/apprenant

C-3) Les réponses des apprenants sont des phrases:

Achevées
Inachevées
Que des mots ×

C-4) Taux de participation des apprenants:

-50% ×
≈50%
+50%

C-5) Types d'erreurs en production orale:

Oralité
Corps
Langue ×

C-6) Types d'évaluation:

Positive directe ×
Positive indirecte
Négative directe
Négative indirecte

Autres:

- * **Les élèves prennent la parole sans la demander.**
- * **L'enseignante parle plus que les élèves.**
- * **Les élèves écoutent de la musique en classe.**
- * **Ils parlent tous en même temps.**
- * **Certains n'hésitent pas à parler en arabe.**

B) *Contenu du document:*

B-1) Le thème: **Identifier le fait-divers.**

B-2) Le(s) locuteur(s)

Natif(s)

Etranger(s) ×

B-3) Personnage(s):

sexe ()

âge()

Variés

Identiques ×

B-4) Niveau de langue:

Accessible ×

Inaccessible

B-5) Débit:

Très rapide

Moyen ×

Lent

C) *La gestion des écoutes:*

C-1) Nombre des écoutes: **Il y avait trois lectures d'élèves.**

C-2) Etapes des écoutes:

Respectées

Non respectées

C-3) Questions de compréhension:

Plutôt ouvertes ×

Plutôt fermées ×

QCM

D'appariement

2) Observation de la production:

A) A propos de l'activité:

A-1) De quelle activité s'agit-il?

Simulation globale

Jeu de rôles

Autres? **Questions/ réponses.**

A-2) Le temps consacré à cette activité: **11mn20se**

A-3) Conditions de l'activité:

Lieu: **Salle de classe.**

Moyens: **Le livre de l'élève.**

Disposition des tables: **En rangées, les unes derrière les autres.**

B) A propos de l'enseignant:

B-1) L'enseignant explique-t-il la consigne? Reformule-t-il ses questions?

Oui ×

Non

Quelquefois

B-2) Corrige-t-il la production orale de ses apprenants?

Fréquemment ×

Rarement

B-3) Quels types d'erreurs corrige-t-il? Comment le fait-il?

Erreurs de langue ×

Erreurs de phonétique

Autres?.....

Comment? **L'enseignant redit l'énoncé erroné et le corrige.**

C) A propos de l'apprenant:

C-1) Position de l'apprenant intervenant:

Debout

Assis ×

C-2) Types d'échange:

Enseignant/apprenant ×

Apprenant/apprenant

C-3) Les réponses des apprenants sont des phrases:

Achevées
Inachevées
Que des mots ×

C-4) Taux de participation des apprenants:

-50% ×
≈50%
+50%

C-5) Types d'erreurs en production orale:

Oralité
Corps
Langue ×

C-6) Types d'évaluation:

Positive directe
Positive indirecte ×
Négative directe
Négative indirecte

Autres:

- * **Les élèves prennent la parole en même temps.**
- * **Ils donnent directement la réponse sans reformuler toute la question.**
- * **L'enseignant parle plus que les élèves.**

B) *Contenu du document:*

B-1) Le thème: **La consommation du tabac et ses méfaits sur la santé.**

B-2) Le(s) locuteur(s)

Natif(s)

Etranger(s) ×

B-3) Personnage(s):

sexe ()

âge ()

Variés

Identiques ×

B-4) Niveau de langue:

Accessible ×

Inaccessible

B-5) Débit:

Très rapide

Moyen ×

Lent

C) *La gestion des écoutes:*

C-1) Nombre des écoutes: **Il n'y avait pas d'écoute.**

C-2) Etapes des écoutes:

Respectées

Non respectées

C-3) Questions de compréhension:

Plutôt ouvertes ×

Plutôt fermées

QCM

D'appariement

2) Observation de la production:

A) A propos de l'activité:

A-1) De quelle activité s'agit-il?

Simulation globale

Jeu de rôles

Autres? **Questions/ réponses.**

A-2) Le temps consacré à cette activité: **07mn26se**

A-3) Conditions de l'activité:

Lieu: **Salle de classe.**

Moyens: **Rien.**

Disposition des tables: **En rangées, les unes derrière les autres.**

B) A propos de l'enseignant:

B-1) L'enseignant explique-t-il la consigne? Reformule-t-il ses questions?

Oui

Non

Quelquefois ×

B-2) Corrige-t-il la production orale de ses apprenants?

Fréquemment ×

Rarement

B-3) Quels types d'erreurs corrige-t-il? Comment le fait-il?

Erreurs de langue ×

Erreurs de phonétique

Autres?.....

Comment? **L'enseignante redit correctement la réponse erronée de l'élève.**

C) A propos de l'apprenant:

C-1) Position de l'apprenant intervenant:

Debout

Assis ×

C-2) Types d'échange:

Enseignant/apprenant ×

Apprenant/apprenant

C-3) Les réponses des apprenants sont des phrases:

Achevées

Inachevées
Que des mots ×

C-4) Taux de participation des apprenants:

-50% ×

≈50%

+50%

C-5) Types d'erreurs en production orale:

Oralité ×

Corps

Langue ×

C-6) Types d'évaluation:

Positive directe

Positive indirecte ×

Négative directe

Négative indirecte

Autres:

- * **Quelques élèves parlent en arabe en classe.**
- * **Les élèves se lèvent et se déplacent en classe sans autorisation.**
- * **Ils parlent sans lever le doigt.**
- * **Ils négligent la présence de l'enseignante.**

B) *Contenu du document:*

B-1) Le thème: **Faire connaissance (Se présenter).**

B-2) Le(s) locuteur(s)

Natif(s)

Etranger(s) ×

B-3) Personnage(s):

sexe ()

âge ()

Variés ×

Identiques

B-4) Niveau de langue:

Accessible ×

Inaccessible

B-5) Débit:

Très rapide

Moyen ×

Lent

C) *La gestion des écoutes:*

C-1) Nombre des écoutes: **Il y avait trois écoutes.**

C-2) Etapes des écoutes:

Respectées ×

Non respectées

C-3) Questions de compréhension:

Plutôt ouvertes ×

Plutôt fermées ×

QCM

D'appariement

2) Observation de la production:

A) A propos de l'activité:

A-1) De quelle activité s'agit-il?

Simulation globale

Jeu de rôles

Autres? **Questions/ réponses.**

A-2) Le temps consacré à cette activité: **10mn00se**

A-3) Conditions de l'activité:

Lieu: **Salle de classe.**

Moyens: **Rien.**

Disposition des tables: **En rangées, les unes derrière les autres.**

B) A propos de l'enseignant:

B-1) L'enseignant explique-t-il la consigne? Reformule-t-il ses questions?

Oui ×

Non

Quelquefois

B-2) Corrige-t-il la production orale de ses apprenants?

Fréquemment ×

Rarement

B-3) Quels types d'erreurs corrige-t-il? Comment le fait-il?

Erreurs de langue ×

Erreurs de phonétique

Autres?.....

Comment? **L'enseignante redit correctement la réponse erronée de l'élève.**

C) A propos de l'apprenant:

C-1) Position de l'apprenant intervenant:

Debout

Assis ×

C-2) Types d'échange:

Enseignant/apprenant ×

Apprenant/apprenant

C-3) Les réponses des apprenants sont des phrases:

Achevées

Inachevées
Que des mots ×

C-4) Taux de participation des apprenants:

-50% ×

≈50%

+50%

C-5) Types d'erreurs en production orale:

Oralité ×

Corps

Langue ×

C-6) Types d'évaluation:

Positive directe ×

Positive indirecte ×

Négative directe

Négative indirecte

Autres:

* **Les élèves perdent beaucoup de temps à s'installer.**

* **Comme l'enseignante ne peut lire et surveiller à la fois, les élèves font trop de bruit et ne suivent pas.**

* **Ils parlent sans lever le doigt.**

B) *Contenu du document:*

B-1) Le thème: **La lettre ouverte.**

B-2) Le(s) locuteur(s)

Natif(s)

Etranger(s) ×

B-3) Personnage(s):

sexe ()

âge ()

Variés

Identiques ×

B-4) Niveau de langue:

Accessible ×

Inaccessible

B-5) Débit:

Très rapide

Moyen ×

Lent

C) *La gestion des écoutes:*

C-1) Nombre des écoutes: **Il n'y avait pas d'étapes d'écoutes.**

C-2) Etapes des écoutes:

Respectées

Non respectées

C-3) Questions de compréhension:

Plutôt ouvertes ×

Plutôt fermées

QCM

D'appariement

2) Observation de la production:

A) A propos de l'activité:

A-1) De quelle activité s'agit-il?

Simulation globale

Jeu de rôles

Autres? **Questions/ réponses.**

A-2) Le temps consacré à cette activité: **08mn12se**

A-3) Conditions de l'activité:

Lieu: **Salle de classe.**

Moyens: **Rien.**

Disposition des tables: **En rangées, les unes derrière les autres.**

B) A propos de l'enseignant:

B-1) L'enseignant explique-t-il la consigne? Reformule-t-il ses questions?

Oui ×

Non

Quelquefois

B-2) Corrige-t-il la production orale de ses apprenants?

Fréquemment ×

Rarement

B-3) Quels types d'erreurs corrige-t-il? Comment le fait-il?

Erreurs de langue ×

Erreurs de phonétique

Autres?.....

Comment? **L'enseignante reformule ce que dit l'élève.**

C) A propos de l'apprenant:

C-1) Position de l'apprenant intervenant:

Debout

Assis ×

C-2) Types d'échange:

Enseignant/apprenant ×

Apprenant/apprenant

C-3) Les réponses des apprenants sont des phrases:

Achevées

Inachevées

Que des mots ×

C-4) Taux de participation des apprenants:

-50% ×

≈50%

+50%

C-5) Types d'erreurs en production orale:

Oralité

Corps

Langue ×

C-6) Types d'évaluation:

Positive directe

Positive indirecte ×

Négative directe

Négative indirecte

Autres:

* **Les élèves parlent tous en même temps.**

* **Ils parlent sans lever le doigt.**

* **L'enseignante ne gère pas la prise de parole des ses élèves.**

B) *Contenu du document:*

B-1) Le thème: **Texte argumentatif sur "la marche à pied"**.

B-2) Le(s) locuteur(s)

Natif(s)

Etranger(s) ×

B-3) Personnage(s):

sexe ()

âge ()

Variés

Identiques ×

B-4) Niveau de langue:

Accessible ×

Inaccessible

B-5) Débit:

Très rapide

Moyen ×

Lent

C) *La gestion des écoutes:*

C-1) Nombre des écoutes: **Il n'y avait pas d'étapes d'écoutes.**

C-2) Etapes des écoutes:

Respectées

Non respectées

C-3) Questions de compréhension:

Plutôt ouvertes ×

Plutôt fermées

QCM

D'appariement

2) Observation de la production:

A) A propos de l'activité:

A-1) De quelle activité s'agit-il?

Simulation globale

Jeu de rôles

Autres? **Questions/ réponses.**

A-2) Le temps consacré à cette activité: **09mn00se**

A-3) Conditions de l'activité:

Lieu: **Salle de classe.**

Moyens: **Rien.**

Disposition des tables: **En rangées, les unes derrière les autres.**

B) A propos de l'enseignant:

B-1) L'enseignant explique-t-il la consigne? Reformule-t-il ses questions?

Oui ×

Non

Quelquefois

B-2) Corrige-t-il la production orale de ses apprenants?

Fréquemment ×

Rarement

B-3) Quels types d'erreurs corrige-t-il? Comment le fait-il?

Erreurs de langue ×

Erreurs de phonétique

Autres?.....

Comment? **L'enseignant se montre sévère par rapport aux réponses des élèves.**

C) A propos de l'apprenant:

C-1) Position de l'apprenant intervenant:

Debout

Assis ×

C-2) Types d'échange:

Enseignant/apprenant ×

Apprenant/apprenant

C-3) Les réponses des apprenants sont des phrases:

Achevées

Inachevées
Que des mots ×

C-4) Taux de participation des apprenants:

-50% ×

≈50%

+50%

C-5) Types d'erreurs en production orale:

Oralité ×

Corps

Langue ×

C-6) Types d'évaluation:

Positive directe

Positive indirecte ×

Négative directe

Négative indirecte

Autres:

* **Les élèves prennent la parole sans la demander.**

* **Il y a des élèves qui, en lisant, font des erreurs de prononciation.**

B) *Contenu du document:*

B-1) Le thème: **Description (portrait moral et physique).**

B-2) Le(s) locuteur(s)

Natif(s)

Etranger(s) ×

B-3) Personnage(s):

sexe ()

âge ()

Variés

Identiques ×

B-4) Niveau de langue:

Accessible ×

Inaccessible

B-5) Débit:

Très rapide

Moyen ×

Lent

C) *La gestion des écoutes:*

C-1) Nombre des écoutes: **Il n'y avait pas d'étapes d'écoutes.**

C-2) Etapes des écoutes:

Respectées

Non respectées

C-3) Questions de compréhension:

Plutôt ouvertes ×

Plutôt fermées

QCM

D'appariement

2) Observation de la production:

A) A propos de l'activité:

A-1) De quelle activité s'agit-il?

Simulation globale

Jeu de rôles

Autres? **Questions/ réponses.**

A-2) Le temps consacré à cette activité: **10mn00se**

A-3) Conditions de l'activité:

Lieu: **Salle de classe.**

Moyens: **Rien.**

Disposition des tables: **En rangées, les unes derrière les autres.**

B) A propos de l'enseignant:

B-1) L'enseignant explique-t-il la consigne? Reformule-t-il ses questions?

Oui ×

Non

Quelquefois

B-2) Corrige-t-il la production orale de ses apprenants?

Fréquemment ×

Rarement

B-3) Quels types d'erreurs corrige-t-il? Comment le fait-il?

Erreurs de langue ×

Erreurs de phonétique

Autres?.....

Comment? **L'enseignante se montre très satisfaite des réponses de ses élèves et les encourage.**

C) A propos de l'apprenant:

C-1) Position de l'apprenant intervenant:

Debout

Assis ×

C-2) Types d'échange:

Enseignant/apprenant ×

Apprenant/apprenant

C-3) Les réponses des apprenants sont des phrases:

Achevées
Inachevées
Que des mots ×

C-4) Taux de participation des apprenants:

-50%

≈50% ×

+50%

C-5) Types d'erreurs en production orale:

Oralité ×

Corps

Langue ×

C-6) Types d'évaluation:

Positive directe ×

Positive indirecte

Négative directe

Négative indirecte

Autres:

*** Les élèves répondent avec des bouts de mots.**

B) *Contenu du document:*

B-1) Le thème: **Texte narratif.**

B-2) Le(s) locuteur(s)

Natif(s)

Etranger(s) ×

B-3) Personnage(s):

sexe ()

âge ()

Variés

Identiques ×

B-4) Niveau de langue:

Accessible ×

Inaccessible

B-5) Débit:

Très rapide ×

Moyen

Lent

C) *La gestion des écoutes:*

C-1) Nombre des écoutes: **Il n'y avait pas d'étapes d'écoutes.**

C-2) Etapes des écoutes:

Respectées

Non respectées

C-3) Questions de compréhension:

Plutôt ouvertes ×

Plutôt fermées

QCM

D'appariement

2) Observation de la production:

A) A propos de l'activité:

A-1) De quelle activité s'agit-il?

Simulation globale

Jeu de rôles

Autres? **Questions/ réponses.**

A-2) Le temps consacré à cette activité: **10mn00se**

A-3) Conditions de l'activité:

Lieu: **Salle de classe.**

Moyens: **Rien.**

Disposition des tables: **En rangées, les unes derrière les autres.**

B) A propos de l'enseignant:

B-1) L'enseignant explique-t-il la consigne? Reformule-t-il ses questions?

Oui ×

Non

Quelquefois

B-2) Corrige-t-il la production orale de ses apprenants?

Fréquemment ×

Rarement

B-3) Quels types d'erreurs corrige-t-il? Comment le fait-il?

Erreurs de langue ×

Erreurs de phonétique

Autres?.....

Comment? **L'enseignant corrige légèrement les erreurs des élèves sans insister dessus.**

C) A propos de l'apprenant:

C-1) Position de l'apprenant intervenant:

Debout

Assis ×

C-2) Types d'échange:

Enseignant/apprenant ×

Apprenant/apprenant

C-3) Les réponses des apprenants sont des phrases:

Achevées
Inachevées
Que des mots ×

C-4) Taux de participation des apprenants:

-50% ×
≈50%
+50%

C-5) Types d'erreurs en production orale:

Oralité ×
Corps
Langue ×

C-6) Types d'évaluation:

Positive directe
Positive indirecte ×
Négative directe
Négative indirecte

Autres:

* **Les élèves font beaucoup de bruit en classe et ne s'intéressent pas à la leçon.**

* **Les élèves prennent la parole sans la demander.**

C) Transcriptions des réponses par questionnaires:

1) Lycée Pasteur (Oran): (grille n°01)

En: Choisir la violence au lycée, alors, qui est-ce qui choisit le premier thème, le voyage?

les élèves prennent le temps de s'installer.

En: Qui veut parler du voyage? (...) Personne! Hein! (...) On passe au deuxième thème? Alors que pensez-vous pour la violence? Est-ce que vous êtes pour ou contre?

Les élèves: Contre, contre...

En: Contre? Alors! (s'adressant à un élève) Tu commences puisque tu es contre, alors?

El: La violence désigne la force contre des personnes.

En: La force contre des personnes.

El(mm): Désigne la force.

En: Qui exprime mieux? C'est pas la force. C'est quoi la violence?

El: C'est des crimes.

En: C'est des...?

El(mm): Crime(s).

En: Des crimes!

Les élèves rient.

En: Pas à ce point. (...) Alors, c'est quoi la violence?

El: Quelque chose d'extrêmement diffus.

En: Hein!

El(mm): C'est quelque chose d'extrêmement diffus, et complexe.

En: Oui, bien sûr que c'est quelque chose de complexe...Par exemple, la violence au lycée?

El: C'est les bagarres.

En: Hein?

El: Bagarres.

En: Des bagarres, contre qui?

Les élèves: Entre les élèves et les autres élèves.

En: Oui.

Les élèves: Les classes.

Les élèves rient

El: Classe entre classe.

En: Alors, je vous ai dit pour rédiger un essai argumentatif, vous avez trois étapes. La première étape c'est présenter le thème. Puisque vous avez ici un thème qui parle de la violence vous devriez par exemple le définir. C'est quoi la violence? Où est-ce qu'on trouve la violence, etc. La deuxième partie c'est?

El: Donner les arguments.

En: On donne les arguments ou les preuves. Alors?

Les élèves: Des exemples.

En: Oui des exemples, des événements ou des preuves illustrés par des exemples. Alors, donnez-moi quelques arguments relatifs au thème. Alors? Il n'ya pas d'arguments!

Un silence d'environ 26 secondes règne sur la classe

El: Mme c'est devenu un problème de société.

En: La violence?

El(mm): Oui.

En: C'est pas un argument ça. Hein! Un argument c'est-à-dire il faut donner un, une preuve, une justification pour convaincre l'autre (...) Alors? Vous n'avez pas d'arguments? Alors?

Après un instant de silence

En: Alors! Donnez-moi quelques preuves.

El: Mme de quel sujet?

En: Une justification, des arguments.

El: Pour montrer quoi?

En: Comment ça pour montrer quoi? Pour parler de la violence.

El: Il faudrait qu'on parle gentiment.

En: ça c'est une solution.

El: Mme!

En: Oui!

El: Il y a des gens qui résous leurs problèmes avec la violence.

En: Alors, commencez le développement. Par quoi vous devriez commencer?

Les élèves: Par les conséquences, par les causes.

En: Non! Avant ça. (...) les p'tites expressions, comment on les appelle? Alors d'abord, tout d'abord, premièrement...Alors le premier argument?

El: Il y a des gens qui résoud leurs problèmes avec la violence.

En: D'abord, il y a des gens qui résolent leurs problèmes avec la violence. Autre argument?

El: Mme l'abus de l'alcool et la drogue peut emmener à la violence.

En: Alors, ensuite, sinon, également...

El(mm): Ensuite, l'alcool et la drogue peuvent amener à la violence.

En: Peuvent provoquer...la violence...Par exemple, vous n'avez pas d'exemple?

les élèves parlent des parents qui frappent leurs femmes et leurs enfants

En: Alors maintenant on va travailler le premier, aimez-vous voyager?

Les élèves: Oui, oui, oui...

En: Alors, c'est qui le voyage?

Les élèves: Mille! Mille! Mille!...

El: Découvrir de nouveaux, de nouvelles vies.

En: Découvrir de nouvelles vies.

El(mm): De nouveaux traditions.

En: Non! C'est quoi voyager?
Les élèves: Déplacer, déplacer...
En: C'est être transporté d'un lieu à un autre.
En: Un transfert.
En: Un transfert? Non! On dit pas transfert.
Les élèves: Un déplacement.
En: C'est un déplacement d'un lieu à un autre, sinon?
El: Visiter, Mme.
En: C'est?
El: Visiter.
En: Visiter! Non!
Les élèves: Oui visiter Mme.
En: On peut voyager sans visiter (...) Alors voyager c'est être transporté d'un lieu à un autre sinon faire un parcours par un trajet, que ce soit voiture, avion, bateau, etc. ça c'est pour l'introduction, on a présenté le thème. Le développement? Vous devriez donner les arguments, des preuves, alors?
El: On voyage pour découvrir...
En: D'abord le voyage nous permet de découvrir...
El: De nouveaux trucs.
En: De nouveaux trucs?
Les élèves: Nouveaux vies, pour étudier, ...
En: Hein!
El: Pour étudier.
En: Qu'est-ce qui favorise le voyage?
El: La culture.
En: La culture, oui, il favorise aux gens d'être cultivés.
El: Changer de ...se reposer.
En: Changer d'idées, oui.
El: Distraction.
En: Oui, c'est une méthode de distraction.
El: Découvrir leurs traditions et coutumes.
En: Oui il nous permet de découvrir d'autres traditions, d'autres coutumes, d'autres langues, etc. D'autres cultures.
El: Pour voir un autre gens.
En: Oui, pour faire des connaissances, des rencontres, etc.
El: Rafraichir nos idées.
En: Pour rafraichir nos idées, oui.
El: ça permet de se distraire.
En: C'est un moyen de distraction.
El: Découvrir d'autres religions.
En: Oui, coutumes, religions, cultures, etc.

Durée: 10 mn:40 se

2) Lycée Amarna (Sidi Bel Abbès): (grille n°4)

En: A la page 122 s'il vous plaît, tout le monde à la page 122. Est-ce que tout le monde est prêt? Quelqu'un va-t-il nous lire? Oui, tout le monde écoute s'il vous plaît! Votre camarade va lire et vous suivez.

L'élève lit le texte

En: Très bien, quelqu'un d'autre veut-il nous lire le passage? Quelqu'un pour relire le passage? Qui peut nous relire le passage?

Un autre élève relit le passage

En: Bien! Quels sont les mots qui attirent votre attention? Les mots dans ce passage. On lève le doigt et on répond.

L'enseignant repose la question différemment

El: Accident...

En: Tous les mots qui vous semblent intéressants. "accident", écrivez.

El: Témoin.

En: Témoin, quoi encore?

El: Rédaction.

En: Rédaction, quoi encore?

El: Victime.

En: Victime, quoi encore? (...) Il y a pas mal de mots, hein!

El: Article.

En: Oui article, article de quoi?

El: De journal.

En: Article de journal, quoi encore? (...) Grosso modo ce sont les mots qui pourraient éventuellement nous intéresser. Un accident, vous savez ce que c'est qu'un accident? Donnez-moi des exemples d'accidents.

El: Accident de travail.

El: Accident de la route.

En: Oui de la route, quoi encore?

El: Accident de peau.

En: De..de...

El: De peau.

En: Accident physique.

El: Oui.

En: Oui.

El: Des intempéries.

En: Des intempéries. Très bien. Bien! Témoin, qu'est-ce que cela signifie pour vous?

El: Qui a vu l'accident.

En: Très bien, c'est quelqu'un qui a vu, qui a assisté à l'action, que ce soit un accident ou autre chose. Bien! Rédaction, qu'est-ce que ça veut dire ça? Ça vient de quel verbe?

EL: Rédacter.

En: Rédacter?

El: Rédiger.

En: Rédiger, qui veut dire?

El: Ecrire.

En: Ecrire, bien! Victime?

El: Un mort.

En: Oui, c'est quelqu'un qui subit un accident. Quel que soit l'accident. D'accord? Un article de journal, c'est quoi un article de journal? (...) C'est tout le journal?

Les élèves: Non, non...

El: Un paragraphe.

En: Un paragraphe ou bien une partie du journal consacrée à tel ou tel sujet. D'accord? Il y a des articles de journal qui s'intéressent au sport, d'autres qui s'intéressent au...

El: Publicité.

En: A la publicité, etc. Nous pouvons avoir plusieurs variétés d'articles, qui traitent de différents sujets. Si on observe bien ces mots, nous sommes dans quel contexte? Nous sommes (...) dans une université? Nous sommes dans une usine? Non.

El: Dans une école.

En: Dans une école? Non! Est-ce que vous faites la relation entre les mots? Nous sommes dans quel contexte? Vous avez accident, témoin, rédaction, article de journal, nous sommes dans le monde du...du Jou...Journalisme. D'accord? Bien, dans le journal on traite de différents sujets. On peut facilement dominer le sujet journalistique à partir de ces mots. Nous sommes dans quelle rubrique? La rubrique économique? Nous sommes dans la rubrique société? Où exactement?

El: Les événements.

En: Très bien! Les événements. Les événements qui ont une relation avec la société. Donc, nous sommes dans le monde du journalisme, votre camarade a précisé que nous sommes dans le cadre société, la rubrique société, et nous avons des articles qui parlent exclusivement de la société et plus particulièrement des événements particuliers, relatifs à la société. Les événements sont des? Des...? Des faits.

Durée: 11mn:20se

3) Lycée Abdelmoumen (Saida) : (grille n°06)

En: On va bénéficier aujourd'hui de 15 à 20 minutes d'oral, on va bénéficier d'une séance d'oral. Alors, je vais faire une lecture magistrale du dialogue, vous allez devoir bien écouter, puis je poserai des questions et vous allez essayer de répondre à ces questions. Voilà, je vous prie de tenir le silence le plus possible. Alors; écoutez le texte suivant et répondez aux questions.

L'enseignante lit un dialogue entre deux élèves qui font connaissance, d'une durée de 3mn:15se

En: Première question, quels sont les deux interlocuteurs de ce dialogue?

Les élèves: Imene et Sami.

En: Ne répondez pas tous à la fois!

El: Imene et Sami.

En: Je vous prie de parler à haute voix.

Les élèves: Imene et Sami.

En: Essayez de reformuler, je répète la question?

El: Mme, les deux(...) interlocuteurs c'est Imene et Sami.

En: Les deux interlocuteurs de ce dialogue sont Imene et Sami, d'accord. Deuxième question, peux-tu les identifier?

L'enseignante donne un exemple pour expliquer le mot "identifier"

En: Donc, je répète la question,...

Les élèves discutent entre eux

En: Qui sont ces personnages? Qu'est-ce qu'ils font dans la vie quotidienne?

Les élèves: Etudiants.

En: Ce sont des étudiants, ou bien des...

El: Des élèves.

En: Ce sont des élèves de...

Les élèves: 3AS

En: Très bien. Donc, la deuxième question, est-ce qu'ils se connaissent? Est-ce que l'un connaît l'autre?

Les élèves: Oui, non, oui,...

En: Oui ou non?

El: Non, Mme.

En: Levez le doigt s'il vous plait! Non, ils ne se connaissent pas. Troisième question, où se déroule l'entretien?

Les élèves: Mme! Mme! Mme!

En: *elle fait passer deux élèves pour relire le dialogue en jouant les rôles.*

Durée: 10mn

4) Lycée Khodja (Naama) : (grille n°07)

En: Alors si on prend la lettre ouverte, qu'est-ce qu'on avait dit hier?...qu'est-ce qu'on avait dit hier? La relation entre le texte argumentatif et la lettre ouverte ? Quelqu'un répond? Est-ce qu'il y a l'argumentation dans la lettre ouverte?

Les élèves: Oui, oui,...

En: Où?

El: Dans les journaux.

En: Dans les journaux, oui, mais la question que je pose est-ce qu'il y a de l'argumentation dans la lettre ouverte?

Les élèves: Oui, oui Mme.

En: Oui, mais comment? On l'a vu hier.

El: Dans un problème.

En: Dans un problème, pourquoi?

El: Pour expliquer...

En: Pour expliquer, exposer le problème. Qui est-ce qui va expliquer le problème le destinataire ou le destinataire?

Les élèves: Le destinataire, le destinataire,...

En: Le destinataire va expliquer, exposer, pardon, ses problèmes. Euh, qui est-ce qui peut nous rappeler la...les étapes, les différentes étapes pour le texte argumentatif?

Les élèves: Le thème, la thèse,...

El: Thème, thèse, l'argument et l'exemple.

En: Peux-tu me donner des synonymes du mot "thèse"?

Les élèves: Opinion, point de vue,...

El: Opinion, point de vue, avis.

En: Est-ce qu'on a dit hier que les exemples sont obligatoires?

Les élèves: Oui, non,...

En: Votre camarade dit oui, votre camarade dit non. Alors, si vous dites oui pourquoi? Si vous dites non pourquoi?...Tu dis oui, tu vas argumenter, ou tu dis non, tu vas argumenter. Est-ce que l'exemple c'est pour justifier? Est-ce que c'est ce qu'on a dit hier?

El: Expliquer.

En: Est-ce que c'est pour expliquer ou pour mieux expliquer?

Les élèves: Pour mieux expliquer.

En: Quel est le verbe qu'on a vu hier pour "mieux expliquer"? Pour rendre les arguments plus...

Les élèves: Plus clairs.

En: Quel est le verbe qui remplace les "arguments plus clairs"? Un mot de la même famille que "clair", rendre les choses plus claires? Eclairrr...éclaircir. Par exemple, hier quel est le thème qu'on a vu?

Les élèves: L'internet.

En: Alors on a vu des arguments pour et contre.(...) les arguments pour ce sont?

El: Les avantages.

En: Les avantages. Est-ce que quelqu'un peut me donner un synonyme d'avantages?

El: Les bienfaits.

En: Exactement, les bienfaits. Les bienfaits d'internet on les a vus hier. Les arguments contre comment on les a appelés?

Les élèves: Les inconvénients.

En: Les inconvénients ou bien?

El: Les malfaits.

En: Les mé,mé...

Les élèves: Les méfaits.

En: On a les méfaits et les bienfaits. Alors revenons au thème d'hier qu'était internet. Si je vous avais dit que...si je prends un avantage d'internet, l'internet permet ..., internet ne coute pas cher. Est-ce qu'il est clair cet argument?

Les élèves: Non, non...

En: Tu as besoin de quoi pour que...?

Les élèves: Des exemples.

En: Des exemples. Alors lorsque je vous dis internet n'est pas cher, là il faut me donner un argument pour éclaircir l'argument. Donnez-moi un exemple. Par exemple la communication téléphonique, est-ce qu'elle coute plus cher que le tarif d'un téléphone portable?

Les élèves: Non, non, ...

En: Par exemple, en utilisant quel...?

Les élèves: MSN.

En: En utilisant MSN. Alors là, l'argument, il va devenir plus clair. Et qu'est-ce qu'on a dit hier, comment il peut être l'argument, on l'a même traduit en arabe?

El: Sat'hi (en arabe).

En: El mel'mouss oua el mehsouss (en arabe). Comment on avait traduit ça hier? Lorsque je vous dis l'internet ne coute pas cher, mehsouss ou bien mel'mouss? Alors pour le rendre ,euh...je dis que en utilisant MSN. D'accord. Alors quels sont les mots qu'on a utilisés hier?

El: L'abstrait.

En: Abstrait, abstrait c'est...et concret c'est quelque chose que je peux toucher. Le toucher, c'est quoi le toucher? Ouvrez une petite parenthèse. C'est ce qu'on appelle les cinq...?

Les élèves: Les cinq sens.

En: Alors soit c'est le toucher, soit la vue, soit le gout, soit c'est l'odorat,...alors on en avait combien? Alors tout ce que je peux toucher par les cinq sens (...). Alors ça c'était l'argumentation.

Qu'est-ce qu'on trouve dans un texte argumentatif? Et pour revenir à notre projet "la lettre ouverte" c'est une lettre qui est adressée à qui? Qui peut être lue par qui?

Les élèves: Tout le monde.

En: Qui est adressée à qui?

El: A le maire.

En: Est-ce que c'est toujours le maire?

Elèves: Non, non,...

En: Comment tu écris maire.

El: m.a.i.r.e.

En: Parce qu'il y a maire, mer et mère. Il y a mer la plage, la mère la femme, et le maire de la mairie, on le trouve à la mairie. Toujours au maire?

Les élèves: Non, non,...les responsables.

En: Aux responsables, quel est le mot qu'on a utilisé?

Les élèves: Administration.

En: Ce n'est pas le mot,...relisez votre projet.

El: Autorité.

En: A une autorité.

Durée: 08mn12se.

5) Lycée Cheikh Bouamama (El-Bayadh) : (grille n°09)

En: On a écrit un texte hier sur le tableau. Qui peut nous le rappeler? Oui, c'est un texte descriptif. Concernant le texte descriptif, que peut-on en déduire? (...) A quoi reconnaît-on un texte descriptif?

Les élèves: Les adjectifs.

En: Très bien. C'est un texte riche en adjectifs qualificatifs. Les adjectifs qualificatifs on les appelle également des expansions du nom. Alors, est-ce que vous pouvez nous citer d'autres expansions du nom?

El: La relative.

En: La proposition relative, très bien.

El: Les noms.

En: Le complément du nom. Très bien. A quoi peut-on reconnaître également , ou qu'est-ce qu'on peut trouver également dans un texte descriptif?

El: La comparaison.

En: La comparaison. Alors? La comparaison, qui est-ce qui peut nous rappeler la définition de la comparaison? Qu'est-ce que c'est que la comparaison? Vous n'êtes pas obligés de reprendre la formule que je vous avais donnée hier.

El: La ressemblance.

En: La ressemblance entre deux réalités, très bien. On peut dire également le rapprochement entre deux réalités. Que trouve-t-on dans une comparaison? Quels sont les éléments fondamentaux d'une comparaison?

El: Le comparé, le comparant, l'outil.

En: Le comparé, très bien, le comparant et l'outil de comparaison, ce qu'on appelle la marque de comparaison, très bien. Nous n'avons pas parlé hier d'un autre élément qui ressemble un petit peu à la comparaison, ce qu'on appelle la "métaphore", qui n'est pas la comparaison parce qu'il manque l'élément le plus important de la comparaison, c'est la marque de comparaison. Là, on ne peut pas parler de ressemblance ou de rapprochement entre deux réalités mais on va parler de substitution d'une réalité à une autre. Quand je dis par exemple, " Ahlem est une fleur", qu'est-ce que vous pouvez comprendre par là? Qu'est-ce que vous pouvez en déduire? Quels sont les éléments qu'on trouve dans cette phrase?

El: Ahlem c'est le comparé.

En: Ahlem c'est la compré.

El (même): Fleur c'est la comparaison.

En: On parle plutôt de comparant. Alors nous avons le comparé et le comparant. Quand je vous dis par exemple "quelqu'un est un lion": le comparé c'est l'homme, le comparant c'est le lion". Nous n'avons pas la marque de comparaison parce qu'il ne

s'agit pas de comparaison mais il s'agit de métaphore. L'élément commun dans la première phrase "Ahlem est une fleur"?

El: Elle est belle comme une fleur.

En: Très bien. C'est la beauté. Et dans " Cet homme est un lion"?

El: La force.

En: La force, très bien. La force ou le courage. L'homme est comparé à un lion de part sa force.(...) Maintenant vous allez tracer au tableau, vous allez dessiner un tableau pour les expansions du nom, c'est-à-dire trois colonnes, les adjectifs qualificatifs, les compléments du nom, et les propositions relatives. Vous ouvrez tous vos cahiers sur le texte qu'on a vu hier.

L'enseignante demande aux élèves de relire le texte puis de remplir le tableau des expansions du nom.

Durée: 10mn