

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE  
SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ ABDELHAMID IBN BADIS- MOSTAGANEM  
FACULTÉ DES LETTRES ET DES ARTS  
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS  
ÉCOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS EN ALGÉRIE



## MÉMOIRE DE MAGISTÈRE

En Langue Française

Spécialité: Didactique

**Enseignement de l'oral dans la classe de FLE**  
**Entre pratiques de classe et manuels scolaires**  
**Cas de: 3<sup>ème</sup> année moyenne en Algérie**

Par

Nekhouet Belaleug Abdelkader

Sous la direction de: M.FARI BOUANANI Gamel El Hak

Devant le jury composé de:

Président: M.BRAIK Saadane Maître de conférences A Univ. de Mostaganem  
Examineur: M.AMARA Abderazek Maître de conférences A Univ. de Mostaganem  
Examineur: M. MISSOURI Abbes Maître de conférences A Univ. de Sidi B.Abbes  
Rapporteur: M.FARI BOUANANI Maître de conférences A ENSET Oran

**Mostaganem, Mai 2012**

*«L'aisance à l'oral, la facilité de communiquer, d'argumenter  
à l'oral est un facteur essentiel de la réussite sociale et  
professionnelle, alors que l'inverse explique bien des échecs»*

*Gérard Beaulieu, l'apprentissage de l'oral, introduction*

*A la mémoire de:*

*Mon Cher Père*

**Mes remerciements s'adressent à:**

Mon Directeur de recherche FARI BOUANANI Game1 El Hak qui a su à la fois me conduire et me suivre dans mon investigation. Sa rigueur intellectuelle, sa capacité à cerner l'essentiel, son assistance empathique, ainsi que son relecture attentive et les commentaires revigorants ont ponctué la rédaction de mon travail.

Mon professeur Nabila HAMIDOU qui m'a poussé à mettre le pied à l'étrier de la recherche.

Je ne saurai jamais assez remercier mon directeur-du collègue Abdallah Tani, Tamzoura-Kouider FOUGAL, qui a pu m'assister comme nul autre à travers mes études supérieures, durant plus de six ans, qu'il trouve ici l'expression de ma profonde gratitude pour son soutien inconditionnel, sa grande disponibilité, sa patience et ses conseils qui m'ont été précieux. Il représente pour moi la rigueur professionnelle qui doit habiter tout responsable. Il mérite toute ma reconnaissance et mon admiration.

Je remercie aussi monsieur Ahmed HAMOUDI pour son obstination et encouragements, afin que je puisse me faufiler dans les études supérieures. Cette expérience commune était un vieux rêve, il est enfin devenu réalité: merci, Hamoudi.

Aux enseignants et enseignantes qui se sont prêtés à l'observation de leurs pratiques et sans lesquels mon projet ne se réalisait pas.

Sans la participation des 148 apprenants des collèges: Mohamed Boussansala, Abdallah Tani et 19 Mai 1956, ce travail n'aurait jamais abouti. Merci à tous les apprenants de ces trois collèges pour leur participation, leur spontanéité et leur travail.

## RÉSUMÉ

L'enseignement/apprentissage de l'oral demeure conflictuel et passible de reconstructions constantes -entre les réformes et les approches- qui peuvent être prises par le MEA (Ministère d'Enseignement Algérien). Ces mesures ont évoqué ainsi une équation exponentielle, un inconfort et un malaise pédagogique des enseignants du Français Langue Étrangère, devant leur enseignement de l'oral.

Pour résoudre cette équation et pour appréhender les usages du manuel du FLE, dans sa relation avec les pratiques scolaires et pédagogiques et avec le contexte scolaire dans lesquels ils se réalisent, nous avons essayé de mener une recherche basée essentiellement sur l'enseignement de la production orale au moyen en nous intéressant à la place qu'occupe cette activité dans l'enseignement du français langue étrangère en 3<sup>ème</sup> année moyenne, et les usages des manuels didactiques qui lui sont relatifs.

Cette recherche s'articule autour d'une triple analyse. La première examine les prestations orales des apprenants recueillies lors des enregistrements des activités de production orale, en amont de la mise en place de l'expérimentation. Elle sera suivie d'une analyse similaire des données recueillies lors d'un entretien directif avec les enseignants, situé en fin d'expérimentation. Et la troisième, interroge la conception enregistrée dans le manuel scolaire -de la 3<sup>ème</sup> année moyenne - faisant objet participant à cette expérimentation.

**Mots clés :** Didactique de l'oral - Enseignement/apprentissage de l'oral - Manuels scolaires - Sociolinguistique - pratiques de classe - Communication

## **ABSTRACT**

Teaching / learning of the oral remains conflicting and liable to the constant reconstructions between reforms and approaches which can be taken by the MEA (Ministry of Education Algerian). Thus, evoking an exponential equation and discomfort for teachers of the French as foreign language when they teach the oral.

To solve this equation, and to understand the misuse of the textbook of the FFL (French Foreign Language) within its relation to learning and teaching practices, and to the school context in which they are realized, we attempted to conduct a research which is based essentially on the teaching of the oral production in the intermediate education level. We were interested in the studying of the importance of this activity in the teaching of the French as foreign language in the third year of the intermediate education, and the related didactic textbooks.

This research is based on a triple analysis; the first one examines the learners oral performances collected during the recordings of the oral production activities. This first analysis is prior to the setting up of the experimentation. It will be followed by a similar analysis of data collected during a personal interview carried out with the teachers at the end of the experimentation. The third one examines the conception recorded in the textbook of the third year of the intermediate education which is the participant subject in this experimentation.

**Key words:** Didactic of the oral - Teaching/ learning of the oral - Textbooks – Sociolinguistic – Classe's practices – Communication.

## الملخص

لا يزال تعليم / تعلم الشفوي يخضع لإعادة تنظيم وفقا لما قد تعمد إليه وزارة التربية الوطنية من إصلاحات و مقاربات. و قد تمخضت عن هذا النهج إشكالية، كما أثار، من جهة أخرى، عدم الارتياح والانزعاج لدى معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أثناء تدريسهم للشفوي.

ولحل هذه الإشكالية، و فهم الاستعمالات للوجيز المدرسي (فرنسية لغة أجنبية ) في إطار علاقتها بالمناهج المدرسية و التربوية، و السياق المدرسي التي تتحقق فيه، حاولنا إجراء بحث يستند في الأساس على تدريس التعبير الشفوي في مرحلة التعليم المتوسط. و لبلوغ هذه الغاية، انصبّ اهتمامنا حول المكانة التي يضطلع بها هذا النوع من النشاط في تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في أقسام السنة الثالثة من التعليم المتوسط، كما تركّز اهتمامنا أيضا على الكتب التعليمية المتصلة بهذا النوع من النشاط.

يقوم هذا البحث على تحليل ثلاثي؛ حيث يتناول التحليل الأول أداء المتعلمين الشفوي الذي تمّ جمعه من خلال تسجيلات لأنشطة التعبير الشفوي في مرحلة التعليم المتوسط حيث يعدّ هذا التحليل تمهيدا لإجراء التجربة. على أن يتبع هذا التحليل بتحليل مماثل للبيانات المتحصل عليها في نهاية التجربة من خلال مقابلة شخصية مع المعلمين. أما التحليل الثالث فيتعرض للمفاهيم التي يتضمنها الوجيز المدرسي للسنة الثالثة متوسط و الذي يعدّ الموضوع المشترك في هذه التجربة.

**الكلمات المفتاحية :** تعليمية الشفوي - تعليم / تعلم - الشفوي - الكتاب المدرسي - تطبيقات المعلمين - الاتصال - إجتماعي لساني .

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	1
TABLE DES MATIÈRES	4
INTRODUCTION	8
PROBLÉMATIQUE	13
Méthodologie	14
Le corpus	15
Manuels	15
Enseignants	15
Cadre théorique	16

## PREMIÈRE PARTIE LE CADRE THÉORIQUE

### CHAPITRE 1

1. QU'EST CE QUE L'ORAL ?	18
1.1. Définition de l'oral	19
1.2. Les caractéristiques de l'oral par rapport à l'écrit	19
1.2.1. Une distinction linguistique	19
1.2.2. Une distinction théorique	20
1.3. Quelques caractéristiques de l'oral et l'écrit	21
1.3.1. Stabilité, conservation	21
1.3.2. Les corrections	21
1.3.3. Le contexte de l'oral	21
1.3.4. Les avantages de l'écrit	22
1.4. Manifestation dans les pratiques scolaires	22
1.5. Définition et objectifs de l'expression orale en approche communicative	23
1.6. Compréhension orale	24
1.7. Complexité de l'oral	24
1.7.1. L'oral et son évaluation	25
1.8. Caractéristiques de l'approche communicative	26
1.8.1. Les objectifs	26
1.8.2. La nature de la langue enseignée	26
1.8.3. Rôle de l'apprenant	27
1.8.4. Rôle de l'enseignant	27
1.8.5. Statut de l'erreur	28

### CHAPITRE 2

2. POURQUOI ENSEIGNER L'ORAL ?	29
2.1. Les objectifs de l'enseignement du français au moyen	30
2.1.1. D'un point de vue théorique	30
2.1.2. L'enseignement de l'oral en Algérie	31
2.2. L'enseignement de l'oral vu sous différents axes	32
2.2.1. L'oral moyen d'expression	32
2.2.2. L'oral moyen d'enseignement	32
2.2.3. L'oral objet d'apprentissage	33
2.3. Ce qu'en disent les instructions officielles	34

2.4. Pourquoi l'enseignement de l'oral est-il difficile ?	34
2.4.1. Première difficulté	35
2.4.2. Deuxième difficulté	36
2.4.3. Troisième difficulté	36

### **CHAPITRE 3**

3. LE RAPPORT ORAL/MANUELS DIDACTIQUES	37
3.1. Qu'est ce qu'un manuel scolaire ?	38
3.1.1. Le Petit Robert	38
3.1.2. Alain Chopin	38
3.1.3. Pourquoi des manuels ?	38
3.1.4. L'enseignant, pour qui le manuel	38
3.1.5. Le parent, enfin à qui le manuel	39
3.2. L'oral dans le manuel scolaire de la 3 <sup>ème</sup> AM	39
3.3. Les modèles de l'enseignement de l'oral dans les manuels	40
3.4. Interaction orale ou oral scriptural	41

## **DEUXIÈME PARTIE RECHERCHE PAR ENQUÊTE**

### **CHAPITRE 1**

INTRODUCTION	43
1. CHOIX MÉTHODOLOGIQUE	44
1.1. Justification du choix	44
1.2. Les composants du corpus	45
1.3. Présentation des enseignants	45
1.4. L'analyse de la variable sociale propre au corps enseignant	46
1.4.1. Par rapport à l'âge, au sexe et à l'ancienneté	46
1.4.2. Par rapport aux diplômes	47
1.4.3. Par rapport à la formation	47
1.5. Apprenants de la 3 <sup>ème</sup> AM	48
1.6. Description globale du manuel concerné	48

### **CHAPITRE 2**

2. LE RECUEIL DES DONNÉES	50
2.1. Description du protocole expérimental	50
2.2. Repères historiques du contexte	51
2.3. Description de l'espace de recueil de données	52
2.4. Description du temps du recueil de données	53
2.5. Codification	53
2.6. Description du déroulement de recueil de données	54
2.6.1. Séance 1	54
2.6.2. Séance 2	55
2.6.3. Séance 3	55
2.6.4. Séance 4	55
2.6.5. Séance 5	56
2.7. Les moyens techniques utilisés	56
2.7.1. Pour les enregistrements	56

2.8. Les difficultés rencontrées	57
2.9. Convention de transcription	57
2.9.1. Système de convention	57

### **CHAPITRE 3**

3. PRÉSENTATION DU CORPUS	59
3.1. Description de l'enquête n° 1 Par enregistrement	60
3.1.1. Tableau récapitulatif des enseignants	60
3.2. Description de l'enquête n° 2 par entretien	61
3.2.1. Le guide d'entretien destiné aux enseignants	61
3.3. Présentation spécifique du manuel	62
3.4. La démarche pédagogique du manuel	62
3.4.1. Le travail en groupe	62
3.4.2. Le projet	62
3.4.3. La séquence	63
3.4.4. Tableau : synthèse d'une séquence	64

### **CHAPITRE 4**

4. ANALYSE DES RÉSULTATS	65
4.1. Paramètres d'analyse et outils d'analyse	65
4.1.1. Monopolisation de la parole	66
4.1.2. L'installation des compétences est liée à l'enseignant	67
4.2. Analyse du corpus	69
4.2.1. Prise de parole spontanée ou sollicitée	69
4.2.2. Prise de parole	70
4.2.3. Répartition de la prise de parole	70
4.3. Taux de répartition de la parole dans les cinq séances	72
4.4. Des arguments en faveur de l'oral	73
4.4.1. Modélisation	73
4.4.2. Un problème pédagogique: organisé sa tâche langagière	74
4.5. Des arguments au détriment de l'oral	75
4.5.1. Le cours dialogué	75
4.5.2. Interventions contraignantes	76
4.5.3. Interaction orale ou oral scriptural	77
4.5.4. Volume horaire	78
4.6. Analyse qualitative globale de l'entretien	79
4.6.1. Le guide de l'entretien	79
4.7. Analyse des résultats de l'entretien	80
4.7.1. Réaction et perception des enseignants en matière de l'oral	80
4.7.2. Les réactions	80
4.7.3. Les pratiques	84
4.7.4. Respect du manuel par les enseignants	86

### **CHAPITRE 5**

5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	90
5.1. Interprétation des résultats des pratiques des enseignants	91
5.1.1. Mode de communication	91
5.1.1.1. Le rôle de l'enseignant	91

5.1.1.2. Le rôle de l'apprenant	92
5.1.1.3. Comportement de l'enseignant	94
5.1.2. Comparaison globale des prises de paroles des classes	94
5.1.3. Répartition de la prise de parole entre enseignant et apprenant	95
5.1.4. Proportion des prises de parole chez l'apprenant	96
5.1.5. Conclusion	97
5.2. Interprétation des résultats de l'entretien	99
5.3. Interprétation des données du manuel de 3 <sup>ème</sup> AM	100
5.3.1. Le manuel	100
5.3.2. Objectifs et moyens	100
5.3.3. Des outils d'auto évaluation sont-ils prévus	101
5.3.4. Autonomie et différenciation	102
5.3.5. Conclusion	103
5.4. Bilans de la recherche	103
5.4.1. Hypothèse n°1	103
5.4.2. Hypothèse n°2	104
<b>CONCLUSION</b>	106
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	109
<b>ANNEXES</b>	111
Appendice A	112
Appendice B	147
Appendice C	162
Annexes iconographiques	164

# Introduction

Au début des années 90 et à la fin des années 2000, diverses réformes ont été effectuées concernant le perfectionnement de l'enseignement des langues étrangères en Algérie ; notamment, l'enseignement/apprentissage de l'oral du français. Celles-ci ont été, en grande partie, matérialisées par les manuels scolaires, qui sont les objets d'une politique d'élaboration et de distribution gratuite du MEN (Ministère de L'Éducation Nationale), à tous les apprenants des établissements publics algériens.

Cette contribution a comme objectif d'enquêter, parmi les pratiques de classe des enseignants de FLE (Français Langue Étrangère) du cycle moyen, l'enseignement/apprentissage de cette activité (oral), et les usages des manuels didactiques qui lui sont relatifs. Le manuel, <sup>[1]</sup> objet de notre corpus, a été édité par l'Office responsable, en Algérie, de son élaboration et distribution, Office National des Publications Scolaires (ONPS).

À la recherche d'un échantillon représentatif de l'enseignement de l'oral du FLE, nous avons opté par la réalisation d'une recherche empirique de cas, propre à la didactique de l'oral, auprès de cinq enseignants, et dans trois collèges ruraux de la région de l'Ouest, où l'usage du FLE est très rarement utilisé, comme moyen de communication.

Cet échantillon, quoique exigeant dans le traitement des données, représente un nombre minimal de participants pour permettre de couvrir les quatre niveaux de l'ordre d'enseignement moyen. De plus, lors de notre analyse, nous avons remarqué qu'au fur

---

<sup>1</sup> Livre de français de la troisième année moyenne. (2005). ONPS.

et à mesure de la cueillette, nos données devenaient moins «*fructueuses, car répétitives ou saturées*» (Deslauriers, 1991). <sup>[2]</sup>

Au regard de ce constat, et dans le cadre du Magistère Recherche de Didactique de FLE, de l'École Doctorale de Français de l'Université de Mostaganem (Algérie), nous avons décidé de centrer cette étude sur l'apprentissage/ enseignement de l'oral en classe de troisième année moyenne en Algérie, et plus spécifiquement dans la wilaya d'Ain Témouchent.

L'enquête par enregistrement et entretien semi dirigé, ainsi que la lecture et l'analyse des manuels scolaires a été la méthode retenue pour l'élaboration de cette recherche, l'objectif étant de comprendre le malaise pédagogique des enseignants de FLE du moyen, au sujet de leur enseignement/apprentissage de l'oral dans les pratiques de classe au cycle moyen, depuis la mise en place de la réforme (en Septembre 2003), ainsi que le degré de présentation de cet enseignement dans les manuels scolaires.

La problématique de notre communication est construite autour des questions suivantes : Quels contenus d'enseignement de l'oral, les manuels véhiculent-ils? Quelle est la situation de l'enseignement de l'oral en classe de FLE? Pour comprendre ces questionnements inhérents à l'apprentissage/ enseignement de l'oral du français au cycle moyen, nous dresserons dans une première partie le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre contribution ; nous montrerons dans le premier chapitre, que les récentes approches de la didactique du FLE au collège, notamment l'approche interactionnelle (communicative), offrent des outils et des moyens performants pour la construction de vrais projets d'apprentissage/ enseignement de l'oral .

Le chapitre suivant place la recherche dans le contexte spécifique de l'enseignement moyen. Nous y verrons que les injonctions institutionnelles imposées par le Ministère d'Enseignement d'une part, et la diversité des fonctions de l'oral et sa difficulté d'enseignement d'autre part, nous ont amené à choisir une pertinente stratégie d'enquête pour vérifier l'apprentissage de la compétence langagière à l'oral. Cette stratégie intègre deux outils didactiques: L'analyse des pratiques des enseignants en classe et l'étude spécifique des manuels.

---

<sup>2</sup>Jean-Pierre Deslauriers. (1991).*Recherche qualitative, guide pratique*, Montréal, Mc Graw-Hill, p. 78.

L'intérêt de la réalisation de cette contribution était double. Le premier fait des établissements participants à ce projet les premiers établissements Témouchentois à intégrer le champ de la recherche en didactique de l'oral.

Le second est la mise en relation de l'enseignement du FLE dans ces zones rurales avec les nouvelles visées linguistiques et sociolinguistiques, notamment les perspectives en didactique. Ce lien pourrait faire évoluer et pérenniser cet enseignement, en permettant d'une part, aux enseignants de dépasser leur habitus et leurs méthodes pédagogiques et d'autre part, il pourrait inciter les responsables et notamment les inspecteurs du FLE, à prendre conscience de leur tâche prescrite dans le cadre de l'élaboration d'une journée pédagogique ou d'un séminaire, et comment la réguler dans le but de permettre aux enseignants de dépasser l'usage de l'oral en expression de simple moyen de communication pour en faire un véritable objet d'enseignement (M. Grandaty, 1996).<sup>[3]</sup>

Nous présenterons le protocole d'expérimentation de cette contribution dans une deuxième partie. Le premier chapitre comprend la justification du choix méthodologique autour duquel nous avons mis en place notre expérimentation, ainsi que les difficultés rencontrées lors de cette réalisation. Puis nous proposons dans un deuxième chapitre intitulé : recueil des données, une description générale du déroulement de la cueillette. Quant à l'ossature de la recherche, c'est-à-dire le corpus, il fera l'objet d'un troisième chapitre intitulé présentation. La méthode et les outils d'analyse vérifiant le déroulement des pratiques orales des enseignants seront ici exposés dans un quatrième chapitre. La méthode utilisée repose principalement sur l'analyse de situations sur lesquelles l'enseignant avait pris appui, afin de développer chez les apprenants des compétences langagières orales. Quant aux outils, ils permettent de comprendre la logique qui guide les relations que les enseignants ont établies avec le manuel didactique de FLE en question.

L'interprétation des données recueillies et les résultats de l'expérimentation constituent le cinquième chapitre de cette contribution. Cette interprétation s'articule autour d'une triple analyse. La première examine les prestations orales des apprenants recueillies

---

<sup>3</sup>Grandaty M. (1996). Le rôle et le statut des activités métalinguistiques dans l'enseignement de l'oral, dans les Actes du 6<sup>ème</sup> colloque international de la DFLM, Les Métalangages de la classe de français (20-23 sept. 1995), Université Lumière, Lyon.

lors des enregistrements des activités de production orale, en amont de la mise en place de l'expérimentation. Elle sera suivie d'une analyse similaire des données recueillies lors d'un entretien directif avec les enseignants, situé en fin d'expérimentation. Et la troisième, interroge la conception enregistrée dans le manuel scolaire -de la 3<sup>ème</sup> année moyenne - faisant objet participant à cette expérimentation.

Les résultats obtenus à la fin de cette contribution nous ont laissé alertes aussi, devant quelques constats ou informations, qui sont presque communs dans la plupart des séquences concernant l'enseignement/apprentissage de l'oral et sa relation avec le manuel scolaire. Ces informations, encore incomplètes et partielles, mais suffisamment incitantes, nous ont permis d'apercevoir une réalité poignante dans le domaine de l'enseignement du FLE, dans un même espace et dans un même temps scolaire, des personnes qui comprennent et réagissent de différentes façons aux initiatives de changements. Ces personnes - enseignants, inspecteurs, administrateurs - semblent apporter, d'autres formes de penser, organiser et agir au profit de l'éducation. Des enseignants avec des conceptions et des visions distinctes de ce qu'on appelle oral, et de ce qu'on appelle enseigner l'oral, coexistent actuellement. Dans cet espace, s'établissent des relations de pouvoir qui, parfois, font taire ou cachent des réalités très latentes dans la pratique de l'oral.

Les confins que présente cette initiation à la recherche reflètent celles inhérentes à l'enquête par entretien. Le nombre restreint des enquêtés ne peut être représentatif de la population enseignante algérienne et ne permet guère de tirer des conclusions générales, que ce soit sur les différences entre enseignants et enseignantes, les paliers, les niveaux et les régions. D'autre part, la saturation et la répétitivité de plusieurs réponses limitaient les possibilités de résultats émergentes. En outre, certains enseignants ont mal interprété le sens de certaines questions ou n'y ont tout simplement pas répondu.

Bref, faute de pouvoir déceler des conclusions générales des résultats de cette enquête par entretien, on a pu constater des liens bien précis avec nos deux hypothèses émises dans l'enquête par enregistrement, qui seront précisés plus loin, dans l'analyse et interprétation des résultats.

Enfin, nous souhaitons avec cette modeste recherche contribuer à mieux comprendre l'enseignement de l'oral dans la troisième année moyenne de l'Enseignement Fondamental algérien, et favoriser l'élargissement des études sur le manuel didactique et des pratiques de classe dans lesquelles il s'insère.

Esperant aussi, que cette recherche contribue à l'émergence d'éléments de réflexion pour les professionnels de la didactique qui, se trouvent quotidiennement confrontés à des problèmes complexes, comme de gérer la difficulté de bon nombre d'élèves à devenir des apprenants et celle de leurs enseignants à les faire progresser.

## Problématique

Le système éducatif algérien, par le biais des nouvelles instructions officielles, accorde aujourd'hui une place importante à la communication, écrite mais surtout orale. À partir de ces nouvelles instructions, des manuels récents (2005) proposent de nouveaux objectifs, intégrant une partie consacrée à l'oral. Pourtant dans les classes, les observations montrent que les compétences langagières restent une idée vague, que l'oral «intégré» demeure le parent pauvre dans la plupart des classes.

*«Comment se fait-il que malgré tous ces manuels, les enseignants disent encore manquer de matériel didactique concret à l'oral? Et qu'ils éprouvent toujours de l'inconfort devant l'enseignement de l'oral ».* [4]

Dans le même ordre d'idées, des IEF (Inspecteurs d'Enseignement Fondamental) font le constat suivant:

*«Pratique de l'oral difficile à installer dans les classes des différents cycles;*

*-Pratique de l'oral dans l'école algérienne se résumant pour les enseignants à évaluer de temps à autre des exposés au cours desquels, le plus souvent, les apprenants oralisent un texte écrit;*

*-Enseignants installés dans les pratiques anciennes de l'enseignement /apprentissage de l'oral;*

*-Absence de supports audio;*

*-Absence de l'oral dans les manuels scolaires».* [5]

Ce constat rejoint les propos de Schneuwly et ses collègues (1996) ainsi que ceux de De Pietro et Wirthner (1996) qui affirment que dans presque tous les pays francophones, l'oral demeure l'élément le moins considéré dans l'enseignement du français. Si tel est le constat fait dans le monde, cela démontre bien que la place de l'oral en classe de français langue étrangère en Algérie est toujours ambiguë. Alors, quels sont les facteurs responsables de cette situation?

---

<sup>4</sup> Lafontaine, Lizanne. « L'enseignement de l'oral en classe de français: une passion à vivre et à découvrir», Québec, français, n° 118, 2001a, p.42-45.

<sup>5</sup> Séminaire de coordination des IEF des langues étrangères, 11 et 12 Novembre 2008, Lycée Hassiba Ben Bouali Alger, Algérie.

Face à cette ambiguïté sociolinguistique, nous nous sommes posé plusieurs questions dont la principale est: Quelles articulations à construire entre contenu de manuels et pratiques de l'enseignant concernant l'apprentissage de l'oral?

Bien que la réponse soit complexe, nous avons émis deux hypothèses:

-Ces manuels traitent très peu de l'oral, et ne le considèrent pas vraiment comme un objet d'enseignement;

-Les compétences langagières des enseignants, sont presque totalement orientées vers l'écrit sous prétexte, qu'ils n'ont pas reçu de formation pour enseigner l'oral.

D'autres questions sont à prendre en ligne de compte:

Quelles pratiques d'enseignement de l'oral, les manuels ont-ils véhiculées? Quelle place accorder à l'oral dans la séquence d'apprentissage (3<sup>ème</sup> année moyenne)? Quel volume horaire réserver à l'oral dans le deuxième palier (3<sup>ème</sup> année moyenne)? Quelles situations mettre en place afin d'aider les apprenants à progresser dans la maîtrise des compétences langagières orales?

Afin d'apporter des réponses à ces questions, de confirmer ou d'infirmier nos deux hypothèses, notre recherche s'inscrit dans une perspective didactique et non uniquement sociolinguistique. Il est évident qu'une grande partie sera consacrée à l'étude de supports oraux focalisés dans les pratiques des enseignants, mais aussi dans les supports écrits, à savoir, les manuels didactiques destinés à l'enseignement/apprentissage de l'oral dans la classe de FLE (3<sup>ème</sup> année moyenne), en essayant également, dans la partie qui reste, de vérifier si les différentes activités retenues concernant l'oral et, qui figuraient dans ces manuels, mettent en œuvre un certain nombre de savoir-faire, nécessaire à l'appropriation de la compétence langagière orale, et comment les enseignants les présentaient aux apprenants.

### **Méthodologie**

Notre but, dans cette modeste recherche, n'est pas de faire une étude exhaustive des manuels. Nous nous limiterons dans ces manuels à l'étude des activités concernant l'oral, ce qui n'est quand même pas une mince tâche.

Nous avons effectué une recherche qualitative portant sur des activités d'oral concrètes filmées et/ou enregistrées dans les classes de cinq enseignants de français langue

étrangère au cycle moyen en Algérie et sur l'analyse du manuel sous jacent de ce même cycle.

D'abord, nous avons essayé de comprendre le pourquoi de ce malaise pédagogique de ces enseignants de FLE du moyen, plus précisément le palier deux (3<sup>ème</sup> année moyenne) au sujet de leur enseignement de l'oral. Outre, les enregistrements, nous avons réalisé des observations non armées en salle de classe, et des sollicitations individuelles avec certains apprenants.

Par la suite, à la lumière de nos observations, nous avons interrogé ces cinq enseignants sur leur enseignement de l'oral et sur leur point de vue, vis-à-vis des manuels.

Enfin, nous avons tenté de mener une étude analytique des manuels, notre point de départ sera l'année 2003, marquée par le lancement de la réforme importante du système éducatif durant laquelle l'école fondamentale sera muée en enseignement fondamental, engendrant un enseignement primaire d'un cursus de (05 ans) plus un enseignement moyen qui dure (04 ans).

## **Le corpus**

### A-des manuels

Le niveau d'étude choisi est le deuxième palier ou palier de renforcement et d'approfondissement. Notre prédilection se penche beaucoup plus vers l'analyse des activités de l'oral, qui figurent dans les manuels de la classe de FLE en troisième année moyenne. Cependant, afin de rendre notre étude opérationnelle, il convient de penser au recours à l'analyse des manuels concernant les deux autres paliers, respectivement:

-Le premier palier ou palier d'homogénéisation et d'adaptation (1<sup>ère</sup> année moyenne).

-Le troisième palier ou palier d'approfondissement et d'orientation (4<sup>ème</sup> année moyenne)

### B-des enseignants

Notre recherche s'inscrivant dans un paradigme qualitatif, il convenait que notre échantillon soit restreint. Il était composé de cinq enseignants (un enseignant de 1<sup>ère</sup> année moyenne [E1A]; un de 4<sup>ème</sup> année moyenne [E4A]; trois de 3<sup>ème</sup> année moyenne [E3A, E3B et E3C]. Afin de mieux comprendre, pourquoi l'enseignement de l'oral en classe de FLE est lacunaire, ces enseignants pratiquaient l'expression orale telle qu'elle

a été présentée dans les manuels scolaires de (3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année moyenne) sous la rubrique «oral en images/en questions», et sous la rubrique «oral», en ce qui concerne le manuel de la (1<sup>ère</sup> année moyenne)

### **Cadre théorique**

Comme notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'oral, nous avons consulté les travaux de chercheurs, de linguistes et de didacticiens tels que De Pietro et Wirthner (1996), Doltz et Schneuwly (1998) et notamment ceux menés par Lizanne Lafontaine (2004) et (Germain et Netten 2005), qui ont contribué au développement de plusieurs concepts inhérents à la didactique de l'oral. On voit là qu'on parle des enjeux de la production/réception de l'oral, voire la maîtrise du langage; une maîtrise représentée dans des genres et des modèles que nous essayerons de définir brièvement.

Voilà, donc, notre cadre théorique sur lequel nous croyons nécessaire de construire notre modeste réflexion sur cette maîtrise de l'oral.

**PREMIÈRE PARTIE**  
**LE CADRE THÉORIQUE**

# Chapitre 1

## Qu'est ce que l'oral ?

Quel contenu théorique nous allons choisir? Dans la mesure où nous savons que l'intégration d'une théorie, dans une contribution sera tributaire de son utilisation. Soit dans les manuels didactiques, soit dans les pratiques de classe, l'enseignement de l'oral, est loin d'être stabilisé. À tel moment, considéré comme moyen d'enseignement, c'est-à-dire utilisé à des fins autres que son enseignement, à tel autre moment envisagé comme objet d'enseignement implicite intervenant au cours de la communication et de l'interaction en classe. De ce fait, l'enseignement/apprentissage du langage oral ne fait pas consensus. Il est souvent qualifié de non « enseignable » (Wirthner, 1991; Halté, 1992; Lafontaine, 2001).

A travers une manifestation historique de l'enseignement/apprentissage de l'oral et des supports didactiques relatifs, nous pensons nous doter des connaissances sur ce contenu. Énumérer sa complexité; définir son évaluation, sa définition; tout en émergeant les interrogations qui suivent: Pourquoi l'enseignement de l'oral est difficile? Quels sont ses objectifs? Quelles sont ses caractéristiques par rapport à l'écrit?

## 1.1. Définition de l'oral

L'oral, selon M. Rispaïl « *semble être un concept quasi vide de sens* » un terme très ambigu que l'on ramène presque toujours à des notions telles que « parler », « communiquer » et « s'exprimer ». Donc, réfléchir à une définition de l'oral oblige à prendre en compte tous les mécanismes, toutes les stratégies qui entrent en jeu dans l'échange oral. A ce sujet, le rapport Boissinot donne quelques indications :

*« l'oral, ce n'est pas uniquement le temps de parole des élèves: c'est aussi l'écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c'est la gestion complexe de relations interindividuelles ».* [6]

Le code oral est un système conventionnel de symboles et de règles grâce auxquelles, le message peut être produit et correctement interprété.

*« La langue se définit comme un code écrit de la mise en correspondance entre les images auditives et les concepts, la parole « le code oral » c'est l'utilisation, la mise en œuvre de ce code par les sujets parlants ».* [7]

## 1.2. Les caractéristiques de l'oral par rapport à l'écrit

Contrairement à ce que l'on entend souvent dire, la langue parlée ne s'oppose pas à la langue écrite sur le mode d'un registre de langue plus ou moins « incorrect » ou relâché, par rapport à un registre « correct » qui constituerait une sorte de norme implicite. Les études sur le français parlé ont permis de montrer, d'une part, que les différences de grammaire entre la langue parlée et la langue écrite concernent principalement le plan de la morphologie, et, d'autre part, qu'il existe des types très divers de français parlé, selon le registre, le sujet choisi ou la situation (discours publics, conversations entre amis, échanges de travail, ...).

### 1.2.1. Une distinction linguistique

Plusieurs contributions linguistiques ont souvent évoqué, que le code oral ne s'oppose pas au code écrit. Pourtant, les prétendues « fautes » de prononciation ou de grammaire ne font bien que focaliser les spécificités du code parlé par rapport au code écrit. Ce qui

---

<sup>6</sup> Boissinot, [http://www.ac.CRETEil.fr/mission\\_collège/apprentissage-oral: définitions.htm](http://www.ac.CRETEil.fr/mission_collège/apprentissage-oral: définitions.htm). Consulté en Mai 2010.

<sup>7</sup> Ducrot Oswald, Todorov Tzvetan. (1972). Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Paris, Seuil, coll. Points, p.69.

caractérise le langage parlé, ce sont surtout les traces qu'il laisse à voir de la construction dans la chaîne du discours, contrairement à l'écrit, qui efface les corrections: reformulation, hésitation, autocorrection qui sont les constitutifs du code oral. La linguistique de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et du début du XX<sup>e</sup> siècle et la méthodologie de l'enseignement des langues ont consolidé la distinction entre oral et écrit, en la situant à différents niveaux.

-Au niveau du système, du code : le code de l'oral et le code de l'écrit ne se confondent pas ; aux différences liées au canal correspondent des différences dans l'organisation des signifiants : d'autant plus que diachroniquement, pour le français, par exemple, code oral et code écrit n'ont pas évolué de la même manière.

-Au niveau des réalisations, des discours: l'oral a comme caractéristique d'être linéaire et successif, (*ce qui est dit est dit*) comme l'indique le dicton populaire, l'oral ne permet pas de retour en arrière. Le destinataire produit des ratés, des ruptures de constructions, des lapsus, des hésitations qui à l'écrit pourraient être, éliminés, gommés. Pour rectifier une affirmation à l'oral, nous sommes obligé d'ajouter (*nous l'avons reçu hier. Enfin, non, plutôt avant-hier*)

L'oral dispose souvent des moyens, linguistiques, paralinguistiques, extralinguistiques inconnus à l'écrit: l'intonation, les mimiques, les gestes; cette situation de communication dans son ensemble peut véhiculer des éléments de message qui, à l'écrit, a besoin de mots pour passer.

*«Certes, les relations entre lettres de l'alphabet et sons sont, pour certaines, complexes et parfois irrégulières, certes certaines structures grammaticales peuvent être spécifiques à l'oral, certes certains mots seront plus fréquemment utilisés à l'écrit, mais le coeur du système qui fonde la langue orale est bien celui qui permet à la langue écrite de fonctionner».* [8]

### 1.2.2. Une distinction théorique

Les relations entre discours oraux et discours écrits, ou plus globalement entre l'oral et l'écrit, sont l'objet de nombreuses discussions dans le domaine de la linguistique théorique. On rappellera simplement, à cet égard, la primauté que Saussure, et à sa suite le structuralisme, attribuait à l'oral:

---

<sup>8</sup> -Alain Bentolila , apprendre à lire : un chemin aride (Le Monde, Mars 2006).

« Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé; ce dernier constitue à lui seul cet objet. Mais le mot écrit se mêle si intimement au mot parlé dont il est l'image, qu'il finit par usurper le rôle principal; on en vient à donner autant et plus d'importance à la représentation du signe vocal qu'à ce signe lui-même. C'est comme si l'on croyait que, pour connaître quelqu'un, il vaut mieux regarder sa photographie que son visage ». <sup>[9]</sup>

### **1.3. Quelques caractéristiques de l'oral et l'écrit**

#### 1.3.1. Stabilité, conservation

Les paroles passent, les écrits restent, les premiers documents écrits datent de (3500 ans avant J.-C.). Cependant, grâce à l'invention des techniques de gravure du son, il est possible de recueillir et de conserver de l'oral, la durée de conservation de l'oral enregistré reste limitée

#### 1.3.2. Les corrections

Les corrections ne se voient pas à l'écrit, elles sont souvent dissimulées et disparues sous l'effet du (brouillon). Paradoxalement, à l'oral, elles coexistent obligatoirement avec la forme définitive de la parole, on les considérera non pas comme des défauts mais comme des traces de l'effort de production (du travail énonciatif). Il existe deux types de corrections:

- Autocorrection: la correction peut être le fait du locuteur lui-même;
- Hétéro-correction: elle est apportée par un autre participant à l'interaction.

#### 1.3.3. Le contexte de l'oral

L'oral s'appuie toujours sur le contexte, c'est-à-dire sur des situations authentiques, contextualisées, notamment lors des pratiques des enseignants. Par contre, à l'écrit, ces traits contextuels devront être mentionnés, non plus à travers une simple désignation, mais plutôt par une judicieuse description. Pour cela, les formes langagières utilisées ne sont pas les mêmes à l'oral et à l'écrit. *Puisque, parce que*, par exemple, fonctionnent à l'oral et à l'écrit, *car* fonctionne surtout à l'oral.

---

<sup>9</sup> Saussure, F. de. (1974). Cours de linguistique générale, Paris, Payot, pp 33- 34.

#### 1.3.4. Les avantages de l'écrit:

Par rapport à la communication orale, l'écrit présente plusieurs avantages. La circulation de l'écrit lui permet de toucher un nombre illimité de personnes, en laissant ainsi des traces et des témoins. Il fixe l'attention plus que les paroles, sitôt oubliées.

Tant et si bien que l'on en vient à se demander, si cette agrégation de caractéristiques existe, dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe du français langue étrangère.

#### **1.4. Manifestation dans les pratiques scolaires**

Dans ce contexte, et lorsqu'on s'intéresse à l'objet discours, voire langue, les relations entre oral et écrit constituent encore une vraie question. Mais la même question, trouve encore sa justification lorsqu'on s'intéresse à l'enseignement de la langue, les débats théoriques et linguistiques mentionnés auparavant y trouvent-ils un prolongement pratique? Ou alors, les enseignants manifestent-ils cette dichotomie oral/écrit?

Contrairement à celui de l'écrit, le statut scolaire de l'oral, sa légitimité (Rispaïl, 1998),<sup>[10]</sup> ne vont pas de soi, comme en témoignent les nombreuses interrogations qui resurgissent sans cesse à son égard.

L'oral est-il enseignable? Faut-il l'enseigner? Ne l'acquiert-on pas simplement à travers toutes les occasions où il sert d'outil à d'autres apprentissages? Et, s'il faut enseigner l'oral, alors comment? Et, quel oral? Celui de la radio, de l'expression native ou celui de la salle de classe?

Ainsi donc, les questions sont nombreuses, et les réponses ne sont pas toujours claires. Prenons un exemple concret de notre contribution <sup>[11]</sup> lorsque nous avons interrogé environ 60 enseignants du cycle moyen tous niveaux confondus afin de savoir leur estimation « de la place qu'occupe l'oral, et dans les manuels, et dans les pratiques de classe », nous avons découvert en fait qu'ils étaient très partagés: 87% « impossible d'évaluer l'oral »; 73% également trouvent que « l'oral est enseignable »; le degré d'affirmation d'enseignants du cycle moyen par rapport à la « confusion et la distance

---

<sup>10</sup> Rispaïl, Marielle. (1998). L'oral dans la classe: Comment en parler? In lettres ouvertes, n°11, chapitre 5, dossier « La didactique de l'oral ». CRDP de Rennes.

<sup>11</sup> Pré enquête réalisée en mai 2008 à l'aide d'un questionnaire, auprès d'une soixantaine d'enseignants du FLE du cycle moyen, de la wilaya d'Ain Témouchent.

entre l'oral et l'écrit»;<sup>[12]</sup> 45% de ces enseignants ont déclaré la confusion, et principalement 78% ont affirmé la distance.

Par le truchement de ces pourcentages, nous retrouvons en quelque sorte reflété ici, au niveau de l'enseignement du FLE, l'un des débats théoriques que nous avons mentionnés auparavant, et qui marque d'ailleurs explicitement un contraste dans l'enseignement/apprentissage de l'oral comme l'exprime par exemple cette citation de Peytard, 1990).

*«[...] La confusion [des enseignants par rapport à cette distance entre l'oral et l'écrit] naît surtout de ce que très souvent on pose langue parlée/langue écrite comme deux "niveaux de langue", alors que ce sont deux réalisations, dans deux systèmes différents de la langue, ».*<sup>[13]</sup>

### **1.5. Définition et objectifs de l'expression orale en approche communicative**

L'acquisition de la compétence de communication orale est tout à fait déconcertée pour ceux qui apprennent une langue étrangère. Il s'agit probablement des quatre compétences, celle qui met le moins à l'aise, dans le sens où elle est également liée à des savoir-être et savoir-faire qu'il faut posséder dans sa propre langue maternelle.

L'expression orale, devenue production orale depuis les textes du Cadre Européen Commun de Référence, est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses, en français. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre. Les difficultés ne sont pas insurmontables, mais il s'agit d'une compétence qu'il faut travailler avec rigueur, et qui demande à surmonter des problèmes liés à la prononciation, au rythme et à l'intonation, mais également des problèmes liés à la compréhension (en situation interactive), à la grammaire de l'oral.

La forme de l'expression orale se compose du non verbal (gestes, sourires, signes divers), mais aussi, de la voix, de son volume, de l'articulation, du débit, et de l'intonation. En français, les apprenants devront soigner leur articulation et leur débit. L'intonation doit être expressive et significative, émanant un volume adapté à la

---

<sup>12</sup> A propos des relations entre oral et écrit, dans une perspective didactique, voir par exemple Peytard et Genouvrier, 1970; Reichler-Béguelin et al, 1988.

<sup>13</sup> Lebre-Peytard, M. (1990). Situations d'oral, documents authentiques: analyse et utilisation. Paris: CLE International, p. 174.

distance. Les pauses, les silences, et les regards font aussi partie de la forme de l'oral en effet, c'est par le regard par exemple que l'on pourra vérifier si l'on a été compris, les pauses et les silences sont aussi significatifs. De ce fait, il est important que les apprenants sachent, que « *la communication dépend moitié de celui qui parle, moitié de celui qui écoute* » (Montaigne). Mais aussi, que les enseignants sachent que, l'écoute est une des dimensions importantes de la didactique de l'oral.

### **1.6. Compréhension orale**

Une activité d'écoute, rarement prévue dans le cadre d'un manuel, où la compréhension écrite prime sur la compréhension orale, cette dernière est l'une des étapes les plus fondamentales de la communication et dans l'acquisition d'une langue étrangère. L'écoute, dans des situations authentiques, permet à l'apprenant de se familiariser avec les sons de la langue non maternelle, elle permet de présenter à l'apprenant des discours plutôt que des phrases, elle amène l'apprenant à s'appuyer sur les éléments du texte et les connaissances personnelles pour comprendre un message oral.

Longtemps cette activité de compréhension a été négligée parce qu'on avait l'impression que l'apprenant en position d'écoute était passif. Comprendre, implique des opérations mentales complexes qui ne sont pas immédiatement perceptibles; mais l'apprenant est aussi actif en réception qu'en production (voir les travaux de Krashen, 1982, sur l'importance du « *compréhensible input* » dans l'acquisition des langues étrangères).

### **1.7. Complexité de l'oral**

L'oral ne se contente pas d'une émission sonore, la compétence langagière orale est double. Elle est d'abord linguistique en engendrant des connaissances phonologiques, morphologiques et syntaxiques. Ensuite, communicationnelle, lorsqu'elle véhicule des règles discursives, psychologiques, culturelles et sociales qui régissent l'utilisation de la parole en fonction des contextes. S'ajoutent à ces compétences langagières d'autres éléments importants dans une interaction verbale, comme les éléments corporels avec les gestes, les mimiques et des éléments voco-acoustiques avec les intonations, la vitesse d'élocution.

L'oral est donc *multicanal*; il combine des moyens linguistiques, communicationnels et paralinguistiques. Dolz et B, Schneuwly ajoutent d'autres moyens non linguistiques

intervenant dans la communication orale, comme, la position des locuteurs, leur aspect extérieur (vêtements, coiffure...) et l'aménagement des lieux.

Si progressivement les moyens verbaux et linguistiques deviennent dominants, les autres moyens (paralinguistiques) ne disparaissent pas pour autant. Nous savons que la compétence de communication est la première dans le développement de l'individu et précède la compétence linguistique; l'enfant communique d'abord avec sa mère à travers des interactions non verbales et apprend à parler ensuite.

L'apprenant se trouve donc face à une besogne bien complexe lorsqu'il va s'exprimer devant le groupe en classe, mais aussi en atelier et en relation duelle. De plus, la même difficulté persiste pour l'enseignant lorsqu'il veut évaluer une compétence langagière orale.

### 1.7.1. L'oral et son évaluation

Étant donné les nouvelles recherches concernant le domaine de l'oral, l'évaluation de celui-ci est encore difficile. Pour une évaluation plus objective, les enseignants ont besoin d'instruments pertinents, pour relever et noter les réussites et difficultés des apprenants afin de pouvoir mieux les aider. Cependant, ces outils manquent pour analyser cette compétence orale, et souvent sont calqués sur ceux utilisés pour évaluer l'écrit.

De Pietro et Wirthner (1996) <sup>[14]</sup> indiquent que le savoir de l'apprenant est souvent vérifié en ayant recours à des activités qui se servent de la langue orale; dans ce cas, on constate bien que ce n'est pas la qualité de la langue orale qui est évaluée, mais plutôt la qualité des réponses données oralement par les apprenants. Lahire (1993) <sup>[15]</sup> souligne également que l'expression orale est quelquefois évaluée lors d'exercices structuraux, tel que former, transformer, et modifier de façon partielle des structures de phrases.

Contrairement à l'écrit, l'oral ne se prête pas à un examen attentif, sauf si l'on fait un enregistrement, qui est perçu comme lourd à mettre en place dans les pratiques de la classe. De plus, la même question se pose pour définir les objectifs d'apprentissage et

---

<sup>14</sup> Wirthner, Martine. (1996). « L'enseignement de l'oral en suisse romande. Quelques considérations sur les plans d'études et les pratiques de classe », Pratiques 101-102, mai, pp. 243-255.

<sup>15</sup> Bernard Lahire. (1993). Culture écrite et inégalités scolaires, Presses Universitaires de Lyon, p.210.

choisir les critères pertinents pour évaluer l'oral, sous prétexte, ses caractéristiques sont encore vagues pour les enseignants. S'ajoute à tout cela l'importance de l'implication personnelle, certains apprenants n'osent pas ou ne risquent pas à prendre la parole.

De ce fait, le chantier de l'évaluation de l'oral est grand ouvert pour les didacticiens de mener des investigations plus approfondies, plus pertinentes et un investissement important et primordial de la part des enseignants.

## **1.8. Caractéristiques de l'approche communicative**

### 1.8.1. Les objectifs

L'approche communicative fixe ses objectifs suivant le public, elle tend à répondre aux besoins communicatifs d'un public défini, elle privilégie, l'oral, la maîtrise de l'écrit, le vocabulaire spécifique, les quatre compétences primordiales (réception /production orale, réception /production écrite).

### 1.8.2. La nature de la langue enseignée

Dans l'Approche communicative, la langue est considérée comme un instrument de communication et d'interaction sociale. La langue enseignée est la langue quotidienne, on est plus conditionné par un certain niveau de langue, il est question d'étudier les différents registres de langue soutenu, familier, courant. On s'intéresse également aux caractéristiques de l'oral courant; la langue est toujours utilisée en contexte.

L'accent est mis sur les fonctions communicatives et les notions qu'elle véhicule plutôt que sur les aspects linguistiques. En effet, le son, la structure et le lexique constituent la compétence grammaticale qui n'est qu'une partie d'une compétence globale, celle de la communication et donc connaître les règles du vocabulaire et les structures grammaticales est une condition nécessaire mais non suffisante pour communiquer. La langue est un code selon lequel nous utilisons, en fonction d'intentions de communication, des moyens lexicaux, syntaxiques et morphologiques.

L'objet d'apprentissage devient donc le discours et non la langue. Il est question d'adapter les formes linguistiques à la situation et l'intention de communication, aussi, selon les caractéristiques propres à l'interlocuteur (statut, âge, fonction ...) et aux circonstances extérieures. Autrement dit, il s'agit de bien choisir la variété de discours la plus adaptée. Ce qui veut dire que pour maîtriser une langue étrangère, nous passons

également par l'identification et la maîtrise de ses différents niveaux liés à des paramètres culturels et situationnels. L'enjeu pour l'apprenant, suscite l'enseignant de bien choisir la variété de langue dans laquelle cet apprenant pourra se mouvoir, sans qu'elle ne lui soit totalement étrangère à l'intérieur d'une langue elle-même étrangère.

### 1.8.3. Rôle de l'apprenant

Dans une approche communicative, l'apprenant prend la plus grande part de responsabilité dans l'apprentissage, il doit négocier et coopérer le sens et le message communiqué avec les autres apprenants et l'enseignant en cherchant comment il peut développer ses savoir-faire et ses connaissances.

### 1.8.4. Rôle de l'enseignant

Vu que l'enseignement communicatif se fonde sur l'utilisation de la langue à des fins communicatives, le travail de l'enseignant se multiplie à l'intérieur de la classe car c'est lui qui décide d'instaurer une ambiance propice à la communication. L'enseignant est détenteur d'un savoir et d'un savoir-faire ceux auxquels vient s'ajouter sa compétence linguistique, sa connaissance de la culture et de la communauté cible, sa sensibilité aux besoins et aux objectifs des apprenants; l'enseignant doit être aussi, un modèle pour les apprenants, celui qui encourage et guide les apprenants, il est en même temps, organisateur et gestionnaire de l'activité dans la classe, co-participant au processus de l'apprentissage.

En fait, l'enseignant communicatif ne cesse d'apprendre et de s'améliorer et afin d'atteindre une cohérence dans son travail, il doit être conscient et doit avoir la volonté de s'informer, de participer à des ateliers, d'écouter ses collègues, de mettre en commun des expériences.

Enfin, l'enseignant doit être un locuteur compétent dans la langue étrangère s'il ne se sent pas à l'aise, il doit impérativement demander et chercher de l'aide afin d'acquérir de l'assurance, de prendre des risques et d'adopter l'attitude qu'il attend lui-même des ses apprenants.

En vérité, l'enseignant doit toujours adapter les matériels pédagogiques à sa situation particulière, voire modifier des dialogues, ajouter des tâches plus réalistes pour rendre l'apprentissage plus significatif.

#### 1.8.5. Statut de l'erreur:

Avec la naissance de l'approche communicative, les objectifs pour les apprenants des langues ont changé, le bilinguisme parfait n'est plus le but recherché, mais plutôt on vise une maîtrise parfaite de la langue cible avec un accent irréprochable ainsi qu'un comportement opérationnel à l'aide d'un bagage langagier suffisant afin de pouvoir communiquer dans un pays étranger. Tous ces paramètres sont désormais le souci majeur des spécialistes des langues. De ce fait, l'erreur est de plus en plus tolérée et devient une étape formative. C'est à partir de ses erreurs que l'apprenant peut progresser dans son apprentissage et peut construire son propre langage; quant à l'enseignant, en détectant les erreurs des apprenants, il pourra organiser son cours en l'adaptant selon les lacunes et les objectifs.

## Chapitre 2

# Pourquoi enseigner l'oral?

Avec l'introduction de l'École Fondamentale en Algérie, le français enseigné était focalisé sur l'écrit. Néanmoins, depuis 2003 (date de la dernière réforme scolaire), on parle d'oral dans l'enseignement / apprentissage du français en Algérie.

L'oral est une composante du langage, l'expression orale est une partie de la maîtrise de la langue, il s'agit d'une compétence transversale.

«*Le langage est un fait social*» comme l'ont souligné Bruner et Vygotski, l'apprenant accède au langage dans le cadre d'une communication avec l'adulte, puis avec ses pairs. Le langage est lié à la socialisation, il ne peut y avoir d'apprentissage sans la médiation d'un être humain, d'un expert. La médiation seule permet la transmission (l'étayage selon Bruner), il ne s'agit pas tout simplement de transmettre mais de permettre à l'apprenant de construire ses savoirs.

Le langage participe aussi à la construction de l'identité personnelle. Enseigner l'oral en mettant en place des échanges oraux va permettre à l'apprenant de se construire son langage.

*«Le langage permet de développer l'intelligence, chez le jeune apprenant, le langage est au service de la pensée logique, la pensée se construit comme un langage intérieur à partir de verbalisation et d'échanges oraux».* <sup>[16]</sup>

---

<sup>16</sup> Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*, Messidor. Editions sociales, rééd. La Dispute, 1997, p.39.

## **2.1. Les objectifs de l'enseignement du français au moyen**

Les quatre années du cycle moyen sont réparties selon trois paliers ainsi définis:

-Le premier palier ou palier d'homogénéisation et d'adaptation, il se déroule durant la première année; c'est une année de consolidation des acquis, d'homogénéisation et d'adaptation à une nouvelle organisation (une kyrielle de disciplines et d'enseignants).

-Le deuxième palier ou palier de renforcement et d'approfondissement, il se déroule durant la deuxième et troisième année. Il est consacré au renforcement des compétences et à l'élévation du niveau culturel.

Enfin, le troisième palier ou palier d'approfondissement et d'orientation, il se déroule pendant la quatrième année. Outre l'approfondissement et le développement des compétences dans la discipline, la quatrième année est consacrée à la préparation à l'examen de fin de cycle (BEM). Elle doit aussi assurer l'orientation vers le secondaire et/ou vers la vie active.

Dans cette esprit, l'enseignement du français au moyen a pour buts:

1- En 1<sup>ère</sup> AM, de permettre à l'apprenant de renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production de textes de type explicatif et prescriptif.

2- En 2<sup>ème</sup> AM et 3<sup>ème</sup> AM, de permettre à l'apprenant de développer ses compétences pour faire face à des situations de communication encore plus diversifiées et plus complexes, à travers la compréhension et la production de textes de type narratif.

3- En 4<sup>ème</sup> AM, de permettre à l'apprenant de consolider les compétences acquises durant les deux précédents paliers en faisant face à des situations de communication encore plus complexes à travers la compréhension et la production de textes de type argumentatif; de mettre aussi en œuvre la compétence globale acquise au cours du cycle pour faire face à des situations scolaires (examen du BEM et admission au secondaire) et extra scolaire (formation professionnelle et vie active).

### 2.1.1. D'un point de vue théorique

L'acquisition du langage commence très tôt, bien avant l'école, à travers les premières interactions échangées avec la mère, ce qui montre l'importance de l'environnement

social. Et donc, les apprenants sont en situation inégale quant à la maîtrise de la langue, quant aux compétences langagières orales.

Ainsi, il est du devoir de l'école de reconnaître les diverses manières de s'exprimer (ces manières sont liées à la famille, à l'environnement social) et d'enseigner l'oral pour faciliter l'intégration sociale et professionnelle pour tous.

Cependant, au-delà de l'école, l'oral a une grande place dans notre société, les personnes sont souvent jugées au premier abord sur leur façon de s'exprimer. En outre, maîtriser la compétence langagière orale, c'est pouvoir en toute circonstance, en situations scolaires ou extrascolaires, tenir une conduite discursive (narrative, argumentative...) adaptée à la situation de communication. Il est donc important de donner aux apprenants les moyens de s'exprimer dans toutes situations. L'objectif est de faire de l'apprenant un être de communication, à l'aise dans n'importe quelle situation.

### 2.1.2. L'enseignement de l'oral en Algérie

Les problèmes de l'enseignement de l'oral tiennent essentiellement du fait que notre système d'enseignement accorde beaucoup plus de place à l'écrit. Cette prédominance de l'écrit entraîne des contraintes au niveau de la gestion des règles syntaxiques. En effet, selon Luzzatti: <sup>[17]</sup>

*« Dès qu'un locuteur commence à surveiller son langage, il s'efforce de calquer l'oral sur le code écrit. »*

Cette procédure appliquée ainsi, influence non seulement l'oral spontané d'être normé, suivant les règles syntaxiques de l'écrit, mais des obstacles à la compréhension risquent également de surgir. Un tel état de fait apparaît généralement au moment de l'activité de la dictée. En effet, l'apprenant tout en écrivant doit entendre et interpréter les formes syntaxiques caractéristiques de l'écrit. Cependant, la question que nous nous posons est: comment enseigner la langue parlée? Cette question déjà soulevée par P. Bourdieu <sup>[18]</sup> est très pertinente dans la mesure où les méthodes d'enseignement sont mal connues et mal employées pour enseigner et apprendre l'oral en classe.

---

<sup>17</sup> Luzzati, D. (2001). Interaction, nouvelles technologies, multimédias et didactique des langues, Daniel Luzzati et Pascal Geeraer.

<sup>18</sup> Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*, l'économie des échanges linguistiques, Fayard, Paris, p.114.

Dans l'école algérienne, l'oral n'est enseigné qu'en langue arabe standard. En effet, dès la première année au primaire, les enfants sont invités à participer en classe à des activités qui favorisent l'oral. Par contre, en cours de français, l'oral se restreint dans l'activité de questions / réponses en compréhension de l'écrit. Une question se pose :

Est ce qu'il y a d'autres moyens pour enseigner l'oral?

## **2.2. L'enseignement de l'oral vu sous différents axes**

### 2.2.1. L'oral, moyen d'expression

L'expression orale favorise, selon Boukria S.<sup>[19]</sup>, le développement personnel et la construction d'une identité sociale dans des situations qui ont pour visée de permettre à l'apprenant de s'exprimer non plus en tant qu'apprenant, mais en tant que personne, enfant ou pré-adolescent et de se construire par la parole. Quand ce travail se fait en classe, il se réalise dans des situations placées sous le cadre scolaire qui impose ses contraintes, ses règles, ses finalités, tout en prétendant offrir à l'apprenant la possibilité de s'en abstraire, C'est l'un des paradoxes de l'oral en classe.

### 2.2.2. L'oral, moyen d'enseignement

L'oral sert aussi à la transmission d'informations, de savoirs et à la régulation pédagogique dans des situations caractérisées par le fait que l'oral est le plus souvent celui de l'enseignant, et que les objectifs affichés sont d'ordre disciplinaire. Cela ne signifie pas que la parole soit confisquée par l'enseignant ; le cours dialogué entre dans cette catégorie mais en tout état de cause, c'est un format dans lequel l'enseignant remplit le rôle, celui du gérant de la circulation des échanges verbaux. Ce type de situation se réalise sous plusieurs formes, selon la centration qui est infléchie par le choix de l'enseignant, et selon la disposition initiale du public apprenant.

Si l'enseignant analyse ce type de situation comme une situation de travail en commun, celle-ci est fondée sur des relations irrégulières dont les règles doivent être explicitées ou négociées. Le fonctionnement de ces types de situation est assuré non seulement par la soumission des apprenants, sans connaître les finalités, mais aussi par la prise de conscience du fait qu'ils sont en train de réaliser des apprentissages qui relèvent des

---

<sup>19</sup> Boukria, S. (2007). Pratique du français oral et sa didactique au collège algérien, mémoire de magistère, pp.07-18.

différents types. Leur efficacité dépend alors de la prise en compte par l'enseignant du fait qu'il est en train de guider ses apprenants dans un travail d'appropriation de connaissances, de comportements et des valeurs et non seulement de les entraîner à ce travail, en attendant que l'apprentissage s'opère par la pratique et l'imprégnation.

Dans ce cas l'oral enseigné et utilisé est un oral disciplinaire, qui se base sur un métalangage dû à la discipline enseignée et contraint par les savoirs à acquérir où les thèmes ne sont pas "libres".

### 2.2.3. L'oral, objet d'apprentissage

Les apprenants peuvent apprendre à communiquer, à maîtriser la langue orale et la maîtrise des genres oraux par l'apprentissage de techniques ou de procédures concernant l'oral lui-même. L'oral est alors objectivé par ses dimensions (locutoires, interactionnelles, phonatoires, communicationnelles, etc.) dont on vise l'acquisition, soit par le biais d'exercices ciblés soit par le biais de situations complexes dans lesquelles l'accent aura été mis sur l'une des composantes.

Malgré la forte variation des pratiques d'un niveau à l'autre, elles ont toujours comme point commun le fait que les apprentissages langagiers soient explicitement désignés auprès des élèves comme une des visées de travail mené dans la classe. Il s'agit alors de montrer aux élèves que la langue orale est spécifique, différente de la langue écrite, et à leur enseigner ces différences.

Certaines situations affichent leur artificialité, par exemple, c'est le cas des exercices structuraux très en vogue, il y a une vingtaine d'années, mais aussi de certaines pratiques artistiques comme l'improvisation, jeu de rôle lorsqu'elles n'ont pas d'autres prétentions que celle de favoriser des acquisitions linguistiques ou communicationnelles. D'autres pratiques se fondent sur la transposition, dans le cadre scolaire, de pratiques sociales, des pratiques qui nous paraissent plus motivantes et plus ludiques: telles que les exposés, les débats etc.

Ainsi, il découle de ce qui précède que l'oral est à la fois un moyen d'apprentissage et un objet d'enseignement:

-Un moyen d'apprentissage quand on apprend d'autres disciplines ou d'autres savoirs par la verbalisation et les interactions qui obligent l'apprenant à restructurer les champs

conceptuels, à intégrer des apports d'informations, à intégrer dans son propre discours des éléments venant du discours d'autrui par la mise en situation de pratique interactionnelle du langage.

-Un objet d'enseignement car l'objectivation de ce qui est en jeu dans la verbalisation et l'interaction permet de réaliser des apprentissages portant à la fois sur les objets des cours et sur le travail langagier. Ce qui distingue le moyen de l'objet d'enseignement c'est le fait que dans le premier, on attend de la réalisation d'une tâche langagière qu'elle provoque des apprentissages, alors que, dans l'objet d'enseignement, on objective les apprentissages relatifs à la réalisation de cette tâche langagière de façon à les signaler aux apprenants.

Après avoir compris ce qu'était l'oral, une autre question surgit: comment les Instructions Officielles valorisent cet enseignement? C'est ce que nous allons aborder dans les lignes qui suivent.

### **2.3. Ce qu'en disent les Instructions Officielles**

Depuis la mise en place de la réforme du système éducatif (septembre 2003), l'enseignement de l'oral a connu une grande considération, surtout dans les programmes scolaires. Programmes qui mettaient l'apprenant au centre de la communication.

Avant cette réforme, l'oral se limitait à un mode de transmission du savoir et à de brefs commentaires sur des devoirs par exemple. Les priorités étaient celles du lire et écrire. Ensuite, d'après l'étude de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, les instructions officielles de 1976, celles de 1989 et celles de 1995 ne considèrent même plus l'oral comme un mode prioritaire de transmission du savoir et privilégient l'écrit. L'oral est tout simplement au service de la lecture et de l'écriture.

### **2.4. Pourquoi l'enseignement de l'oral est-il si difficile?**

*«Constamment présente dans la classe, la pratique de l'oral est perçue par les enseignants comme une composante du rapport pédagogique et du fonctionnement du groupe classe ».* <sup>[20]</sup>

---

<sup>20</sup> Perrenoud Philippe (1991) « Bouche cousue ou langue bien pendue? L'école entre deux pédagogie de l'oral » in Wirthner Martine, Martin Daniel et Perrenoud Philippe, *Parole étouffée, parole libérée: fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Paris: Delachaux et Niestle, Collection: Techniques et méthodes pédagogiques.

Il s'agit d'un oral engendrant un discours régulateur (*outer*), soit des rapports sociaux avec les apprenants, de gestion de l'espace, d'organisation, de contrôle, d'explication de consignes, etc. Cependant, la pratique quotidienne de cet oral devrait être davantage orientée vers un oral pratique engendrant un discours constutif (*inner*) [21], mais aussi envisagée comme un moment particulièrement privilégié pour améliorer et diversifier les performances des apprenants. Une pratique jugée par les enseignants, assez difficile, voire un savoir «non enseignable» (op.cit, p: 6). Ceci est sans doute lié à plusieurs difficultés aussi bien d'ordre pédagogique que théorique.

#### 2.4.1. Première difficulté

Les Instructions Officielles (2003) n'ont guère cessé, d'inciter d'une façon croissante sur un véritable enseignement de l'oral, et sur le respect de ses caractéristiques. Cependant, l'absence des informations, des démarches inhérentes à un enseignement explicite de l'oral, entrave de localiser sa place, de clarifier ses objectifs et sa primauté.

Ainsi, l'absence d'une formation approfondie dans le même contexte et les moyens didactiques qui font de l'oral une activité enseignable, restent impérativement implicites en se figeant, tantôt sous l'expérience personnelle de l'enseignant, de son système de priorité (écrit/oral) et, tantôt sous sa conception subjective envers une compétence langagière à l'oral.

Devant cet arsenal de difficultés, l'enseignant serait censé s'agripper d'une part, aux aspects formels, notamment aux aspects linguistiques et paralinguistiques, et d'autre part, aux modèles de compétences langagiers, qui sont souvent propagés à travers plusieurs supports, exemple:

Les discussions télévisées et l'oralisation des textes écrits dans les discours et les journaux médiatisés. De ce fait, l'écrit du FLE préserve encore un très lourd poids dans les pratiques de classe, une lourdeur insignifiante éliminant ainsi, toute tentative d'instaurer un vrai enseignement/apprentissage de l'oral.

---

<sup>21</sup> Willis (1992), postule l'existence de deux types de discours en classe de langue étrangère. Le premier, le discours régulateur (*outer*), procure le cadre général des échanges en classe, et sert à maintenir les rapports humains, et d'organisation, d'explication, de centrage etc. Le second, le discours constutif (*inner*) englobe les formes de langue cible que l'enseignant a choisies comme contenu d'apprentissage.

#### 2.4.2. Deuxième difficulté

Le langage parlé, la parole, le parlé quelque soit son appellation; l'oral s'évapore, tandis que l'écrit reste enraciné, l'oral ne laisse pas de traces et nécessite pour son étude des enregistrements techniques. Les productions orales ne peuvent être sérieusement analysées que si l'on peut les réécouter plusieurs fois.

Ainsi, alors qu'on peut commodément lire et relire l'écrit, un travail sur l'oral nécessite enregistrement audio ou vidéo, transcription et réécoutes, ce qui demande donc du matériel technique d'enregistrement et beaucoup de temps, ce qui, de plus, peut éventuellement poser des problèmes déontologiques.

#### 2.4.3. Troisième difficulté

L'oral est le début d'un apprentissage social, qui peut s'acquérir avant, après et aux alentours de l'école. Avant qu'il ait un domaine de compétences langagières indépendantes, le langage parlé est un moyen pour la réalisation d'autres apprentissages dans d'autres domaines, il repose sur plusieurs facteurs immaîtrisables: culturels, linguistiques et éducatifs.

D'autant plus, l'oral est en corrélation permanente avec des conflits quotidiens, des situations communicatives et interactionnelles. Sans doute, la soumission de l'oral à l'environnement socioculturel le pousse vers d'autres types de relations comme la personnalité de l'individu, son comportement et son tempérament. L'apprenant "adolescent" en période de désarroi, de confusion et d'hésitation, est toujours en velléité devant une exposition orale, plus spécialement s'il était trop sensible à l'hostilité de ses pairs. Devant cette soumission, l'apprenant se trouve en fluctuation entre des compétences innées et d'autres compétences dont il souhaitera l'acquisition; tandis que son insécurité linguistique ne lui offre pas un cheminement assez facile vers ces acquis.

## Chapitre 3

### Le rapport oral / manuels didactiques

Il convient de dire, qu'à l'heure d'internet, le manuel scolaire reste malgré tout un outil très utilisé par les enseignants. Il est aussi un passeur de savoirs s'adressant directement aux apprenants. Conformément à ce qui précède, le manuel est aussi une banque de données où l'enseignant puise les documents qu'il utilise en classe.

Pour ce faire, l'enseignant est pris dans un réseau complexe. Il répond aux besoins de sa discipline tout en ayant devant lui des apprenants; faire cours est une rencontre avec des personnes.

Quoi qu'il en soit, le manuel scolaire est à la fois un outil sur lequel les enseignants s'appuient afin de préparer leurs cours, et un instrument mis à la disposition des apprenants, en classe comme chez eux, pour apprendre, réviser ou s'exercer.

### **3.1. Qu'est ce qu'un manuel scolaire?**

D'après la définition donnée par les didacticiens, un manuel scolaire est : un livre imprimé destiné à l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Ne sont pas considérés comme des manuels scolaires, les cahiers d'exercices ainsi que les outils destinés aux enseignants (guide de l'enseignant, document d'accompagnement, par exemple).

#### 3.1.1. Pour Le Petit Robert, le manuel scolaire est un:

*«Ouvrage didactique présentant sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires».*

#### 3.1.2. Pour Alain Choppin,

*«Le manuel, comme en témoigne son étymologie (latin manus, la main), se définit à l'origine comme un ouvrage de format réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné. Depuis la fin du [XIX ème siècle], ce terme désigne tout spécialement les ouvrages qui présentent celles qui sont exigées par les programmes scolaires.[...]*

*Ce que l'opinion publique désigne sous l'appellation générique de "manuels" recouvre en réalité des instruments qui assument des fonctions pédagogiques diverses bien que complémentaires. Ils ne jouissent d'ailleurs pas du même statut réglementaire et leur mode de financement n'est pas assuré de façon identique. »<sup>[22]</sup>*

#### 3.1.3. Pourquoi des manuels?

Avant tout, parce que tout le monde en tire profit, l'apprenant, bien sûr, pour qui le manuel est :

- Une trace de cours et un outil de mémorisation ;
- Un outil de recherche documentaire ;
- Un outil de lecture et de transversalité ;
- Un outil méthodologique ;
- Un vecteur de culture commune.

#### 3.1.4. L'enseignant, pour qui le manuel constitue:

- Un outil d'application des programmes ;

---

<sup>22</sup> Alain, Choppin. Maître de conférences des universités en histoire de l'éducation, Enseignant chercheur au service d'histoire de l'éducation. France, p.56.

- Une ressource documentaire ;
- Un recueil d'exercices ;
- Un outil de différenciation.

### 3.1.5. Le parent, enfin, à qui le manuel offre :

- Une trace des leçons ;
- Un instrument de dialogue ;
- Un objet symbolique.

Dans les familles moins favorisées, le manuel scolaire est souvent le premier livre avec lequel l'enfant entre en contact. En plus, le manuel, s'il est utilisé par tous les apprenants, devient un facteur important d'égalité des chances.

Enfin, paradoxalement, à ce qui s'est passé pendant plusieurs décennies, l'utilisation de manuels scolaires en classe est à nouveau soutenue par les responsables de l'enseignement. Autant plus, il n'est désormais plus «mal vu» d'utiliser un manuel scolaire avec ses apprenants, au contraire, le rôle positif que peut jouer un manuel bien utilisé est enfin reconnu. Trop adéquat aux pratiques, le manuel est imité plus qu'utilisé par les enseignants et très largement ignoré des apprenants.

### **3.2. L'oral dans le manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> année moyenne**

Comment l'enseignement de l'oral est-il présenté dans ces manuels scolaires ? Quelles pratiques d'enseignement de l'oral sont véhiculées par ces manuels scolaires ? Quelle place accordée à l'oral dans ces manuels ? Quel cheminement d'apprentissage se dégage-t-il de ces outils ?

Les réponses à ces points d'interrogations sont intimement liées à la structure de ces manuels. Étant donné que la démarche pédagogique structurant les manuels scolaires de français est identique à tous les niveaux. L'oral dans le manuel de la 3<sup>ème</sup> année moyenne est abordé dans la rubrique « Oral en images/en questions ». Il a pour but de préparer les apprenants à la prise de parole.

Comme cela est souligné par l'intitulé de la rubrique, les supports utilisés sont des images extraites de bandes dessinées, d'affiches publicitaires, de prospectus, de dessins,

de photos, etc. On souligne qu'aucun support audio n'accompagne ces images [23] dont les références ne sont pas citées de manière complète et précise. Ainsi, des renvois comme « D'après Slim », « D'après Quino, Mafalda », « Document Internet », « AIR ALGÉRIE », « Revue, Moi je lis, n°197, Milan Jeunesse », « Revue Wapiti n°210,2004 » suffisent selon les auteurs à indiquer la source des documents utilisés. Outre ce manque de rigueur dans la référence des documents, l'apprentissage de l'oral est structuré dans deux activités : « j'observe » et « j'échange avec mes camarades. ». Cette dernière activité se présente sous forme de questions de compréhension. Elles sont censées travailler l'interaction « j'échange avec mes camarades », or, les documents consultés montrent qu'aucune consigne ne précise aux apprenants de se mettre en groupe ou en binôme pour favoriser cette interaction. De plus, la nature des questions posées ne nécessite pas ce type de disposition. Il s'agit souvent de questions de repérage de lieu, de thème, de description d'images. En outre, l'énonciation par « tu », utilisée par les auteurs en s'adressant aux apprenants confirme l'hypothèse selon laquelle l'interaction n'est pas mise en avant dans le manuel. Inutile de rappeler que la notion de débat, lieu par excellence de l'apprentissage de la compétence de communication, n'est pas évoqué dans ces questionnaires.

### **3.3. Les modèles de l'enseignement de l'oral dans les manuels.**

Dans ces manuels, l'oral demeure toujours le parent pauvre de la réflexion pédagogique. Un oral spontané (1<sup>ère</sup> année moyenne), un travail sur le dialogue à deux interlocuteurs (2<sup>ème</sup> année moyenne), un oral plus collectif (3<sup>ème</sup> année moyenne) puis un débat entre pairs (4<sup>ème</sup> année moyenne) constituent les directions principales de la progression au collège qui font pendant à celles de l'écrit et les complètent parfois. Mais cette production orale des apprenants a souvent le goût de l'écrit sur lequel elle est calquée.

L'intérêt porté à l'enseignement de l'oral dans les recherches est plus tardif que celui porté à l'enseignement de l'écrit. Pour ces raisons, les outils disponibles sont encore trop peu nombreux. Il en existe, mais généralement ils ont été conçus pour un public spécifique (FLE, formation pour adultes...).

Certains manuels de cycle moyen commencent à proposer une rubrique consacrée à l'oral, mais les activités proposées sont souvent artificielles et simplistes, au regard de la

---

<sup>23</sup> Ce constat est valable pour tous les autres manuels de la 1<sup>ère</sup> et de la 4<sup>ème</sup> année moyenne.

complexité et de la variété des situations orales. Par ailleurs, le coût en temps pour leur analyse, et l'intérêt tardif que la didactique lui porte, sont autant de difficultés qui en font un sujet mal maîtrisé par les enseignants.

Les nouveaux manuels scolaires de français reflètent cette nouvelle approche de l'enseignement-apprentissage. En dépit de quelques maladresses, dues à l'inexpérience et au caractère radicalement nouveau des programmes, ils se distinguent des anciens par leur richesse de contenu et une meilleure qualité graphique. [24] C'est tenir compte de la complexité du manuel en tant qu'objet culturel. Comme le dit Nicole Lucas :

*« le manuel scolaire est multipolaire : il est le point de convergence de la recherche, de la communication, de la découverte, de la pédagogie, de l'institution et des spécialistes ».* [25]

### **3.4. Interaction orale ou oral scriptural**

En effet, à consulter les modèles utilisés dans ces manuels concernant l'enseignement de l'oral, on peut se demander si ce qui est généralement présenté comme enseignable dans l'oral n'est pas précisément ce qui est le moins caractéristique de l'oral. Ce qui signale, une nouvelle fois, la difficulté de se dégager des modèles didactiques de l'enseignement de l'écrit, ou du poids des analyses du discours écrit. En plus, la carence des activités orales repérée dans ces manuels ne permet pas de répondre aux attentes des programmes des Instructions officielles.

Voilà ce que nous avons trouvé en feuilletant les manuels dont nous disposions. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons aux activités orales émanant de ces manuels. Devant ce fait, notre première hypothèse, qui sous-tend notre travail, à savoir que ces manuels traitent très peu de l'oral, et ne le considèrent pas vraiment comme un objet d'enseignement reste à vérifier et à prouver. C'est ce que nous nous proposons de réaliser dans la seconde partie de notre mémoire: Recherche par enquête.

---

<sup>24</sup> Jusqu'à présent six nouveaux manuels scolaires de français ont été produits au fur et à mesure de la mise en place de la réforme: 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années primaires, 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années moyennes.

<sup>25</sup> Nicole Lucas. (2001). Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p.319.

**DEUXIÈME PARTIE**  
**RECHERCHE PAR ENQUÊTE**

## **Introduction**

Au cours de la première partie, nous avons essayé de donner quelques notions et concepts propres à notre domaine de recherche. Ensuite, nous avons essayé de montrer la difficulté de l'oral et ses différentes fonctions d'enseignement. Puis, nous avons aussi abordé la place qu'occupe la production orale dans le champ didactique, de faire un constat sur son apport dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au sein de notre école algérienne.

À travers cette analyse théorique, sous-jacente à la recherche du langage oral, nous avons pu valider théoriquement nos hypothèses. Il reste à les vérifier empiriquement en particulier concernant le volet des pratiques en classe, mais aussi concernant le volet des manuels. De ce fait, nous procédons, dans cette seconde partie, à la mise en application des démarches liées à notre principale question de départ: Quelles articulations à construire entre contenu de manuels et pratiques de l'enseignant concernant l'apprentissage de l'oral?

Dans un premier chapitre, nous définissons notre méthodologie d'enquête où nous présentons et justifions le choix de notre corpus. Puis, dans un deuxième chapitre, nous présentons le déroulement de notre protocole expérimental, suivi d'un troisième chapitre, engendrant une importante présentation du corpus, dans un quatrième chapitre, nous concluons cette contribution, par une analyse analytique des résultats. Enfin, dans un cinquième chapitre, nous passons à l'interprétation de ces résultats.

# Chapitre 1

## Choix méthodologique

### 1.1. Justification du choix?

Nos observations portées sur des situations de pratiques de classe et des manuels scolaires, supposent le choix d'un corpus. Eu égard au caractère non visible dans la mise en œuvre des finalités et des objectifs de l'enseignement du français au cycle moyen, qui semblent se fondre dans des impositions des Instructions officielles, il est évident que dans ce palier d'enseignement, chaque année correspond à un objectif. La première année centre son étude sur la narration, la deuxième sur la description, la troisième sur l'explication et la quatrième finalement sur celle du récit et de l'argumentation. Le choix de la 3<sup>ème</sup> année moyenne signifie le choix d'un type d'objectif bien précis : «Expliquer», où l'apprenant étudiera l'explication sous ses formes les plus diverses. Le texte explicatif met en œuvre et favorise l'interaction et la cognition. Cette interaction concerne l'enseignant et les apprenants en situation de classe, ces deux protagonistes visant un objectif commun : développement de la compétence langagière à l'oral. Afin de justifier nos propos, il paraît indispensable de prédéfinir un corpus figurant, sans quoi il ne sera guère possible d'observer l'émergence d'une éventuelle compétence.

## **1.2. Les composants du corpus**

Dans la mesure où nous nous intéressons à l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de FLE, nous avons directement recours aux interrogations qui suivent: Comment apprendre l'oral? Comment enseigner l'oral? Mais préalablement, par quels moyens? Donc, les seuls éléments capables de répondre à ces trois questions sont les principaux pôles du triangle didactique (enseignant, apprenant et savoir). Le savoir, dans notre cas d'étude émane des activités orales qui sont retenues, soit dans les pratiques de l'enseignant, soit dans les manuels scolaires.

## **1.3. Présentation des enseignants**

Étant donné que tous les enseignants du système éducatif sont soumis aux mêmes exigences et aux mêmes directives ministérielles lesquelles, souvent, les limitent dans leur liberté d'initiative et d'innovation, nous n'avons pas tenu compte non plus de la région d'exercice des enseignants : la quasi-totalité des participants enseigne à Ain Témouchent (à notre sens, élargir l'enquête à ceux exerçant dans d'autres régions du pays n'est pas nécessaire dans ce cas précis.)

Depuis un certain temps, et avec les nouvelles tendances didactiques, la conception de l'enseignant a beaucoup évolué. Il n'est plus le garant de la parole ni le constructeur des savoirs chez l'apprenant mais il en est le guide, autrement dit la tâche de l'enseignant n'est plus de donner des savoirs en bloc à l'apprenant mais d'aider l'apprenant à trouver et à construire ses savoirs et savoir-faire. Ce rôle assigné à l'enseignant lui donne plus de mobilité et de liberté dans ses pratiques langagières en classe, ainsi il joue le rôle d'accompagnateur, ce qui lui permet de s'écarter de la norme et d'utiliser la langue dans ses différentes variétés. C'est à partir de ce principe, que nous essayons d'évoquer une présentation figurante et pertinente des enseignants.

Rappelons, avant de présenter les enseignants sujets de notre corpus, que l'objectif était de submerger à surface leur démarche dans les pratiques de classe, en matière d'enseignement de l'oral du FLE. Activité, qui a été conçue dans les programmes d'enseignement fondamental algérien, lors de la dernière réforme (2003). Or, comment des enseignants qui n'ont suivi aucune formation <sup>[26]</sup> dans le cadre de cette réforme

---

<sup>26</sup> Selon toujours notre questionnaire (Mai 2008) que l'unanimité des enseignants questionnés de la wilaya d'Ain Témouchent, estiment « qu'ils n'ont jamais reçu de formation, pour enseigner l'oral »

peuvent-ils enseigner l'oral à leurs apprenants? Utilisent-ils les manuels scolaires d'une manière exclusive? Ou, ont-ils recours à d'autres outils? (Cf. Entretien: A7, A8)

#### **1.4. L'analyse de la variable sociale propre au corps enseignant**

##### 1.4.1. Par rapport à l'âge, au sexe et à l'ancienneté

Enseignants			
N°	Age	Sexe	Ancienneté
N°1	46	Masculin	25 ans
N°2	45	Masculin	24 ans
N°3	32	Masculin	06 ans
N°4	24	Féminin	07 ans
N°5	24	Féminin	03 ans

##### Commentaire

Nous constatons que les éléments formant cet échantillon, se compose de deux enseignantes et trois enseignants, dont la moyenne d'âge est assez variée, elle bascule entre 24 et 46 ans. La seule discrimination retenue est empirique, en effet, deux enseignants sur les cinq ont une expérience appréciable de 25 ans, et sont ceux qui ont un niveau initial de formation le plus bas (niveau seconde et Bac). Nous pouvons également constater que les enseignants ont en moyenne 13 ans d'expérience dans l'enseignement du français langue étrangère, ce qui démontre leur connaissance des divers programmes d'études et des approches pédagogiques qu'ils ont dû mettre en pratique au fil des ans.

#### 1.4.2. Par rapport aux diplômes

Diplôme	Nombre
Licence	03
Bac	01
Secondaire <sup>[27]</sup>	01
CAPEM <sup>[28]</sup>	02

#### Commentaire

Nous pouvons voir que les enseignants ayant participé à nos deux enquêtes ont une distinction dans leur formation et que trois d'entre eux possèdent un diplôme d'études supérieures (licence).

#### 1.4.3. Par rapport à la formation

Formation	Nombre
ENSET	00
Universitaire	03
ITE	02

#### Commentaire

D'après la formation mentionnée, les enseignants de français interrogés connaissent peu la didactique de l'oral. Nous pouvons également voir que trois d'entre eux ont reçu une formation universitaire, ce qui nous permet de penser que les universitaires ont acquis certaines compétences durant leur cursus (linguistiques et didactiques). En ce qui concerne les deux autres, nous découvrons la formation, des Instituts Technologiques de

---

<sup>27</sup> Le niveau secondaire ce n'est pas un diplôme, nous désignons par ce substantif le niveau terminal.

<sup>28</sup> Certificat d'Attitude Professionnelle d'Enseignement Moyen, non plus ce n'est pas un diplôme.

l'Éducation (ITE), qui se distingue de la formation universitaire, par un parcours enrichissant en pédagogie, et notamment en méthodologie de l'enseignement.

### **1.5. Apprenants de la 3<sup>ème</sup> année moyenne**

L'objectif général de l'enseignement du FLE au collège est de :

*« 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 ». [29]*

Se basant sur la pratique des quatre skills (réception/production à l'oral et réception/production à l'écrit), l'apprenant arrivera progressivement à la construction de la langue et l'utilisation de cette dernière à des fins de communication et de lecture.

*« Il s'agira donc, pour l'élève de collège, à partir de textes variés ou écrits, de se forger des outils d'analyse méthodologiques efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui-même. Il affinera ces compétences méthodologiques et linguistiques tout au long du cycle ». [30]*

Précisons d'emblée que notre étude porte sur des données recueillies à l'école d'enseignement moyen algérienne, en particulier durant la troisième année de scolarité des apprenants. Le deuxième palier relatif à la 3<sup>ème</sup> année moyenne accueille au début de chaque année scolaire, presque la totalité des apprenants de la 2<sup>ème</sup> année moyenne. Cette admission en abondance est légitimée, par une politique d'imposition du succès, née par le forceps de la politique «mère» nommée échec. Ces apprenants auraient comptabilisé 894 heures d'apprentissage de français. A l'issue de cette même année, ce volume atteindrait 1084 heures. Ces derniers vivent tous dans des zones rurales de la wilaya d'Ain Témouchent.

### **1.6. Description globale du manuel concerné**

Conçu par une IEF (Inspectrice d'enseignement fondamental) (K. Djilali) et une IEEF (Inspectrice d'éducation et d'enseignement fondamental) (M.W.Tounsi), le manuel de français de 3<sup>ème</sup> année moyenne est édité par l'ONPS (Office national des publications scolaires) en 2005.

Le manuel est présenté sous un seul volume donnant ainsi une vision globale des apprentissages, son grand format permet une mise en page aérée facilitant la lecture.

---

<sup>29</sup> Iddou Said Omar. M/Dakhia Absi F. (2004). Guide de l'enseignant, première année de l'enseignement moyen, ENA G, p.04.

<sup>30</sup> Op.cit:04

Le manuel comprend aussi des annexes. Ces dernières sont composées d'un tableau de conjugaison de quelques verbes usuels suivis d'un ensemble d'informations explicitant quelques règles de conjugaison. Ceci permet aux apprenants, d'avoir en plus un outil de révision.

Un avant-propos, une structuration orientée et un sommaire sont également proposés au début du manuel. L'avant-propos présente en une page le manuel à l'apprenant en lui précisant son but et en annonçant ses rubriques et leurs objectifs. Les auteurs s'adressent directement à l'apprenant en le désignant par le pronom personnel « tu »:

*« Il [le manuel] a pour but de développer tes compétences par une étude plus approfondie du texte explicative que tu as déjà abordé en 1<sup>ère</sup> année moyenne et 2<sup>ème</sup> année moyenne .Tu découvriras notamment que différents types de textes (à dominante narrative ou descriptive) peuvent avoir une visée explicative.Tu atteindras les objectifs définis par le programme dans le cadre d'un projet pédagogique significatif qui te propose des activités de production écrite et orale formatrices ». [31]*

---

<sup>31</sup> Propos authentiques des auteurs, tirés de l'avant propos du manuel de français de 3<sup>ème</sup> AM, (2005) « livre de français 3<sup>ème</sup> Année Moyenne» ONPS ,p.03.

# Chapitre 2

## Le recueil des données

### **2.1. Description du protocole expérimental**

Jusqu'à maintenant, nous avons évoqué les notions qui peuvent nous servir de base pour l'analyse du corpus, sans oublier que notre recherche avait pour objectif principal, la présentation du déroulement de l'enseignement de l'activité orale dans les pratiques de classe, et le degré de cette présentation dans les manuels. Sa mise en pratique effective s'est déroulée dans trois établissements de cycle moyen de la wilaya d'Ain Témouchent. Après une brève description des repères historiques du contexte dans lequel nous avons mis en place cette recherche, nous présenterons dans le deuxième chapitre de cette partie les apprenants qui ont participé à sa réalisation et leurs enseignants.

Si toute contribution scientifique passe par une conceptualisation de projets de réalisation préalable, leur mise en place concrète reste dépendante des aléas des contraintes du terrain : ainsi nous exposerons le déroulement effectif du recueil de données, la présentation des outils utilisés et les problèmes de mise en place pratique auxquels cette recherche a été confrontée. Pour cela nous avons envisagé un protocole de recherche qui se présente schématiquement ainsi: un aspect spatio-temporel (lieux et temps), un aspect organisationnel (structure et déroulement) et un aspect matériel (moyens techniques).

## **2.2. Repères historiques du contexte**

La ville aurait un nom mi-arabe mi-berbère de «Ain Témouchent» ou littéralement «La source des chacals». La ville tombera entre les mains des romains; l'histoire romaine de Siga est difficile à cerner car la ville a trop été bouleversée, ruinée ou brûlée au cours de ses siècles d'existence.

Au XV<sup>ème</sup> et XVII<sup>ème</sup> siècle, Ain Témouchent appartient toujours aux Beni Ameurs; ils ont opposé une farouche résistance aux incursions turques et espagnoles. La capitulation d'Alger en juillet 1830, provoque un peu partout à l'intérieur du pays des soulèvements.

Les Beni Ameurs ont alors pour chef Si Mahieddine qui est le père de l'Emir Abdelkader; celui ci est reconnu comme chef par les tribus Hachems de l'Ouest de Mascara, les Oulhaça à l'Est de Honaine et les Beni Ameurs d'Ain Témouchent. Il ralliera justement Ain Témouchent où il jouissait d'un puissant soutien. Il y rassemblera quelques 12 000 hommes qui, du 03 au 08 Mai 1831, attaque sans succès la garnison d'Oran tenue par les français; c'est là le déclenchement d'une lutte de 17 ans où l'Emir alternera victoires et revers.

Le 06 Juillet 1836, des accrochages ont eu lieu entre les troupes de l'Emir et les soldats français; par mesure de représailles, le 10 Juillet 1836, le Général Bugeaud s'en prend à Ain Témouchent sans défense qu'il brûlera presque entièrement; les Beni Ameurs répliquent en attaquant les environs d'Ain Témouchent, c'est ce qui obligera, par ailleurs, l'occupation française à engager des pourparlers qui aboutiront le 30 Mai 1837 à la signature du «Traité de la Tafna». Par delà ce traité, les Français conserveront Ain Témouchent et ses camps fortifiés, preuve s'il en fallait de l'importance stratégique et militaire de l'endroit.

Les premiers Européens s'installent dès 1848 à Ain Témouchent. En 1869 la localité accède au rang de commune. En 1887, la ville comptait 2492 Européens, 1737 Algériens et 333 Israélites; en 1926, ce décompte passe à 8915 Européens pour 4994 Algériens. En 1941, Ain Témouchent s'embellit au point de devenir l'une des cités les

plus coquettes d'Algérie [32], les commerçants et les négociants y foisonnent. En 1955, Ain Témouchent est élevée officiellement au rang de sous préfecture du département d'Oran. Après l'indépendance, en 1962, Ain Témouchent devient une Daira (canton); ce n'est qu'en 1984 qu'elle accède au statut de Wilaya (préfecture).

### 2.3. Description de l'espace de recueil de données

Vu que notre travail concerne le cycle moyen, nous avons choisi trois collèges d'enseignement moyen qui se situent dans deux communes rurales de la wilaya d'Ain Témouchent. Dans ces lieux observés, l'usage du français est très rarement utilisé comme langue de communication, dans le milieu familial des apprenants et surtout très peu présent dans leur environnement social. En outre, cette discipline ne jouissait d'aucun «prestige » auprès des apprenants et de leurs parents. Toutefois, comme le souligne ce diagnostic, réalisé par des inspecteurs et conseillers d'orientation scolaire, sur les résultats du cycle moyen de la région de l'Ouest, à savoir (Mascara, Témouchent, Sidi Bel Abbès) que :

*« L'enseignement des langues étrangères à savoir le français, demeure le parent pauvre des apprenants ruraux et urbains. ».Et « Les résultats obtenus par ces apprenants du cycle moyen en FLE ont été décevants et catastrophiques ».* [33]

A tenu à nous préciser monsieur le Directeur de l'Éducation de Mascara.

- Le collège « Abdallah Tani Abdallah» dans la commune de Tamzoura, a ouvert ses portes au début de l'année scolaire (2002-2003), assurant la scolarité de 354 élèves, répartis en 11 divisions. L'enseignement dans cet établissement est assuré par 19 enseignants et un personnel administratif composé de 09 membres et un directeur.
- Le collège « Mohamed Bousansala » dans la commune de Tamzoura, a ouvert ses portes au début des années 80 en assurant la scolarité de 362 élèves, répartis en 12 divisions. L'enseignement dans cet établissement est assuré par 20 enseignants et un personnel administratif composé de 16 membres et un directeur.

---

<sup>32</sup>.Safi Moussa Boudjemâa « Ain Temouchent au fil du temps », in [http://membres.multimania.fr/temouchent/histoire\\_de\\_la\\_region](http://membres.multimania.fr/temouchent/histoire_de_la_region), consulté le 19/04/2011.

<sup>33</sup> Éducation: *Les langues étrangères, maillon faible des écoliers*. El watan Mercredi 22 décembre 2010, N° 6130, p.13.

- Le collège « 19 Mai 1956 » dans la daïra d'Ain El Arbaa, compte parmi les anciens établissements de la région de l'ouest, a ouvert ses portes au début des années soixante (1961), le début d'enseignement dans cet établissement était quasi totalement agricole(CEA), Collège d'Enseignement Agricole.

Étant donné que ce collège avait un régime d'internat, il accueillait presque la totalité des élèves de la région en leur assurant une formation de base agricole. En 1976, l'établissement sera mué en(CEMPA), Collège d'Enseignement Moyen Polyvalent Agricole, un cursus binaire qui s'étalera jusqu'à 1978. Actuellement (CEM), Collège d'Enseignement Moyen, l'établissement assure la scolarité de 532 élèves, répartis en 16 divisions, dont l'enseignement est encadré par 26 enseignants et un personnel administratif composé de 13 membres et un directeur.

#### **2.4. Description du temps du recueil de données**

Le recueil de nos données concernant l'enregistrement des activités orales en classe, a été réalisé au début du deuxième trimestre de l'année scolaire (2010-2011). Ce choix n'était pas aléatoire, au contraire il était pertinent, vu la contrainte du temps, et vu que les enseignants de notre corpus, programmaient toujours la dite séance d'oral au début de chaque séquence (*Cf.* à Entretien directif : A.25); en d'autres termes et, dans le cas échéant, nous étions obligés d'attendre une autre séquence, c'est-à-dire une perte de temps assez conséquente. Au contraire le recueil de l'entretien avec les enseignants, en dépit de quelques obstacles temporaires, vu que les enseignants étaient tributaires d'un emploi du temps, a connu un déroulement très fluide. Après deux mois de travail, nous avons achevé tous les recueils, en réussissant à réunir des notes de champ contenant des données générales sur la majorité des établissements et, aussi, quelques informations sur le profil des enseignants.

#### **2.5. Codification**

Le corpus de la 3<sup>ème</sup> année moyenne a été recueilli dans trois collèges différents auprès de trois enseignants. Nous possédions ainsi, trois cas de données à analyser et afin d'éviter toutes nuances, nous avons attribué un code à chacune des trois données. De ce fait, les codes [E3A, E3B, E3C], étaient établis pour désigner les enseignants de la 3<sup>ème</sup> année moyenne, ainsi les codes [E4A] et [E1A], pour désigner respectivement, l'enseignant de 4<sup>ème</sup> année moyenne et l'enseignant de la 1<sup>ère</sup> année moyenne.

Pour identifier les établissements dans lesquels l'enquête s'est déroulée, nous avons choisi les codes suivants :

-[CEM1tam], pour le collège Abdallah Tani Abdallah, Tamzoura.

-[CEM2tam], pour le collège Mohamed Boussansala, Tamzoura.

-[CEM3ain], pour le collège 19 Mai 1956, Ain El Arbaa.

*Exemple* : [E3B, CEM2tam] : pour l'enseignant de la 3<sup>ème</sup> année moyenne du collège Mohamed Boussansala, Tamzoura.

## **2.6. Description du déroulement du recueil de données**

Nous présenterons le déroulement effectif de la réalisation du recueil des données sous forme de séances d'activité orale dans l'ordre chronologique. Chacune de ces séances auxquelles nous avons assistées, étaient déjà programmées dans la répartition séquentielle. Ces séances ont concerné une classe de 1<sup>ère</sup> année moyenne, une classe de 4<sup>ème</sup> année moyenne et trois classes de 3<sup>ème</sup> année moyenne.

### 2.6.1. Séance 1

Niveau 4<sup>ème</sup> année moyenne

Activité : oral/production, (p 66) [\[34\]](#)

-Objectif : traduire en mot une situation à partir d'un support iconique (image, affiche, bande dessinée, etc.)

-Tâche : décrire et argumenter, en répondant à la question : « Quel est le personnage principal de la BD ? » en traduisant avec imagination à quoi peut penser ou que peut exprimer ce personnage, dans chacune des vignettes.

Dans le cadre de l'expérimentation, cette séance a pour but de mettre en évidence les traductions des vignettes et les réponses aux questions des apprenants afin de voir s'il existe des conduites discursives pouvant engendrer des interactions, et qui enrôle les interlocuteurs (enseignant/apprenant et apprenant/apprenant) dans une situation de communication en contexte.

---

<sup>34</sup> -Livre de français 4<sup>ème</sup> année moyenne, rubrique «oral en image/en question» p 66.

### 2.6.2. Séance 2

Niveau 1<sup>ère</sup> année moyenne

Activité : oral/production, (p 51)

- Objectif : employer les mots ou les expressions appropriées pour parler du monde des animaux sauvages ou domestiques.
- Tâche : Établir des liens entre les images contenues dans le support et les légendes souscrites, pour soutenir la comparaison entre animal domestique et animal sauvage.

Cette séance a pour but de voir si l'apprenant de la 1<sup>ère</sup> année moyenne est en mesure de prendre la parole de façon spontanée, de reformuler un propos et de s'exprimer à partir d'un support visuel.

### 2.6.3. Séance 3

Niveau 3<sup>ème</sup> année moyenne [E3A, CEM1 tam]

Activité : oral/production, (p 112)

- Objectif : Identifier l'essentiel d'un message, quel type d'information le tableau nous présente-il ?
- Tâche : Le tableau à la page 112, est présenté sous deux aspects : le premier donné dans une colonne, le second en rang. En mettant ces deux aspects en relation, trouve les informations qui constituent l'explication.

L'objectif empirique de la séance préconise de placer l'apprenant au centre de la situation d'apprentissage, en lui confiant le rôle d'acteur de ses apprentissages, le pouvoir de s'exprimer oralement, de s'autoriser à parler et comprendre ce qu'il dit.

### 2.6.4. Séance 4

Niveau 3<sup>ème</sup> année moyenne [E3B, CEM2 tam]

Activité : oral/production, (p 144)

- Objectif : explique un fait, un processus, énumère toutes les actions énoncées dans le document qui montrent le processus de fabrication.
- Tâche : quelle est la ressource naturelle indispensable à la production du papier ? En t'appuyant sur les images et les textes, remplace les pointillés par des phrases ou des mots (état langagier) pour compléter les étiquettes du document.

L'objectif empirique de cette séance est formulé d'une façon systématique. Il s'agit dans cette séance, de poser des questions orales sur les images et que les apprenants y répondent oralement. Dans ce cas, les apprenants peuvent avoir raison, comme ils peuvent avoir tort, ce n'est pas le problème, l'objectif est de les inciter à combattre le mutisme et de parler sans avoir peur.

#### 2.6.5. Séance 5

Niveau 3<sup>ème</sup> année moyenne [E3C, CEMain]

Activité : oral/production, (p 44) [35]

-Objectif : Identifier le thème et les personnages, identifier le lieu et le temps. Interpréter le point de vue du locuteur, en présentant une opinion à défendre.

-Tâche : Trouve les douze erreurs à ne pas commettre, en utilisant des moyens d'expression de l'opposition pour parler des erreurs (ex : malgré le grand trafic, l'adolescent fait des acrobaties sur son vélo) expliquer et décrire en répondant à la question principale : Quel est le thème du document, où se passe précisément la scène ?

Dans le cadre empirique de cette séance, nous essayons d'amener l'apprenant à étayer et renforcer la défense par une information, en évoquant à l'aide d'expression orale, une explication à la constatation qu'il vient de faire.

### **2.7. Les moyens techniques utilisés**

#### 2.7.1. Pour les enregistrements

Pour enregistrer nos entretiens oraux et les séances en classe, nous nous sommes muni d'un téléphone portable, d'un lecteur MP4 avec enregistreur et, enfin, d'une mini caméra numérique qui comporte trois fonctions dont celle de magnétophone.

Afin d'éviter tout problème technique du au matériel, en cas de panne ou défaillance nous avons retenu deux manières techniques: La première était en classe, où les trois appareils étaient mis séparément, chacun dans une rangée, pour mieux capturer la voix des interlocuteurs, à savoir l'enseignant et les apprenants. La seconde technique était celle d'un branchement simultané des trois appareils: nous l'avions utilisé pour enregistrer les entretiens avec les enseignants. Tous les entretiens ont eu lieu à l'intérieur des établissements concernés (salle des professeurs).

---

<sup>35</sup> Exception faite pour ce cinquième corpus, au lieu de solliciter un support relatif à la 3<sup>ème</sup> année moyenne, nous avons utilisé un support de 4<sup>ème</sup> année moyenne: *Prospectus sur la sécurité routière* p.44.

## **2.8. Les difficultés rencontrées**

Chaque chercheur peut se heurter en chemin à plusieurs difficultés et obstacles. Pour faire aboutir sa recherche, il lui faut les surmonter. Quant à nous, la réalisation du corpus nous a été une tâche plus ou moins facile. Soit du côté des administrations des collègues qui nous ont fourni toute l'assistance qu'elles pouvaient ; soit du côté des enseignants qui se sont montrés très coopératifs dès le départ et ont tout fait pour nous mettre à l'aise et dans un cadre de travail convivial.

A l'opposé, la transcription orthographique a été malheureusement, pour nous une besogne ardue. Cela est dû en grande partie à l'investissement beaucoup plus lourd en temps que la transcription et l'annotation de ces données orales exigent. En effet, il nous a fallu environ 20 minutes de travail de transcription et d'encodage pour chaque minute d'enregistrement. Il a été aussi difficile pour nous de gérer/ observer des séances en filmant. Le champ de vision est considérablement réduit par l'objectif de la caméra et l'amputation d'une main, occupée par la prise en main de cet appareil, nous a posé de nombreux soucis. À de multiples reprises, nous avons été obligés de stopper l'enregistrement pour mener à bien l'observation des séances en classe. Seules quelques séquences ont donc été filmées alors qu'initialement nous voulions toutes les filmer.

## **2.9. Convention de transcription**

Pour la transcription proprement dite de nos données orales, à défaut de l'existence d'un système de transcription universel, nous avons essayé de construire un système qui s'adapte le plus à notre corpus, en nous appuyant sur le modèle de la docteure Maarfia N. (Synergies Algérie n°2-2008p:107). Ainsi que sur le modèle de Thérèse Thévenaz-Christen, dans le cadre de sa thèse de doctorat « *Les prémices de la forme scolaire* ». <sup>[36]</sup>

### 2.9.1. Système de conventions de transcription

/ : pause courte

// : pause moyenne

/// : pause longue

---

<sup>36</sup> Thérèse Thévenaz-Christen. (2006). *Les prémices de la forme scolaire*. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, p.437.

0'' : silence de X secondes

: : allongement vocalique

:: : allongement vocalique long

X : incompréhensible (X = une syllabe dans le mesure du possible)

< : intonation descendante

> : intonation ascendante

MAJUSC. : augmentation d'intensité (emphases, incises)

Me: enseignant

Elab : apprenant dont le prénom commence par les lettres a et b

El. : apprenant non identifié

Els : groupe

[ababab] : commentaire du transcripteur.

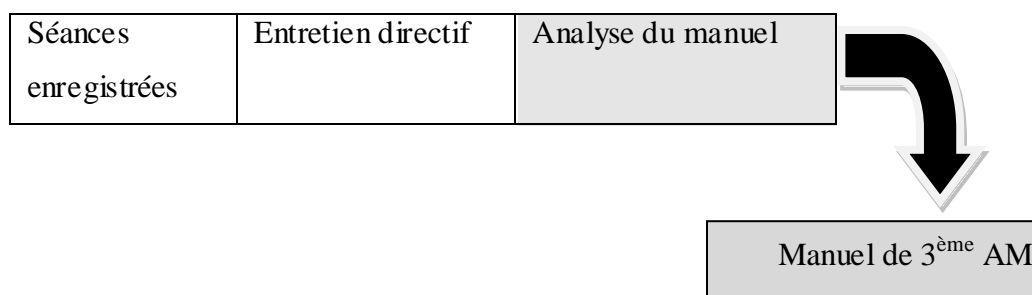
# Chapitre 3

## Présentation du corpus

Dans ce chapitre, nous élaborons des apports empiriques, qui vont nous permettre de présenter les grandes lignes de la recherche et ainsi expliquer les fondements de nos hypothèses.

Pour mettre notre mémoire, les questions et nos hypothèses à l'épreuve, il s'avère nécessaire de nous appuyer sur une étude approfondie de situations de pratiques de classe, en classe du FLE de 3<sup>ème</sup> année moyenne impliquant enseignant, apprenant et manuel. Nous insistons sur la nécessité de tenir compte des effets d'un manuel, dans la mesure où nous avons mis en évidence sa dimension spécifique, thématique et non disciplinaire, qui doit intégrer des activités orales. Si notre thèse telle que nous l'avons posée est valide, notre dispositif de recherche comporte trois volets :

- Une enquête par enregistrement audio et/ou visuel des séances d'activité orale dans les classes.
- Des entretiens directifs enregistrés auprès des enseignants.
- Une analyse spécifique du manuel de la 3<sup>ème</sup> année moyenne.



**Schéma 1**: dispositif de la recherche

### 3.1. Description de l'enquête n°1 par enregistrement

Afin de vérifier notre deuxième hypothèse (les compétences langagières des enseignants, sont presque totalement orientées vers l'écrit sous prétexte, qu'ils n'ont pas reçu de formation pour enseigner l'oral), nous avons fait appel à une enquête sur le terrain.

Les données étudiées sont présentées sous forme d'enregistrements de séances d'activité orale du FLE. Ces derniers ont été effectués avec des classes de 3<sup>ème</sup> année moyenne, de 1<sup>ère</sup> année moyenne et de 4<sup>ème</sup> année moyenne, dans 03 collèges dont les descriptions ont déjà été annoncées antérieurement (Cf. Partie II, chapitre 2.2).

Le corpus représente 05 séances dont les durées sont différentes d'une séance à une autre. L'ensemble des séances totalise environ 03 heures d'enregistrement. Le tableau [1] qui suit nous montre en détail la répartition de ces enregistrements.

#### 3.1.1. Tableau [1] récapitulatif des enregistrements des séances.

Séance	Date	Durée	Enseignant	Apprenants
01	03/01/2011	36 mn	E4A	4 <sup>ème</sup> année
02	04/01/2011	30 mn	E1A	1 <sup>ère</sup> année
03	05/01/2011	40 mn	E3A	3 <sup>ème</sup> année
04	09/01/2011	31 mn	E3B	3 <sup>ème</sup> année
05	16/03/2011	39 mn	E3C	3 <sup>ème</sup> année

#### **Tableau n°1**: Récapitulatif des cinq séances enregistrées.

Cette enquête avait pour objectif particulier de vérifier si les séances de productions orales réalisées par les enseignants sont d'une part, programmées selon des dispositifs pédagogiques (enseignement en groupes, organisation de la classe en U, stratégies de l'enseignement de l'oral, tâches discursives) et d'autre part, si elles sont fortement marquées par un langage oral, s'inscrivant dans un espace d'interactions en classe.

### 3.2. Description de l'enquête n°2 par entretien

Pour élaborer notre entretien, nous avons repris certaines questions de l'entretien confectionné par Thérèse Thévenaz-Christen dans le cadre de sa thèse de doctorat,<sup>[37]</sup> ainsi que sur l'entretien établi par (Ouardia ACI) dans le cadre de sa recherche menée pour l'obtention de son mémoire de magistère.<sup>[38]</sup> Les questions reprises sont respectivement les suivantes:

*-Avez-vous le sentiment d'accorder beaucoup de temps au développement du langage?*

*-Durant votre formation initiale ou continue, avez-vous eu l'occasion de lire ou de discuter d'un article, d'une brochure qui traite de l'enseignement de l'oral ou des capacités langagières orales des élèves? (Thérèse Thévenaz-Christen)*

*-Alors qu'est ce que bien parler à votre avis? Quels mots vous viennent à l'esprit si je vous dis: oral? Quels sont vos objectifs de cet enseignement (oral)? (Ouardia ACI)*

L'élaboration de cette seconde enquête s'appuie sur une description complexe qui nécessite un juste équilibre entre un pôle empirique, où la pratique des enseignants prévaut, et un pôle théorique, orienté vers l'utilisation systématique des manuels par ces enseignants.

Elle avait pour objectif de vérifier notre première hypothèse, (les manuels traitent très peu de l'oral, et ne le considèrent pas vraiment comme un objet d'enseignement). C'est pourquoi nous apportons un soin tout particulier aux représentations et aux pratiques des enseignants du moyen en matière d'oral dans la classe.

#### 3.2.1. Le guide d'entretien destiné aux enseignants

Le guide d'entretien destiné aux enseignants engendre vingt cinq (25) questions ouvertes qui relèvent de la conception de l'oral, mais aussi de l'usage prépondérant et usuel des manuels scolaires.

Le nombre d'enseignants interrogés était de 05 enseignants. Consulter le guide en question (Cf. annexe en appendice C).

---

<sup>37</sup> Thérèse Thévenaz-Christen. (2006). Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, pp.434-435.

<sup>38</sup> Ouardia Aci. (2007).Le français oral en Algérie: représentations et enseignement.Mémoire de magistère en didactique, Blida, Algérie, pp.83-84.

### **3.3. Présentation spécifique du manuel**

Le corpus de cette partie se compose d'extraits de manuels scolaires de français de l'ensemble des niveaux du collège (1<sup>ère</sup>, 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année du moyen). Cette ponction concernait particulièrement la rubrique «oral en images/en questions» figurant dans les manuels. Ces derniers ont été publiés entre 2003 et 2010. Il s'agit de faire une lecture analytique de l'enseignement/apprentissage de l'oral avec l'objectif de présenter sa pratique telle qu'elle est conçue et véhiculée (par et dans) les manuels. L'analyse s'appuiera particulièrement sur le manuel de 3<sup>ème</sup> année moyenne, la structuration de celui-ci étant identique à celle des autres niveaux.

### **3.4. La démarche pédagogique du manuel**

#### 3.4.1. Le travail en groupe

L'unité didactique préconisait un enseignement/apprentissage par les objectifs. La pédagogie du projet, elle s'inscrit dans une logique socialisante et par conséquent favorise les apprentissages en groupes.

En premier lieu, une nécessaire interaction concerne les enseignants qui doivent se concerter pour la mise en place du dispositif pré-pédagogique.

Celui-ci permet de s'interroger sur le choix des supports, des situations d'apprentissages des activités et des procédés d'évaluation.

En second lieu, cette interaction concerne l'enseignant et les apprenants en situation de classe. La nouvelle organisation de la classe en binômes ou en groupes est très pertinente parce qu'elle permet une plus grande liberté de mouvement dans la classe, une plus grande communication entre enseignant et apprenants, entre apprenant et apprenant.

#### 3.4.2. Le projet

Le projet est une nouvelle façon de travailler et de gérer le temps, l'espace, la classe et les apprentissages. Il est déjà utilisé par la majorité d'enseignants. Il se donne pour objectif l'élaboration d'un produit écrit ou oral.

Le projet est le cadre intégrateur dans lequel les apprentissages prennent tout leur sens. Il permet donc la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences qui en sont le but ultérieur.

Le programme fait le choix de s'inscrire dans la pédagogie du projet qui organise les apprentissages en séquences, tout en respectant une progression bien précise. À cet effet, le manuel de 3<sup>ème</sup> année moyenne contient trois projets intitulés schématiquement ainsi: -Élaboration, pour la bibliothèque de l'école, d'une brochure expliquant le proverbe « les voyages forment la jeunesse».

-La réalisation d'un recueil de textes donnant l'explication scientifique de phénomènes naturels accompagnés de leurs textes de légende.

-La rédaction d'un manuel technique expliquant la fabrication de différents produits dans le but de les présenter aux apprenants d'autres classes, sont les moyens mis au service de l'acquisition de l'explication. Le projet se déroule donc en séquences ; chaque séquence permet d'atteindre des objectifs d'apprentissage. Tous les objectifs convergent vers la réalisation du projet.

#### 3.4.3. La séquence

Étant donné que la séquence est une étape d'un projet; et que le manuel sujet de notre étude (3<sup>ème</sup> année moyenne) comprend trois projets qui sont organisés en 9 séquences d'enseignement/apprentissage (3 séquences pour chaque projet.) Celles-ci se subdivisent en plusieurs rubriques:

-«questionner le texte» - « l'oral en images / en questions » - « grammaire pour lire et pour écrire » - « le club des poètes » - « l'évaluation formative » - « l'évaluation certificative » - « coin méthodo » « notre projet » et « le bon train de lecture ». Une autre rubrique intitulée « je vais vers l'expression écrite » apparaît à deux reprises dans chacune des séquences.

Tout au début, elle a pour objectif d'expliquer aux apprenants les particularités des textes auxquels ils seront confrontés. Au cours de la séquence, elle propose un ensemble d'activités de production écrite qui permettent à l'élève de mobiliser ses savoirs et ses savoir-faire acquis. L'ensemble de ces rubriques apparaît de manière récurrente <sup>[39]</sup> dans toutes les séquences pour l'apprentissage des différents domaines de la langue française.

---

<sup>39</sup> Cette organisation est identique à celle des manuels de 2<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup> années du même cycle. En revanche, celui de la 1<sup>ère</sup> année est organisé différemment: les séquences ne sont pas structurées en rubriques, mais en activités d'oral, de lecture, de langue, d'écriture et mon projet.

Le tableau [2] ci-après synthétise une des séquences de la progression du programme de la troisième année moyenne : Voici un exemple d'une séquence.

Projet 02 : Rédiger un manuel technique expliquant le procédé de fabrication de différents produits afin de le présenter aux apprenants d'autres classes.

Séquence 03 : Expliquer le processus de transformation.

#### 3.4.4. Tableau : synthèse d'une séquence

<b>Séance</b>	<b>Activité</b>	<b>objectifs</b>
<b>01</b>	Expression orale	Traduire en mots un schéma expliquant un processus.p.144
<b>02</b>	Réception de l'écrit	La production de la pâte à papier. p.142
<b>03</b>	Vocabulaire	Vocabulaire technique: la formation des mots.
<b>04</b>	Grammaire	La nominalisation, la voix passive.
<b>05</b>	Conjugaison	Temps composé
<b>06</b>	Orthographe	/
<b>07</b>	Evaluation formative	Rédiger une séquence explicative d'un processus de fabrication.p.152
<b>08</b>	Coin méthodo Club des poètes	Classer la documentation.p.150 L'ébéniste.p.151
<b>09</b>	Notre projet	Station réalisation.p.154
<b>10</b>	Le bon train	Bitna.pp. 145-155

**Tableau n° 2** : Synthèse de dix séances formant une séquence du programme de la 3<sup>ème</sup> année moyenne.

# Chapitre 4

## Analyse des résultats

### 4.1-Paramètres d'analyse et outils d'analyse

Le travail de groupe, l'écoute, la prise de parole, le dispositif pédagogique et la tâche discursive [40], étaient les outils envisagés pour l'analyse du corpus. Par contre, dans les extraits analysés, nous avons repéré une panoplie d'autres paramètres qui étaient manifestement émergés, et qui ont servi à un changement explicite de la démarche envisagée. Parmi ces paramètres, on trouve (la monopolisation de la parole, l'installation des compétences liée à l'enseignant, le cours dialogué, les interventions contraignantes, etc.).

Faute d'une connaissance suffisante des caractéristiques syntaxiques du français parlé, et en se servant de ces paramètres, l'enseignant court le risque de faire pratiquer à ses apprenants un oral impossible, au lieu de s'appuyer sur les pratiques spontanées de l'oral. En outre, ces paramètres ne sont guère des moyens efficaces favorisant l'appropriation et la maîtrise des pratiques langagières orales et restent des réalités abstraites figées dans l'apprentissage de l'oral du FLE au collège algérien. Derrière ces contraintes, c'est la légitimité même de l'apprentissage de l'oral qui est en question, sans l'appui d'un panorama de ces réalités, il nous semblait vain, même inutile de répondre à cette question.

De ce fait, on peut toujours tenter d'inventorier et d'explorer certaines de ces réalités qui rendent l'oral difficile à enseigner, et qui vont nous servir d'amener au bout l'analyse pour obtenir des résultats plus fiables.

---

<sup>40</sup> Elle permet de distinguer, dans la situation didactique, la tâche prévue par l'enseignant, telle qu'elle peut être présentée (partiellement) par la consigne explicitée aux élèves, et la tâche effectuée par les apprenants, telle qu'elle peut être identifiée à travers leurs productions langagières.

#### 4.1.1. Monopolisation de la parole

Les observations recueillies des séances enregistrées et transcrites, nous montre que l'apprentissage de l'oral du FLE et l'interaction verbale sont figés dans la monopolisation de la parole par l'enseignant, qui prenait la totalité du volume de la parole. Il est à remarquer que c'est également à l'enseignant qu'échoient l'ouverture et la clôture des différents moments de l'échange. La prise de parole spontanée ou sollicitée, les échanges au sein de binômes ou de groupes, les jeux de rôles et, d'une manière générale, l'expression des apprenants et entre apprenants ne sont guère tolérées. L'enseignant a trop tendance à assurer tout seul ces tâches, déchargeant ainsi les apprenants de processus essentiels pour l'appropriation des connaissances, comme en témoigne cet extrait pris de la séance de (E3A). (Cf. Appendice A, en annexe)

201- Me: reprends, reprends, reprends, il y'a une faute

203- Me: voilà, glucides // vous faites ça en science?

204- Me: deuxième partie maintenant /dans la deuxième partie /deuxième partie

205- Me: tu es malade tu veux sortir? /// vite, vite, vite, vite

206- Me: alors on reprend là, dans la première partie on parle de quoi? /

207- Me: On parle de constituants du miel, on avait dit que le miel selon le tableau il y'a plusieurs constituants / des composants,

208- Me: on a l'eau, les protides, les lipides, les vitamines, les glucides et les minéraux,

209- Me: ça c'est dans la première partie, on déjà identifié une information, identifier l'essentiel d'un message

210- Me: le message c'est le tableau c'est les informations contenues dans le tableau

211- Me: dans la deuxième partie, avant de parler de la deuxième partie/ l'être humain, on a combien de sens? / Combien de sens?

202- Elfa: les constituants du miel sont l'eau, protides, lipides, vitamines, glocides

Remarque:

Les apprenants ne s'investissent pas dans le débat, d'autant plus, que le nombre de prises de parole de l'enseignant occupe 10 tours successifs sur les 11 de la transcription, alors que les apprenants n'en occupent qu'un (1).[ transcription n° 202, p.66].

L'enseignant a plus de difficulté à se mettre à distance pour donner leur place à chacune des interventions. On remarque qu'il n'y a guère d'enchaînement de prises de parole d'un apprenant sur un autre.

4.1.2. L'installation des compétences liée à l'enseignant

Si nous observons les données de ces deux extraits ci-dessous pris de la séance de l'enseignant (E4A), (Cf. Appendice A, annexe) nous remarquerons, surtout à l'oral, que l'installation des compétences est très liée à l'enseignant, autrement dit, l'enseignant a une influence majeure sur la compétence installée. L'apprenant, en écoutant son enseignant dans le but d'agir dans une situation, n'a qu'à reprendre les actes de son enseignant ou bien reprendre des actes semblables. L'enseignant ne laisse aux apprenants que la place d'ajouter une bribe à un énoncé incomplet, que les apprenants complètent souvent en chœur:

Extrait n°1

- |  |
|--|
| 44. Me: nous avons un / adjectif qualificatif là   |
| 45. Els: quotidienne                               |
| 46. Me: quotidienne, alors donnez moi un autre mot |
| 47. Els: toujours                                  |
| 48. Me: toujours>                                  |
| 49. Els: qui se répète                             |
| 50. Me: qui se répète // qui se répète:::          |
| 51. Els: chaque jour                               |
| 52. Me: chaque jour, donc on va dire jour:::       |

53. Els: journée, journalière
54. Me: l'adjectif qualificatif // lorsqu'on veut donner un synonyme
56. Me: XXX
57. Me: donc il y'a une, un:: :
58. Els: dialogue, dialogue
59. Me: un dialogue, une communication, une // une///
60. Els: XXX, parler
61. Me: alors donnez moi un synonyme
62. Els: parlant, dialogue
63. Me: un dialogue, ou bien une CON:: :
64. Els: conversation
65. Me: conversation, très bien > c'est une conversation, deux personnes qui parlent

Extrait n°2

130. Me: alors, quel est ce problème? [L'enseignant écrit au tableau], cette femme, cette femme fait plusieurs quoi?
131. Els: travaux
132. Me: travaux, ou bien
133. Els: activités
134. Me: activités, ou bien
135. Els: tâches
136. Me: tâches / ménagères // elle est, quel est le verbe euh?

Remarque :

Les apprenants ne parviennent pas à parler sans que l'enseignant n'intervienne. En fait, dans ces deux cas le pôle paraît interactif, avec un système de questions-réponses.

Résultat constaté de visu: les apprenants, totalement démotivés, subissent en silence le flot de paroles de l'enseignant et se contentent de répéter sagement la « parole sacrée». Les apprenants ont été soumis à une situation non authentique, où ils n'ont pas choisi le thème; et où ils seront confrontés par la force de répéter inlassablement des bribes de phrases dites correctes et complètes. Cependant, il est important de rappeler que tout le monde trouve son compte dans ces séances;

*« L'enseignant a l'impression d'avoir accompli son travail puisque tout le monde «a parlé»; les apprenants ont tous répété. Mais le véritable apprentissage, il attendra patiemment, sagement, l'arrivée de quelque miracle ».*<sup>[41]</sup>

## **4.2. Analyse du corpus**

Jouant le jeu maintenant, nous allons donc essayer d'analyser le corpus à travers certaines stratégies centrées sur les intérêts de l'apprenant. Des stratégies qui, si elles figuraient dans la séance de production orale, pourraient plonger les apprenants dans des situations d'interaction et de communication authentique. Par ailleurs, nous remetons en cause les facteurs sus-cités et qui, en contexte scolaire, paraissent les moins susceptibles, voire des obstacles, devant le développement d'une compétence à communiquer oralement.

### 4.2.1. Prises de parole spontanées ou sollicitées

Il s'agit de déterminer dans les interactions retenues, si le locuteur (apprenant) exprime de façon non contrainte, ni artificielle ce qu'il a envie de dire au moment où il parle. L'analyse sera centrée sur la qualité de l'intervention des apprenants. Nous essayons de dégager, si les interactions des apprenants évoquent, des réponses spontanées, contextualisées, c'est-à-dire des prises de parole qui peuvent se situer sur le continuum de l'informel (oral improvisé ou spontané, tels la discussion en petits groupes, la conversation, les échanges entre apprenant et enseignant, ou entre apprenants), ou formel décontextualisé, sollicité (oral préparé, écrit oralisé, prise de parole qui s'appuie sur l'écrit).

---

<sup>41</sup> Idir Ouefella, IEEF de français, Lecture critique des nouveaux programmes scolaires algériens, 12 Décembre 2010.

#### 4.2.2. Prises de parole

Chacune des prises de parole sera décomptée. Une prise de parole peut être spontanée ou sollicitée. Le terme «spontané » [42] se dit d'un acte de parole [43], d'une performance qui répond à un véritable besoin de communiquer librement; un adjectif avec lequel, il doit être opposé à« provoqué», contraint et sollicité. Seul le décompte des prises de parole spontanées sera fait. Le nombre de prises de parole sollicitées se déduira de la différence entre le nombre de prises de parole et celui des prises de paroles spontanées.

Pour analyser la prise de parole, nous allons d'abord observer sa répartition entre l'enseignant et les apprenants, dans chacune des cinq classes, ensuite, nous déduisons, la proportion de parole spontanée de celle sollicitée.

#### 4.2.3. Répartition de la prise de parole

##### *La classe de 4<sup>ème</sup> Année moyenne*

23 apprenants ont participé à cette séance de production orale d'une durée totale de 36mn. Il y a eu 226 tours de parole au total. 142 tours de parole sont à attribuer à l'enseignant, 84 aux apprenants dont 77 sont inexploitable, du fait qu'ils n'ont pas pu être pris comme prises de parole car c'était des réponses monosyllabiques. Ainsi, il y a eu donc 149 prises de parole exploitables parmi lesquelles 07 sont à attribuer aux apprenants et 142 à l'enseignant [E4A].

##### *Prises de parole spontanées*

Il y a eu 00 tour de parole des apprenants spontanément pour 84 au total. Soit 00% des prises de parole des apprenants sont spontanées, 08, 33% de prises de parole sont sollicitées

##### *La classe de 1<sup>ère</sup> Année moyenne*

35 apprenants ont participé à cette séance, ayant pour activité oral/production d'une durée de 30 mn. Il y a eu 133tours de parole au total. 75 tours de parole sont à attribuer à l'enseignant, 58 aux apprenants dont 50 sont perdus car ils n'ont pas pu être attribués à un apprenant ou alors ils ont été dits en collectif. Ainsi, il y a eu donc 83 prises de

---

<sup>42</sup> Galisson, R & Coste, D (1999), dictionnaire de didactique des langues, Hachette, p 515.

<sup>43</sup> Action de produire un énoncé selon l'intention de Galisson, R. C'est ce que l'on fait quand on parle, p.256.

parole exploitables parmi lesquelles 08 sont à attribuer aux apprenants et 75 à l'enseignant [E1A].

*Prises de parole spontanées*

Il y a eu 00 tours de parole des apprenants spontanément pour 58 au total. Soit 00% des prises de parole des apprenants sont spontanées, 01, 20% de prises de parole sont sollicitées.

*La classe de 3<sup>ème</sup> Année moyenne [E3A, CEM1tam]*

32 apprenants ont participé à cette séance, ayant pour activité oral/production d'une durée de 37 mn. Il y a eu 267 tours de parole au total. 152 tours de parole sont à attribuer à l'enseignant, 115 aux apprenants dont 107 sont inexploitables, du fait qu'ils n'ont pas pu être pris comme prises de parole car c'était des réponses monosyllabiques. Ainsi, il y a eu donc 160 prises de parole exploitables parmi lesquelles 08 sont à attribuer aux apprenants et 152 à l'enseignant [E3A].

*Prises de parole spontanées*

Il y a eu 02 tours de parole des apprenants spontanément pour 115 au total. Soit 01, 73 % des prises de parole des apprenants sont spontanées, 06, 95 % de prises de parole sont sollicitées.

*La classe de 3<sup>ème</sup> Année moyenne [E3B, CEM1tam]*

35 apprenants ont participé à cette séance, ayant pour activité oral/production d'une durée de 27 mn. Il y a eu 92 tours de parole au total. 52 tours de parole sont à attribuer à l'enseignant, 40 aux apprenants dont 30 sont exclus, car ils n'ont pas pu être pris comme prises de parole. Ainsi, il y a eu donc 62 prises de parole exploitables parmi lesquelles 10 sont à attribuer aux apprenants et 52 à l'enseignant [E3B].

*Prises de parole spontanées*

Il y a eu 01 tour de parole des apprenants spontanément pour 40 au total. Soit 02, 50 % des prises de parole des apprenants sont spontanées, 22, 50 % de prises de parole sont sollicitées

### *La classe de 3<sup>ème</sup> Année moyenne [E3C, CEMain]*

23 apprenants ont participé à cette séance, ayant pour activité oral/production d'une durée de 36 mn. Il y a eu 267 tours de parole au total. 131 tours de parole sont à attribuer à l'enseignant, 136 aux apprenants dont 126 sont inexploitable, du fait qu'ils n'ont pas pu être pris comme prises de parole car c'était des réponses monosyllabiques. Ainsi, il y a eu donc 141 prises de parole exploitables parmi lesquelles 10 sont à attribuer aux apprenants et 131 à l'enseignant [E3C].

### *Prises de parole spontanées*

Il y a eu 02 tours de parole des apprenants spontanément pour 136 au total. Soit 01, 47% des prises de parole des apprenants sont spontanées, 05, 88 % de prises de parole sont sollicitées.

### **4.3. Taux de répartition de la parole dans les cinq séances**

Afin de valider cette analyse descriptive de répartition de la parole, nous présenterons le tableau suivant pour traiter le taux des prises de parole spontanées, sollicitées, exploitables et inexploitable. Ce tableau nous permettra de classer et décompter les prises de parole de chacune des cinq classes.

Type de parole / Classes	Nombre de tours	Parole enseignant	Parole apprenant	Parole inexploitable apprenant	Parole exploitable apprenant	Parole spontanée	Parole sollicitée
4 <sup>ème</sup> AM	226	142	84	77	07	00	07
1 <sup>ère</sup> AM	133	75	58	50	08	00	08
3 <sup>ème</sup> A 1	267	152	115	107	08	02	06
3 <sup>ème</sup> A 2	92	52	40	30	10	01	09
3 <sup>ème</sup> A 3	267	131	136	126	10	02	08
<b>Totaux</b>	<b>985</b>	<b>552</b>	<b>433</b>	<b>390</b>	<b>43</b>	<b>05</b>	<b>38</b>

**Tableau n°3:** Taux de répartition de la parole.

## Commentaire

On constate que les cinq séances enregistrées comptent 985 tours de parole répartis entre enseignants et apprenants. Le taux le plus élevé de tours revient aux enseignants, soit 552 tours. À l'inverse le taux le plus faible revient aux apprenants, il est douze fois moins que celui des enseignants, soit 43 tours. Effectivement lors des interventions, les enseignants prennent autant la parole que les apprenants. Cette répartition peut s'expliquer par plusieurs facteurs qui peuvent être à l'origine de ce décalage.

-Malgré, la variabilité sociolinguistique des enseignants, la façon d'incarner le rôle d'animateur de chacun d'eux été la même, ce qui a pu engendrer ce décalage élevé de répartition de prise de parole entre les deux protagonistes.

-La pratique de l'oral dans chacune des séances est certainement la même. En effet, même les activités orales programées dans les manuels du moyen sont les mêmes pour tous les niveaux.

### **4.4. Des arguments en faveur de l'oral**

#### 4.4.1. La modélisation

Les apprenants de la (1<sup>ère</sup> année moyenne) faisant sujet participant à cette séance, étaient confrontés à un contexte langagier concernant les animaux sauvages, sur lequel ils n'ont rien à dire, ou qui ne présente aucun enjeu pour eux. Toutefois, il est évident que la majorité de ces apprenants n'ont jamais vu dans la réalité, un lion, un loup et non plus un fennec.

Supposant que l'enseignante (E1A) avait fourni aux apprenants le modèle langagier suivant, concernant les animaux domestiques: « *Moi, j'ai un chien* ». Et si les questions étaient ouvertes telles que: « *Et toi, est-ce que tu as un chien?* » (Le cas échéant: un chat? Un oiseau?) « *Comment s'appelle-t-il?* », etc.

À partir de ces questions, les réponses des apprenants peuvent être libres et ils vont faire des hypothèses, afin de répondre: « *Moi, j'ai un lapin. Il s'appelle ...* ». « *Moi, j'ai un chien. Il s'appelle...* ». On notera que le fait d'intégrer ce vocabulaire nouveau dans des phrases réelles, montre bien qu'une langue ne sert pas avant tout à décrire, comme on trouve dans la plupart des manuels de l'enseignement moyen (Qu'est-ce que c'est? – C'est...) mais bien à communiquer.

Cependant, si les questions étaient accompagnées de deux ou trois possibilités, c'est-à-dire fermées, de même que le démontre bien cet exemple extrait de la séance de la première année (Cf. Appendice [A] en annexe).

46. Me: « *Le lion est un animal sauvage ou bien domestique?* ». Là, l'apprenant n'a pas le choix, sa réponse est limitée, il cherche à donner la réponse juste avec plus de confiance, avec des bribes de mots.

47. El: « le lion, image numéro cinq »

48. El: « le lion / est un animal // sauvage »

#### 4.4.2. Un problème pédagogique: organiser sa tâche langagière

Si on veut que les apprenants réinvestissent dans leurs productions orales les tâches discursives (décrire, expliquer et argumenter), il faut proposer des situations authentiques qui permettent de donner du sens aux activités langagières orales.

L'extrait recueilli et transcrit (Cf. à l'appendice A, en annexe) fait intervenir deux critères:

D'une part, l'enseignant (E3A) doit faire preuve d'adaptation aux difficultés de cet apprenant [Elm], qui présente probablement, une dyslexie, qui est en principe indépendante du niveau mental de l'apprenant, de sa scolarisation antérieure et de ses troubles affectifs. Ces difficultés ne sont pas les mêmes d'un apprenant à l'autre. D'autre part, il peut (l'enseignant) appréhender les difficultés que ses apprenants vont rencontrer; en préparant des tâches discursives d'aide à l'expression et à la reformulation.

181- Elm: les constitants di miel sont

182- Me: répète >

183- Elm: les consti- les cons les constitons

184- Me: répète >

185- Elm: les consitus

186- Me: relis les cons-ti- tu- ants

187- Elm: les cons-ti-tants di miel

188- Me: reprends, reprends le mot

- 189- Elm: les constitutions di miel
- 190- Me: reprends, reprends laisser la parlée
- 191- Elm: les constitutants di miel sont l'on, prodieux
- 192- Me: protides
- 193- Me: minéraux >
- 194- Me: tu ne suis pas c'est normal! Oui

Dans ce dernier cas, les réponses de l'apprenant [Elm] montrent l'incapacité de celui-ci à prendre des initiatives, à prendre des risques avec la langue, de produire des énoncés nouveaux, de soutenir une conversation, et d'utiliser de manière spontanée la langue étrangère (LE). Ce sont là, à notre avis, les principales marques d'un obstacle devant l'enseignement de la capacité langagière orale.

Cela est certes vrai, l'apprenant [Elm] ne parvient jamais à reformuler la phrase, malgré l'obstination de l'enseignant (E3A) qui, paradoxalement, se contente d'un raisonnement superficiel : 196- Me :*«tu ne suis pas c'est normal ! »* La situation d'observation et d'intervention ne doit pas être superficielle et doit amener l'enseignant à se poser des questions et à trouver des réponses. Le problème doit être à la portée de l'enseignant et présenter un diagnostic, visant un développement des capacités langagières orales.

#### **4.5. Des arguments au détriment de l'oral**

##### 4.5.1. Le cours dialogué

Dans la séance de l'enseignant EB3, nous assistons à un cours dialogué, les apprenants participent oralement (Cf. à l'extrait ci-après). Mais cette façon classique, dont cet enseignant EB3 se sert, pour conduire son cours, présente certaines limites dans la prise en compte efficace du travail oral des apprenants.

En effet, la participation orale (dans cette séance) se résume souvent à des réponses courtes aux questions choisies et posées par l'enseignant. Dans ce cas, seuls les apprenants les plus à l'aise en maîtrise des savoirs scolaires participent réellement. Comme le souligne cet extrait recueilli de l'appendice [A] en annexe.

38. Me: les autres! Les autres! Seulement quatre

88- Me: il y'a quatre élèves qui parlent!

139- Me: le même élève!

On remarque que, les apprenants timides, ne prennent pas la parole alors qu'ils ont probablement des choses à dire. Les apprenants leaders monopolisent la parole. Les apprenants ayant peu de confiance en eux restent muets ou fuient la situation.

#### 4.5.2. Interventions contraignantes

Une enquête de M.Joulain (1990)<sup>[44]</sup> portant sur le dialogue maîtresse-enfants en maternelle révèle que 53 % des séquences dialogales se réduisent à un échange; 25% à deux échanges; 14 % à trois; 8 % seulement dépassant les quatre...les séances de langage proprement dites contenant à 70 % des séquences à deux tours de parole. Ce n'est pas seulement le nombre d'enfants qui produit cet effet mais la nature des interventions de l'enseignant. Elles sont de deux ordres, l'un pédagogique, l'autre d'autorité.

Dans cette tradition constituée, sur le plan pédagogique, l'enseignant fait progresser sa séance par un habile jeu de questions-réponses. La question peut être adressée collectivement à la classe ou nominativement, le résultat reste le même. L'enseignant dirige et l'apprenant doit suivre: « tu ne suis pas », « répète ma question? ».L'apprenant finit par s'adapter à ce mode de fonctionnement. D'ailleurs, les exemples pris en petite section (Cf. aux trois séances transcrites concernant les enseignants (E3A, E3B, E3C, appendice [A] en annexe), consolident bien notre argumentation.

Me: on lève les doigts >

El: avec du bois

Me: Non, fais une phrase!

176. Me: relis tu as fais, une faute

178. Me: il y a une faute, reprends la phrase

182- Me: répète >

<sup>44</sup> Consulter : références bibliographiques.

186- Me: relis les cons-ti- tu- ants

196- Me: tu ne suis pas c'est normal! oui

201- Me: reprends, reprends, reprends, il y'a une faute

126. Me: malgré! Votre camarade vient de faire une faute, malgré on a, non, pourquoi?  
Corrigez votre camarade

149. Me: malgré! Il vient de faire une faute, corrigez le. Malgré que/ il y a la route, la route qu'est ce qu'elle a? / continue la phrase

Ainsi la majorité des actes de langage de l'enseignant ont pour fonction de remettre l'apprenant à sa place pour qu'il n'intervienne que lorsqu'il en a l'autorisation. Il s'agit de maintenir la discipline. Cette habitude est tellement ancrée que si les apprenants avaient un jour l'envie de travailler en ateliers, l'enseignant aurait toujours l'impression qu'ils parlaient « trop fort».

En résumé, l'usage de ces deux types d'interventions (question-réponse et maintien de la discipline) organisent un type particulier de communication où l'apprenant ne peut ni construire son apprentissage sur un oral participatif entre pairs ni se construire en tant qu'apprenant en dehors d'une soumission passive à l'autorité imposée et à un dialogue inégal avec son enseignant.

#### 4.5.3. Interaction orale ou oral scriptural

##### Extrait: E4A

184. Me: ça y est, dans un petit paragraphe de quatre phrases, cinq phrases pas plus alors vous allez nous dire comment vous aidez vos parents chaque jour ou bien occasionnellement ça y est rapidement.

185. Me: l'élève qui peut euh // qui peut dire // ça oralement donc il lève le doigt si non je vous laisse cinq minutes jusqu'à sept minutes pour écrire ça sur une feuille.

186. Me: ça y est, sept minutes pas plus hein sur une petite feuille,

205. Me: alors on s'arrête ça y est, on va se contenter de ce que vous avez réalisé, alors qui veut parler? Alors, qui veut nous lire son essai? C'est un essai, hein même s'il y a des fautes.

En analysant les pratiques langagières orales, cet extrait de la 4<sup>ème</sup> année moyenne, concernant l'enseignant E4A, nous permet de constater que :

*« L'école est le lieu où l'on traite la parole des apprenants comme la combinaison d'une syntaxe et d'un vocabulaire ». [45]*

La légitimité de ce constat, émane du comportement de l'enseignant E4A, en achevant sa séance de production orale, cet enseignant préconise aux apprenants d'aller vers la rubrique « je vais vers l'expression écrite », où ils vont essayer de reformuler et récapituler sous forme d'un résumé scriptural. Ce résumé sera oralisé par une lecture à haute voix; une démarche, que nous pensons, n'engage pas l'ensemble de la personne et focalise l'attention sur le débit, l'articulation ou les mouvements du regard.

En outre, cette dernière situation, même si elle utilise un médium oral, présente beaucoup d'analogies avec l'écrit, puisque les apprenants peuvent effacer, recommencer et se réécouter comme ils le font à l'écrit.

#### 4.5.4. Volume horaire

Un autre obstacle à l'enseignement/apprentissage de l'oral est constitué par le temps nécessaire à cet enseignement, à la fois dans le temps des pratiques de classe et dans le travail personnel de l'enseignant.

Dans le temps des pratiques de classe, l'effectif actuel des divisions du moyen, oscillant entre la fourchette (30-35) ne permettra qu'un passage très occasionnel des interactions et des interventions des apprenants. D'autant plus que les enseignants ont l'illusion que, pour que les apprenants réussissent à l'oral, il faut qu'ils participent, or, l'analyse détaillée des prises de parole recueillies lors des séances enregistrées, montre que, dans ce cas, les apprenants ne produisent que des bribes qui s'insèrent dans la parole magistrale de l'enseignant.

Nous ne pouvons dire par ailleurs que les enseignants n'ont jamais pensé à intégrer de façon pleine et entière cette activité dans leur pratique. Elle est ressentie comme une perte de temps pour les enseignants (parler pour ne rien dire).

---

<sup>45</sup> Bernard Lahire. (1993). Culture écrite et inégalités scolaires, Presses Universitaires de Lyon, p.215.

## **4.6. Analyse qualitative globale de l'entretien**

Après lecture attentive et répétée des réponses des cinq enseignants à chaque question, des résultats émergents et des liens «inter question» ont été établis. Puis, nous avons regroupé toutes les réponses dont le sens était similaire, noté leur numéro et nous les avons classées selon leur ordre chronologique dans l'entretien. Nous avons ensuite passé à l'étape d'analyse et de rédaction. Pour chaque question, nous avons élaboré, selon le cas, un commentaire illustrant toutes remarques et perceptions.

Un code simple a été attribué à chaque extrait. Ce code commence par une lettre et un chiffre associant la réponse au numéro de la question, par exemple, «r1» pour «réponse à la question 1». Ceci est suivi d'une virgule et du code du répondant (enseignant), déjà attribué par la codification (*Cf.* à chapitre 2, II partie), par exemple «r1, E4A» pour «réponse de l'enseignant de la 4<sup>ème</sup> AM répondant à la question 1»

### 4.6.1. Le guide de l'entretien directif ?

Le guide d'entretien destiné aux enseignants se compose de 25 questions. Toutes les questions explicitent un même sujet (enseignement/apprentissage de l'oral), ce dernier gravite autour de deux supports: l'oral dans les pratiques des enseignants du français et son élaboration dans les manuels scolaires au moyen en Algérie.

Ainsi, les questions 2, 3, 4, 5, 6, et du 16 au 24 relèvent du domaine des pratiques des enseignants concernant leur enseignement de l'oral en classe. Les questions restantes, c'est-à-dire 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14 et 15, sont incluses dans un débat qui nous permet de faire le point sur la situation actuelle des manuels, et de leurs contenus en oral, tandis que, les questions 10, 23 et 25 sont liées au volume horaire consacré à l'apprentissage de l'oral.

Toutes les questions sont des questions ouvertes -souvent accompagnées d'un «pourquoi? », permettant de récolter des faits, des conduites, des opinions et des attentes qui peuvent participer au bon déroulement d'une analyse, bien compréhensible.

L'objectif principal de cette enquête par entretien est de déceler les différentes perceptions et réactions que font les enseignants sur les contenus de l'oral -dans les manuels- et son enseignement en classe.

## 4.7. Analyse des résultats de l'entretien

Avant de commenter les résultats de cet entretien, nous allons présenter les résultats de manière qualitative.

### 4.7.1. Réactions et perceptions des enseignants en matière d'oral

Nous présenterons ici les résultats de l'entretien directif adressé aux enseignants. Nos intentions étaient non seulement, de connaître les réactions des enseignants du moyen envers l'enseignement de l'oral dans leurs pratiques de classe, mais aussi, de savoir leurs perceptions autour de la conceptualisation de cet enseignement dans les manuels.

### 4.7.2. Les réactions

L'oral est défini comme un moyen privilégié de compétence permettant l'interaction entre les individus, et comme un moyen d'expression de la pensée et des affects (Cf. à fonctions de l'oral: chapitre 2, partie I). Si la compétence langagière orale pour les enseignants renvoie essentiellement à la construction d'un savoir faire de l'apprenant, c'est-à-dire à l'acquisition d'un apprentissage scolaire, l'expression est d'avantage perçue comme contribuant à la construction intellectuelle de l'apprenant en tant que sujet non scolaire.

Afin d'atteler une optique à nos propos, nous élaborerons l'analyse des premières questions posées aux enseignants. L'objectif de ces questions est de découvrir les représentations que les enseignants du moyen ont de l'oral en général et du français oral en particulier.

Entre «bien parler», «oral» et «français oral»

*A2: « Qu'est-ce que bien parler à votre avis? »*

Les réponses recueillies de la question A1 du guide d'entretien, sont différentes, nous les présenterons ci-dessous.

[r2, E3A]: *«Bien parler: c'en est une des euh enfin // je veux dire des compétences que l'enseignement d'aujourd'hui essaie de cibler. A mon sens, Bien parler vise deux points essentiels: Dans le cadre domaine du respect: c'est savoir écouter respecter euh l'opinion des autres ne jamais vexer ni toucher la dignité des autres euh je dirai bien de ses interlocuteurs respecter et se faire respecter par le moyen de l'expression. Mais> ce*

*qui nous intéresse // c'est le domaine de l'apprentissage de l'oral: je dirai alors que c'est l'agencement des mots clés dans la phrase il faut aussi que notre apprenant ait une idée claire sur la notion du temps, / l'emploi correct des compléments mais surtout / des phrases cohérentes».*

[r2, E3B]: *« A mon avis euh / savoir euh bien parler, c'est savoir s'exprimer en utilisant un bagage linguistique».*

[r2, E3C]: *«Bien parler normalement /c'est s'exprimer, bien parler c'est s'exprimer spontanément, c'est construire des phrases, c'est euh/ exprimer des idées euh/ des des opinions des».*

[r2, E1A]: *«Bon euh à mon avis euh bien parler, c'est savoir exprimer une idée, ou euh une pensée».*

[r2, E4A]: *«Bien parler euh / c'est savoir passer son message dans n'importe quelle situation de communication».*

Les réponses étaient variées, les avis étaient partagés:

Ceux qui disent que bien parler c'est s'avoir s'exprimer en utilisant un bagage linguistique, un bon lexique.

Ceux qui affirment que bien parler c'est pouvoir transmettre un message.

Ceux qui déclarent que bien parler c'est savoir s'exprimer spontanément avec les autres, c'est savoir exprimer ses opinions et ses idées.

Ainsi, nous constatons que les enseignants axent davantage leurs définitions de "bien parler" sur des savoir-faire, voire des compétences, et non sur des normes à suivre.

Pendant, voici les résultats tirés de la question **A3** intitulée: *«Quels mots vous viennent à l'esprit si je vous dis: « oral »? Et « français oral »?»*

[r3, E3A]: *«Oral // parole ou.: peut être mieux encore dit euh expression verbale»*

[r3, E3B]: *«Oral c'est la parole, le parler et le langage, euh français oral euh produire correctement des énoncés en respectant les règles grammaticales hein produire un énoncé cohérent».*

[r3, E3C]: *«Parler / parler, français oral c'est phrase c'est verbe/ bien construit, correctement, c'est euh / c'est la polysémie, c'est savoir utiliser les mots euh c'est le contexte aussi sens, etc. ».*

[r3, E1A]: *« Oral c'est ce qui, ce qui se fait de vive voix pour transmettre un message, le français oral c'est euh s'exprimer en FLE. ».*

[r3, E4A]: *«Euh communiquer:: avec spontanéité, s'exprimer, facilement, c'est s'exprimer en langue française /tout en se détachant de sa langue maternelle».*

En analysant les réponses données par les enseignants, un flou apparaît autour des aspects cognitifs de l'oral. Les fonctions cognitives de la verbalisation et la notion de travail langagier sont quasiment absentes des réponses collectées.

L'oral comme moyen d'enseignement est, lui aussi, à peine mentionné. D'autre part, si l'oral est clairement perçu comme un code, synonyme de langue orale, les aspects linguistiques de ce code ne sont jamais définis. En effet, la première finalité d'une langue est la communication. Ainsi, les enseignants ne semblent pas capables de définir ce qu'est l'oral.

Après avoir vu ce qu'était le fait de bien parler, ce qu'était l'oral et le français oral, selon les enseignants. Abordons maintenant, les deux questions évoquant les activités et les situations permettant le mieux un enseignement de l'oral.

**A5:** *«Durant le premier trimestre, quelles sont les activités qui ont été menées en classe pour développer les capacités langagières orales des apprenants? ».*

**A21:** *«A votre avis, quelles activités, quelles situations permettent le mieux de développer les compétences langagières des apprenants du moyen? ».*

En ce qui a trait aux activités utilisées pour l'enseignement de la production orale, l'intégration de la compréhension de l'écrit, a été la plus souvent mentionnée.

En effet, les cinq répondants intègrent le code scriptural au détriment du code oral. Ces répondants (enseignants) notent que la lecture à haute voix ou la préparation de l'écrit sont les plus propices au développement des capacités langagières orales, mais citent aussi, les récitations oralisées et d'autres activités (les chansons, les poèmes...).

[r5, E3A]: *«Oui il existe euh deux activités liées l'une à l'autre / d'abord un support auditif ou visuel: textes oralisés: tableaux d'élocution: ou une situation familière connue des apprenants. (Par exemple: au marché euh au stade, dans un atelier etc.). D'abord mettre l'apprenant dans le bain linguistique: l'écoute d'un texte, exploitation des gravures ou un lieu qu'on imagine, dont l'apprenant est sensé de répondre à une batterie de questions. Puis vient / la deuxième activité< qui, à son tour prépare la séance d'expression écrite. C'est presque les mêmes supports mais c'est à l'apprenant d'identifier la situation à partir d'une série de questions qui vise le déclenchement de l'expression orale de l'apprenant».*

[r21, E3A]: *« Je crois monsieur que nous avons déjà abordé ce sujet dans la question »*

[r5, E3B]: *«On a fait des: euh /des activités, on a fait euh/des: les récitations oralisées les xxx qui font ça, et l'exploitation d'écrit plusieurs, ce sont les activités».*

[r21, E3B]: *« Euh la lecture et la compréhension, la la compréhension euh orale euh c'est-à-dire par exemple les supports didactiques».*

[r5, E3C]: *« Bon, après avoir/ on a commencé par la lecture, c'était euh pour évaluer euh la linguistique // phonétique>, oui un diagnostic/ on a commencé avec la lecture, ensuite de la lecture euh nous/ nous sommes passés vers le lexique euh vocabulaire euh, euh,/ synonyme, antonyme etc. Euh après le vocabulaire euh nous sommes passée vers euh la grammaire, rapport logique, // connecteurs et:: nous avons terminé par la conjugaison c'était pour évaluer ».*

[r21,E3C]: *«Compréhension de l'écrit, le vocabulaire, les séances de langues en général, et même l'expression de l'écrit surtout la préparation de l'écrit parcequ'on a affaire à un modèle, préparation de l'écrit ».*

[r5, E1A]: *« Bon durant le premier trimestre nous avons travaillé sur le développement des capacités langagières orales des apprenants, par quelques activités par exemple, euh des chansons, comme des/ allouettes, la claire à la fontaine, ou bien des supports sonores/des textes, des poèmes ».*

[r5, E4A]: « *Euh ce sont les activités suivantes: expression orale, compréhension de l'écrit et la préparation de l'écrit* ».

[r21, E4A]: « *Je crois que les meilleures situations, sont celles prises de la vie quotidienne de l'apprenant* ».

#### 4.7.3. Les pratiques

Plutôt que d'interroger les enseignants sur leurs pratiques, il a été choisi de les questionner sur leurs intentions de pratiques. Trois questions leur étaient posées sur ce qui leur paraissait possible ou non de faire.

**A16:** « *Dans la pratique de la classe enseignez-vous vraiment de l'oral?* »

**A17:** « *Quels sont vos objectifs de cet enseignement (oral)?* »

**A18:** « *Est-il si difficile d'enseigner l'oral?* »

**A16:** « *Dans la pratique de la classe enseignez-vous vraiment de l'oral?* »

[r16, E3A]: « *Oui, enfin je le pense. Du moment que mes él mes apprenants arrivent, mes apprenants arrivent même à s'abstenir de me parler en arabe même pour se plaindre de leurs camarades ils s'expriment en langue française c'est comme ça que je gère mon travail en classe ainsi l'apprenant s'efforce d'apprendre pour mieux apprendre* ».

[r16, E3B]: « *toujours euh j'encourage les élèves apprenants à s'exprimer spontanément* ».

[r16, E3C]: « *non, comme vous l'avez remarqué pendant notre séance on a beaucoup insisté sur la langue* ».

[r16, E1A]: « *euh parfois, parce que euh le niveau, nous avons le niveau, euh des élèves qui est un petit peu les euh élèves n'ont pas euh un excellent niveau, euh ils n'ont pas une base en français, ils ne savent pas exprimer, mais ils comprennent, mais ils ne savent pas exprimer* ».

[r16, E4A]: « *on essaie de le faire, mais il y a des difficultés à le faire, quand il s'agit d'une langue étrangère* ».

**A17:** « *Quels sont vos objectifs de cet enseignement (oral)?* »

Cette question formulée ainsi, consiste à proposer une complicité dont le but est de plonger les enseignants dans un état des objectifs, qu'ils se sont fixés au sujet de l'enseignement de l'oral. En voici les réponses:

[r17, E3A]: *«Mon projet est d'atteindre l'OTI (objectif terminal intermédiaire) à ce qui euh est ce que mes apprenants puissent répondre aux objectifs cités au début de notre entretien. »*

[r17, E3B]: *«les objectifs alors, euh euh on a euh l'enrichissement du vocabulaire et l'encouragement, encourager l'expression spontanée des élèves, ce sont les objectifs de l'enseignement de l'oral ».*

[r17, E3C]: *«Les objectifs, normalement de l'enseignement oral euh c'est l'expression, c'est l'expression ».*

[r17, E1A]: *«euh de l'oral bon, euh c'est euh je dois amener l'apprenant euh à dire des propos cohérents euh je const ou bien de construire du sens à partir d'un support d'image, apprendre à exprimer une idée, c'est ça!»*

[r17, E4A]: *« euh mon objectif c'est d'amener mon élève à s'adapter, à s'exprimer devant n'importe quelle situation de communication ».*

Pour ce qui est des objectifs fixés, l'expression orale, mentionnée par les cinq enseignants, paraît l'objectif favorisé pour enseigner l'oral.

Outre l'expression orale, mais dans une moindre mesure, d'autres objectifs sont mentionnés, comme, l'enrichissement du vocabulaire, la construction du sens, sans toutefois préciser comment.

**A18:** *« Est-il si difficile d'enseigner l'oral? »*

Par ailleurs, les cinq enseignants ont soulevé trois éléments relatifs au domaine de la difficulté, comme obstacle devant l'enseignement de l'oral: l'absence ou l'indisponibilité des moyens didactiques, problème de prononciation, de phonétique et le milieu socioculturel défavorable.

[r18, E3A]: *«C'est la tâche à laquelle je réfléchis plusieurs fois mais parfois c'est intéressant quand la leçon est faite sous forme de jeu ludique dans un climat pareil, les apprenants se retrouvent motivés».*

[r18, E3B]: *«l'enseignement de l'oral n'est pas difficile euh ça sont les moyens didactiques sont inexistantes dans les établissements ».*

A18': *«lorsque les moyens sont disponibles / voulez vous dire que l'enseignement de l'oral est facile mais lorsque les moyens sont ».*

[r18', E3B]: *« sont indispensables, il est difficile ».*

[r18, E3C]: *«Oui /// quand on a, qu'on ait, quand le quand les moyens// sont disponibles ça devient assez facile».*

[r18, E1A]: *«très difficile».*

A18'': *« A votre avis pourquoi? »*

[r18', E1A]: *«euh les élèves ont une euh un un très grand problème au niveau de la prononciation, // donc vous, nous devons travailler euh au niveau de de la cohérence et on a en même temps nous avons un problème de la phonétique, l'élève ne sait pas faire la différence entre un[i] et un [é.] entre et un[u] et un[i] ».*

[r18, E4A]: *«biensûr, car le milieu socioculturel de l'apprenant, euh nous est défavorable d'enseigner l'oral».*

#### 4.7.4. Respect des manuels par les enseignants

A7: *«Utilisez-vous le manuel scolaire de manière exclusive? »*

A15: *« En tant qu'enseignante, respectez-vous ces contenus relatifs à l'oral? »*

Deux enseignants sur cinq respectent l'esprit de l'enseignement de la discipline en construisant la séquence d'enseignement à partir de supports documentaires, selon le principe d'une pédagogie à dominante inductive. Les deux autres préfèrent élaborer son propre dossier documentaire, comme support de l'enseignement et n'utilisent le manuel que comme support annexe. Un enseignant, seulement, sur cinq préfère s'appuyer sur les documents du manuel.

[r7, E3A]: *«Non.non, non, non < C'est un outil appartenant à l'apprenant mais ça n'empêche pas de l'utiliser pour euh motiver > ou orienter nos apprenants ».*

[r15, E3A]: *«Hà, ça serait un mensonge si je vous dis oui mais la bonne raison euh pour la bonne raison plutôt; vu le volume horaire et:: la charge des classes j'essaie toujours euh euh d'aborder des situations spatio-temporelles tout en veillant sur la compétence à installer».*

[r7, E3B]: *«euh parfois, parfois// euh dès fois on fait euh recours à d'autres supports, on prend d'autres supports euh comme les images».*

[r15, E3B]: *«Biensûr, euh chaque séance d'oral consistera des objectifs d'apprentissage et l'apprenant trace trace un objectif et le réalisera».*

[r7, E3C]: *non*, [r15, E3C]: *non*

[r7, E1A]: *oui, parfois*, [r15, E1A]: *euh oui, oui*

[r7, E4A]: *Presque exclusive*

[r15, E4A]: *«Biensûr, car le long d'une séquence on a des objectifs bien définis à atteindre, et on doit amener l'apprenant à les atteindre à son tour».*

**A23:** *«Avez-vous le sentiment d'accorder beaucoup de temps au développement du langage? »*

Le temps que consacrent les répondants (enseignants) à l'enseignement de l'oral varie énormément, entre «insuffisant» et «aucun temps», et ce temps est donné en nombre de séances, de minutes. *« Donc nous avons trois séances par séquence (r23, E3C), voilà > vous avez trois >séances d'oral (r23, E1A), quatre vingt dix (90) ou cent vingt (120) minutes par séquence, ce qui est vraiment peu (r23, E4A), Parfois, surtout si l'activité qui suit ne mérite que peu de temps ou les compétences assignées à cette activité sont simples et faciles, trois à quatre activités:: d'oral par séquence (r23, E3A) ».*

**A19:** *« Durant votre formation initiale ou continue avez-vous eu l'occasion de lire ou de discuter d'un sujet, qui traite de l'enseignement de l'oral ou des capacités langagières orales des apprenants au cycle moyen? ».*

**A20:** *« Cette question que je viens de vous poser a-t-elle été abordée durant votre formation? ».*

Par le biais de ces deux questions adressées au enseignants, nous leur avons demandé, quelle était leur formation universitaire en didactique de l'oral et comment ils assuraient leur formation continue dans ce domaine.

À la lumière de certaines données, nous avons constaté, comme il est démontré dans les réponses qui suivent, que les cinq répondants (enseignants) n'avaient reçu aucune formation universitaire en didactique de l'oral. Deux enseignantes avaient suivi un module en didactique des textes littéraires, dans lequel la langue est travaillée en tant qu'outil de communication.

L'autre sujet a affirmé assurer sa formation continue en participant à des ateliers qui se déroulent dans leur milieu de travail, sous forme des journées pédagogiques, ces dernières ne traitent guère, de la didactique de l'oral, et ils n'ont pas suivi donc de cours d'enseignement en didactique de l'oral en formation initiale. Les deux autres, qui ont suivi une formation en ITE, ils enseignaient l'oral d'une manière intuitive, en s'inspirant des manuels scolaires.

[r19, E3A]: *«Ben oui dans ma formation continue et même très souvent».*

[r20, E3A]: *«Oui, c'est un thème euh qu'on aborde euh à chaque demi-journée pédagogique. Nos formateurs je vous dire mes inspecteurs ne cessent de nous euh conseiller: à donner la parole à aux apprenants sous forme de prise de parole sur des thèmes qui les concernent et qui les motivent».*

[r19, E3B]: *«oui on a fait des séminaires sur l'enseignement de l'oral, comment enseigner l'oral avec les inspecteurs».* [r20, E3B]: *« non, non»*

[r19, E3C]: *«non, pendant pendant, durant ma formation le cursus universitaire était basé sur la littérature, didactique on avait deux modules didactique générale et didactique des textes littéraires et là c'était théorique, c'était pas pratique».*

[r20, E3C]: *« Dernièrement oui, dernièrement on aborde souvent euh le thème de l'oral».*

[r19, E1A]: *«euh oui, à l'université, nous avons déjà travaillé sur ça, nous avons déjà fait euh des exposés ,on a eu des modules sur cela, oui comment enseigner de l'oral la didactique didactique, en 4<sup>ème</sup> année, en 1<sup>ère</sup> 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> non, mais durant notre formation,les inspecteurs se basent surtout sur euh l'écrit».*

[r20, E1A]: *«euh formation à la FAC, oui».*

[r19, E4A]: *«oui presque toujours à chaque débat».*

[r20, E4A]: *«oui elle est souvent posée, par l'encadreur ou par les enseignants».*

# Chapitre 5

## Interprétation des résultats

Après l'analyse compréhensive des résultats, qui nous a rendu compte des données par rapport à l'enseignement/apprentissage de l'oral, nous passons impérativement à leur interprétation qui consiste à en livrer le sens dans le contexte théorique dans lequel nous avons mis notre recherche; à en livrer aussi, le sens en rapport avec la problématique. En d'autres termes, il s'agit d'introduire les résultats obtenus dans la problématique et de montrer leur pertinence dans l'apprentissage de l'activité orale.

Étant donné que notre point de départ était de répondre à la question suivante: Pourquoi l'enseignement de l'oral au moyen est lacunaire? Pourquoi les enseignants y trouvent de l'inconfort face à cette activité? Répondre à ces deux questions, c'est élaborer une interprétation théorique des résultats.

## 5.1. Interprétation des résultats des pratiques des enseignants

### 5.1.1. Mode de communication

#### 5.1.1.1. Le rôle de l'enseignant

Au regard de la situation de travail, que nous présente les cinq séances enregistrées et/ou filmées, où l'enseignant est la personne centrale de la classe, le mode de communication ainsi est souvent directif, et la parole de l'apprenant est généralement confisquée par celle de l'enseignant.

Selon O. MAANDHUI:

*« La communication, [...] se limite généralement à un long monologue de l'enseignant et une écoute docile des élèves ». [46]*

De ce fait, il (enseignant) ne permettra guère à chaque apprenant, de véritablement communiquer avec ses pairs. Cela est flagrant, lors des interventions de l'ensemble de la classe. Une absence presque totale des prises de parole, spontanée ou sollicitée, aucun signe d'intégration d'un travail de groupe. En revanche, l'enseignant a réussi d'installer un climat défavorable aux échanges entre apprenants et à la communication. La classe apparaît comme un lieu de jeu de compétition ou d'accusation (Vion, 1992) [47] et non comme un lieu de collaboration, de coopération. Or, selon Élisabeth Lhote:

*« on ne peut plus concevoir un apprentissage de l'oral qui ne prenne en compte la relation bilatérale locuteur-auditeur au sein de l'interaction, et qui n'inscrive la prise de parole dans un acte d'oralité ». [48]*

En proposant cette situation aux apprenants, l'enseignant défavorise toutes tentatives d'interactions, de réflexion et de formulation, il pense qu'en les imposant à un dialogue question/réponse, cela favorise l'apprentissage de la compétence langagière orale.

---

<sup>46</sup> Maandhui Ousseni. (1997). *Apprentissage au pluriel à Mayotte: la famille, l'école coranique, l'école publique*. Mémoire de DEA Psychologie et Sciences de l'Éducation, non publié, Bordeaux, p.189.

<sup>47</sup> Vion R. (1992). *La communication verbale*, Paris, Hatier, p.66.

<sup>48</sup> Lhote, Élisabeth. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Percevoir, écouter, comprendre, Paris, Hachette Autoformation, p.141.

### 5.1.1.2. Le rôle de l'apprenant

Soumis dans la classe de français à un *input* important qu'ils arrivent à peine à comprendre, les apprenants n'ont pas encore le bagage linguistique suffisant pour expliquer et définir. Leurs réponses sont souvent monosyllabiques (oui/non), et quand elles ne le sont pas, elles se limitent à un mot et arrivent très rarement à une courte phrase. Afin de mieux saisir le sens de nos propos, nous nous devons de présenter de prime abord, le témoignage de ces trois extraits (Cf. séances des E3A, E3B, E3C en appendice [A], annexe).

Extrait n°1(E3A)

2-El: un dialogue

4-El: un dessin

8-El: message

10-El: identifier

12-El: l'essentiel

14-El: composition du miel

16- Els: miel

20-Elkh: l'abeille

30-El: fabriquer

Extrait n°2(E3B)

9. Els: de bois, du papier

11. Els: on transforme, on fabrique

13. Els: des tables, du meuble

15. Elab: heu on fabrique <

19. Els: les meubles

22. El: menuisÉ

24. El: qui fabriqué le bois euh les meubles, le personne qui fabriqué

26. El: la personne qui fabriquée
28. El: qui fabrique les meubles est le menuisé
30. El: est le menuisé heu le menui- sier
33. Els: la, la, la personne>

Extrait n°3(E3C)

40. El: des problèmes à la de la route
41. El: des magasins
43. Elkh: des maisons
83. El: illustration
84. El: oui c'est une illustration c'est une affiche, ou bien un
85. El: document
87. El: fiche publicitaire
89. El: prospecteur
- 92 .El: respecter, inspecter
96. Els: le code de la route
98. Els: NON ::>
101. El: oui on peut, oui on peut

Dans la situation décrite, où les échanges entre apprenants n'étaient guère tolérés, les apprenants se retrouvent face à un problème: comment construire des connaissances? Comment prendre la parole pour exprimer ses opinions et se faire comprendre des autres? S'approprier une compétence langagière, n'apparaît pas alors comme un acte isolé des autres. L'apprenant apprend grâce aux échanges qu'il tend avec le groupe.

Travailler en groupe, lors d'une activité de production ou réception orale, offre la permission aux bonnes initiatives à pouvoir «interagir», et à pouvoir remettre en cause ses apprentissages, les faire évoluer.

Paradoxalement, dans ce dernier cas, les réponses de l'apprenant montrent l'incapacité de celui-ci de prendre des initiatives, de prendre des risques avec la langue, de produire des énoncés nouveaux, de soutenir une conversation, et d'utiliser de manière spontanée la langue étrangère (LE). Ce sont là, à notre avis, les principales marques d'un obstacle devant une interaction et une communication langagière orale.

#### 5.1.1.3. Comportement de l'enseignant

L'enseignant obéit le plus souvent à deux imaginaires (Jorro.A). <sup>[49]</sup> Celui de la performance où il reprend les énoncés erronés des apprenants. Et celui de la construction où il met en place un débat qui s'inscrit dans la mise en place de règles de vie, dans la gestion de la classe (discours régulateur) ou dans la conception d'un projet (discours constructif). Cependant, dans les deux cas, les discussions restent centrées sur sa personne, se situant sur un pôle interactif (François, 1991), <sup>[50]</sup> c'est à dire sur un système de question/réponse où il reste celui qui interroge et l'apprenant celui qui répond.

Ce constat est visible dans les cinq séances que nous avons enregistrées. En fait, pour l'enseignant, il est inconcevable de se mettre en retrait du débat. Il suffit d'observer sa situation spatiale dans la classe, souvent centrale et frontale, et son pourcentage de prises de parole pour en être convaincu.

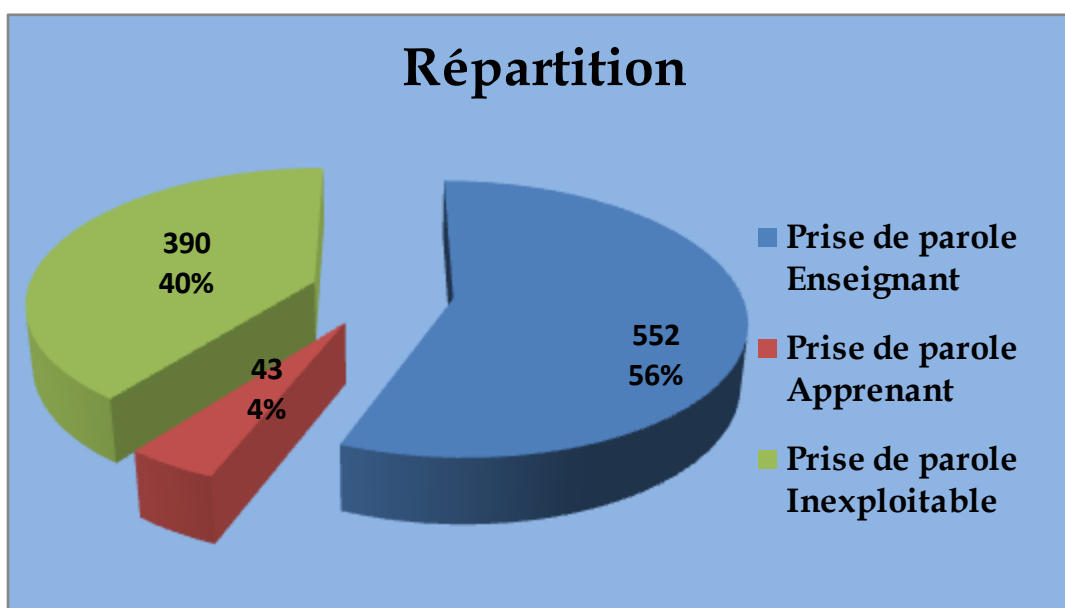
#### **5.1.2. Comparaison globale des prises de parole des classes**

Si l'on compare la répartition des prises de parole entre l'enseignant et les apprenants, on constate que lors de la quasi totalité des enregistrements en classe, ce pourcentage varie entre 60% et 70% du temps de parole en faveur de l'enseignant, le reste étant à attribuer à l'ensemble des apprenants s'étant exprimés. (Fig. 1)

---

<sup>49</sup> Cf. Aux références bibliographiques.

<sup>50</sup> Cf. Aux références bibliographiques.



### 5.1.3. Répartition de la prise de parole entre enseignant et apprenant

**Figure 1:** Répartition de la prise de parole entre enseignant et apprenant.

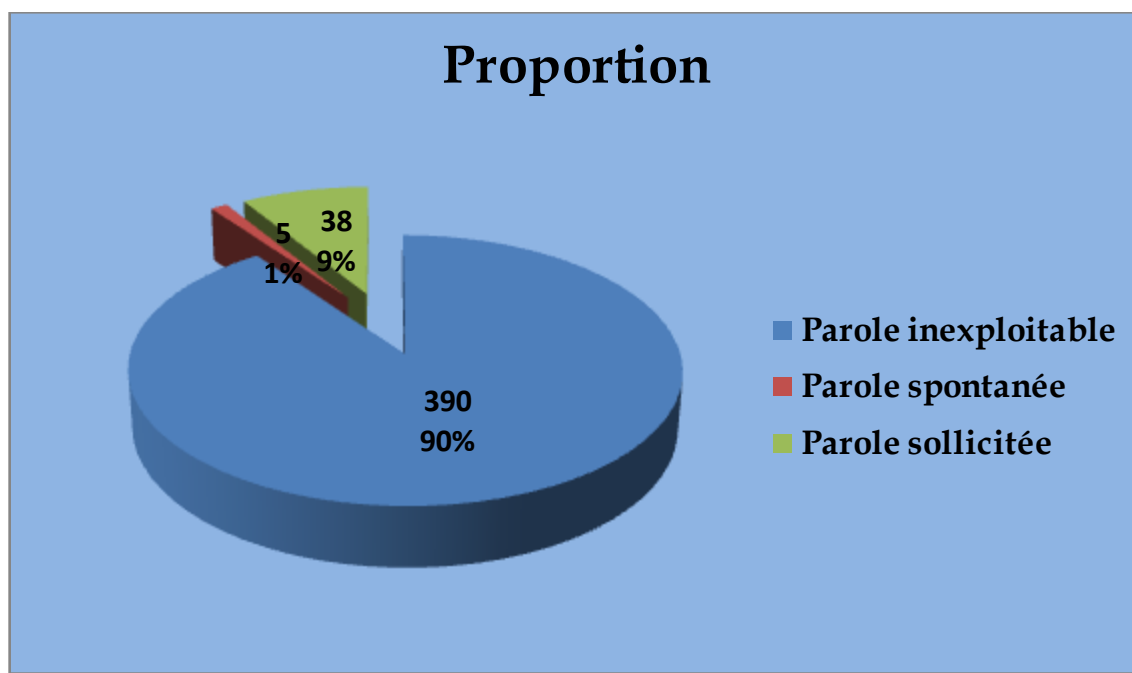
Comme le montre ce secteur (figure 1), la répartition des prises de parole n'est pas proportionnelle, les prises de parole de l'enseignant représentent plus du tiers des tours de parole. Effectivement, lors de la séance orale, les enseignants prennent autant la parole que les apprenants <sup>[51]</sup> malgré la parole inexploitable, nous le rappelons qui appartient aux apprenants.

La répartition globale de la parole lors de l'ensemble des séances est la même que celles de chacun des cinq enregistrements constituant le corpus: la proportion de parole attribuée aux enseignants est toujours supérieure à celle produite par les apprenants.

Néanmoins, même en tenant compte de la proportion de parole inexploitable, nous nous apercevons que la répartition reste stable. En effet, pour 985 tours de parole que comptaient les cinq séances, la parole provenant des apprenants est de 04% (43 tours de parole), elle est de 56% (552 tours de parole) pour les enseignants et que la parole inexploitable représente les 40% des prises de parole (390 tours de parole).

<sup>51</sup> La proportion de parole inexploitable est à attribuée aux apprenants même si elle représente une partie perdue nominativement.

#### 5.1.4. Proportion des prises de parole chez l'apprenant



**Figure 2:** Proportion des prises de parole spontanée de celle sollicitée.

Si certains paramètres des activités orales enregistrées sont similaires dans les cinq classes (thèmes, organisation de la classe, stratégies utilisées), les réactions des apprenants à ces paramètres sont différentes.

Et si les apprenants ont moins parlé lors de ces cinq séances que les enseignants, leurs prises de parole devaient être, soient spontanées, soient sollicitées, ce qui n'était pas le cas lors des enregistrements, dans la mesure où la quasi totalité des interventions des apprenants était inexploitable.

D'ailleurs, la proportion de la parole spontanée lors des cinq séances est éphémère, nous comptons seulement 05 tours (01%), ce maigre pourcentage montre la non-existence de la proportion de la parole spontanée lors des séances.

En effet, la parole sollicitée représente seulement (38) tours, à hauteur de 09% de l'ensemble des prises de parole comptant (433) tours. Le reste, soient les (390) tours, à hauteur de 90% sont inexploitable, du fait qu'ils n'ont pas pu être pris comme des prises de parole car c'était des réponses monosyllabiques.

### 5.1.5. Conclusion

La recherche actuelle en didactique de l'oral semble admettre que :

« *La seule manière d'apprendre l'usage du langage est de l'utiliser pour communiquer* »  
(Bruner 1987).<sup>[52]</sup>

Si l'on accepte cette conception de la langue et de son acquisition en milieu scolaire, on admettra qu'en français, l'accent est nettement mis sur l'utilisation de FLE afin de le faire acquérir. À partir de cette conception qu'une langue est d'abord et avant tout une compétence et qu'une compétence se développe notamment par son utilisation. Si l'on conçoit qu'apprendre aux apprenants à communiquer oralement, signifie leur apprendre d'interagir ou d'entretenir des conversations ou des interactions en langue étrangère. En d'autres termes, leur apprendre à utiliser cette langue LE, avec précision et avec aisance à la fois (Germain et Netten 2005).<sup>[53]</sup>

Cela signifie donc, de la part de l'enseignant, qu'il fournisse à l'apprenant des situations authentiques, centrées sur ses intérêts personnels et ses désirs de communication. Cependant, au vu du niveau d'intégration didactique que présentaient ces pratiques de classes, l'enseignant ne pouvait pas choisir lui-même des supports authentiques, il se trouvait en effet toujours dans le besoin de manuels en fonction de leur valeur pédagogique (objective, bien évidemment) sans tenir vraiment compte de leurs difficultés grammaticales et lexicales. Dans ces conditions, il n'existait aucun schéma de classe et les activités se juxtaposaient dans un ordre aléatoire. C'est l'enseignant qui dominait entièrement la classe et qui détenait le savoir et l'autorité. Il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses. La langue utilisée en classe était la langue décontextualisée et l'interaction se faisait toujours en sens unique de l'enseignant vers les apprenants. L'erreur n'étant pas admise, l'enseignant la corrigeait systématiquement comme s'il s'agissait d'un outrage à la langue "normée", la seule admissible.

---

<sup>52</sup> Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz. (Traduction de l'édition anglaise de 1983), p. 123.

<sup>53</sup> Germain, C., Netten, J. & Movassat, P. (2004). L'évaluation de la production orale en français intensif: critères et résultats. *Revue canadienne des langues vivantes / Canadian Modern language Review*, vol. 60, 3. pp. 309-332.

Ainsi, l'intérêt pour l'oral et la résistance pour l'oral viennent de la part des manuels, de la place que l'oral y occupe et de la valeur qu'on lui donne. Les manuels scolaires, à cet égard préconisent un oral organisé autour de la parole de l'enseignant et non des apprenants. De plus, l'oral est asservi à la toute puissance de l'écrit.

Paradoxalement, les extraits analysés, nous présentent un modèle, tout à fait stérile, où des apprenants récitent par cœur des mots de vocabulaire hors contexte. Il est alors illusoire de penser développer chez les apprenants des compétences langagières orales, dès lors qu'on s'articule sur des situations sur lesquelles ils n'ont rien à dire, ou amorcées par des questions artificielles qui ne présentent aucun enjeu pour eux, ou par des règles de grammaires qu'il faut tout d'abord leur faire apprendre. Or, les règles de grammaire ne peuvent contribuer qu'au développement d'une précision-savoir (la mémoire déclarative), et non d'une précision-compétence (la mémoire procédurale) (Netten et Germain, 2005). C'est que la grammaire a été « inventée » pour faire apprendre, non pas à parler, mais à écrire, comme en fait foi l'avant propos du manuel de la 4<sup>ème</sup> année moyenne : «*Nous avons accordé davantage de place à la rubrique Grammaire pour lire et écrire*».

Il s'ensuit que la grammaire n'est réservée qu'à l'apprentissage conscient des règles de l'écriture. Mais, pour l'enseignement de l'oral, le recours à un enseignement explicite de la grammaire n'est pas recommandé.

À partir de ces propos nous trouvons insatisfaisant un travail de l'oral émanant de compétences terminales <sup>[54]</sup> à atteindre, en l'occurrence «répondre aux questions orales sur des images, décrire un processus et expliquer un prospectus», l'activité semblant peu convaincante car la situation est sans enjeu et les apprenants peu impliqués.

C'est pourquoi il convient de développer d'autres pratiques pédagogiques, mieux à même d'intégrer d'autres stratégies d'enseignement axées, sur l'interaction et la communication authentique.

---

<sup>54</sup>. Consulter la rubrique « oral en image/question » dans les manuels de français de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année moyenne.

## 5.2. Interprétation des résultats de l'entretien

D'emblée, on constate un malaise envers l'enseignement/apprentissage de l'oral, ce qui rejoint les propos de plusieurs chercheurs en didactique de l'oral [55]. En effet, quel que soit le niveau d'enseignement, les enseignants enseignent très peu l'expression orale. Ils donnent peu ou pas d'indications précises sur cet enseignement dans leurs réponses, faisant plutôt référence à des types d'activités. Par exemple, nous ne savons pas comment ils enseignent de l'oral par le truchement d'une préparation de l'écrit, mais seulement qu'ils la pratiquent en classe. Dans le même ordre d'idées, présenter la mise en œuvre d'un prospectus en images aux apprenants, donner aux apprenants le sujet d'une bande dessinée, leur proposer la description des étapes d'un processus, leur imposer des situations non authentiques, ou fixer des tâches discursives impertinentes ne sont pas des situations qui favorisent un réel enseignement de l'oral, mais des consignes sur l'activité même ou des pratiques pédagogiques centrées d'avantage sur la parole en tant que moyen pour faire parler les apprenants sans guidage didactique. En ce sens, l'oral, tel que semblent le concevoir les enseignants, s'apparente d'avantage au concept de moyen d'enseignement.

Cette enquête a permis de faire ressortir deux types de difficultés:

La première est liée aux problèmes posés par les enseignants envers leurs formations initiale et continue concernant l'enseignement de l'oral, la seconde, à la carence de cette activité dans les manuels scolaires.

En conclusion de l'enquête, il apparaît que l'oral est perçu comme un moyen d'acquérir des compétences linguistiques au service de l'écrit et comme un moyen d'acquérir des compétences communicationnelles au service de la vie dans la communauté scolaire.

Si les enseignants sont conscients de l'utilité pour développer les compétences orales de leurs apprenants, et s'ils manifestent leur volonté d'inscrire leur démarche pédagogique dans les directives ministérielles, ils semblent cependant démunis, tant au niveau théorique, qu'aux niveaux didactique et pédagogique. Les programmes précisent les axes prioritaires de ce domaine, mais peu d'outils sont disponibles.

---

<sup>55</sup> P.Perrenoud, «Bouche cousue ou langue bien pendue? »; M.Wirthner, «L'oral comme expérience de soi et rapport à l'autre»; J.F de Pietro et M. Wirthner, « Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français»; J. Doltz et B. Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école.*

### 5.3. Interprétation des données du manuel de la 3<sup>ème</sup> AM

En plus, de l'analyse descriptive du manuel (Cf. Titre 3.3, chapitre 3, partie II) nous proposons sous ce titre un modèle de grille d'analyse qui nous permettra, d'une part, d'évaluer le manuel que nous avons utilisé comme corpus et qui nous aidera d'autre part, à découvrir, quels sont les points forts et les lacunes de ce manuel concernant l'activité orale, et comment les enseignants réagissent-ils, par rapport au contenu de ces manuels? Voici un modèle d'une grille d'analyse.

#### Grille d'analyse

##### 5.3.1. Le manuel

«*Livre de français 3<sup>ème</sup> année moyenne*» est édité par l'ONPS (Office national des publications scolaires) en 2005. Il est conçu par une IEF (Inspectrice d'enseignement fondamental) (K. Djilali) et une IEEF (Inspectrice d'éducation et d'enseignement fondamental) (M.W.Tounsi).

Le manuel cible un public scolaire très hétérogène, engendrant les apprenants de la 3<sup>ème</sup> année moyenne, c'est-à-dire des apprenants de 13 ou 14 ans.

##### 5.3.2. Objectifs et moyens

Premièrement, voyons quels sont les objectifs annoncés par ce manuel ? A consulter les différents manuels <sup>56</sup>, on se rend compte facilement de la carence des activités de réception/production orale proposées. L'analyse de ces quatre manuels didactiques algériens de français langue étrangère publiés entre 2003 et 2010, nous a amené à constater qu'en moyenne ces manuels comptent 588 pages et que les activités orales occupent environ 33 pages, soit 05, 62% des manuels.

Pour le niveau de la première année moyenne, «*Livre de français*» dans sa nouvelle édition (2010-2011), compte 127 pages et propose respectivement huit séances sur l'oral: se présenter (p.09), présenter quelqu'un (p.24), présenter un lieu (p.38), faire connaître un animal (p.51), expliquer un phénomène naturel (p.64), expliquer les règles d'un jeu (p.77), expliquer l'attitude à suivre pour éviter un danger (p.88), expliquer le fonctionnement d'un appareil (p.100). Ainsi, le *français en projet* de la deuxième année

---

<sup>56</sup> .Les quatre manuels de français destinés respectivement aux quatre niveaux du moyen (1<sup>ère</sup> AM, 2<sup>ème</sup> AM, 3<sup>ème</sup> AM et 4<sup>ème</sup> AM).

moyenne, dans sa nouvelle édition (2007-2008) compte 111 pages en proposant huit séances d'activités orales intitulées « *Arrêt sur image* »:

Présenter les personnages de la pages (p.08), présenter les personnages que tu reconnais sur les images (p.18), imagine que tu es guide, présente les lieux de ces images (p.28), que représentent les illustrations? À quel domaine du savoir renvoie chaque illustration? (p.39), quel est le thème des images? (p.53), Analyser un dossier documentaire, décrire un processus (p.64), quelle est l'utilité d'un catalogue pour un grand magasin? (p.82), produire une description d'un lieu touristique (p.102).

Ensuite, le niveau de la troisième année moyenne, dans sa nouvelle édition (2007-2008), compte lui aussi 175 pages et ne propose que neuf séances d'activités orales intitulées respectivement: réservation, comment lire cet horaire? (p.10), votre fidélité c'est notre force, e-mail (p.26), comment faire sauter les crêpes? (p.42), une bande dessinée d'après Quino Mafada (p.62), l'Automne, tableau Acrimboldo (p.78), une bande dessinée (p.94), composition des miels (p.112), de l'eau à l'électricité (p.128), histoire d'un livre de poche, processus (p.144).

Enfin, le niveau de la quatrième année moyenne, nous présente un manuel se situant dans 175 pages en proposant huit séances sur les activités orales; Première bande dessinée, d'après Quino (p.10), deuxième bande dessinée, J.Roba (p.28), prospectus sur la sécurité routière (p.44), troisième bande dessinée sur le double travail de la femme, dessin Lauzier (p.66), affiche sur la bande dessinée intitulée: *la vie est nulle sans bulles...* (p.84), vignette d'après Quino (p.102), logo, représentant les sigles des trois organismes de télécommunication en Algérie: *mobilis, djezzy et nedjma* (p.124), quatre photographies représentant chacune un site (p.142).

### 5.3.3. Des outils d'auto-évaluation sont-ils prévus?

Dans le manuel de la 3<sup>ème</sup> année moyenne, l'évaluation fait partie intégrante de la démarche de l'apprentissage. Elle a pour but de fournir à l'apprenant une rétroaction significative, lui permettant de se situer face à l'objet d'apprentissage. L'évaluation peut être formative ou certificative. L'évaluation formative a comme fonction de réguler les apprentissages pendant une séquence d'apprentissage ou pendant une séance et de fournir à l'apprenant une rétroaction sur ses forces et ses faiblesses en réalisant une production à la fin de la séquence. L'évaluation certificative proposée à la fin de chaque

projet, permet de certifier le degré de maîtrise des résultats d'apprentissage des programmes et des contenus d'études. Elle permettra aussi, à l'apprenant de faire le bilan de ses acquisitions. Dans les deux cas, l'évaluation est pour les enseignants une source utile de données qui leur permet de rajuster leurs pratiques.

Nous retrouvons dans tous les programmes d'études de la 3<sup>ème</sup> année moyenne, des contenus élaborés autour de deux composantes, la production et la compréhension écrites. À ce sujet, une précision est apportée dans le manuel, qui se lit comme suit:

*« Tu atteindras les objectifs définis par le programme dans le cadre d'un projet pédagogique significatif qui te propose des activités de production écrite et orale formatrices ».* <sup>[57]</sup>

Ces contenus évoquent des apprentissages, qui seront centrés sur l'apprenant qui en devient le principal acteur. L'approche pédagogique retenue se fonde sur un principe fondamental: la construction consciente des savoirs et savoir-faire dans la discipline par l'apprenant. Cette démarche s'appuie sur l'observation, l'analyse, l'interaction et l'évaluation.

Pour atteindre la compétence visée, le manuel propose une typologie d'activités qui couvre tous les niveaux taxonomiques et les trois domaines (cognitif, affectif et psychomoteur).

#### 5.3.4. Autonomie et différenciation

Comment les apprenants pourraient-ils utiliser ce manuel d'enseignement moyen, alors qu'ils n'ont été habitués qu'à une lecture fragmentée? La ressemblance des manuels de primaire et des manuels de moyen permet de comprendre le taux d'échec en la matière: l'enseignement /apprentissage du FLE. Le manuel suscitée, à cet égard préconise un oral organisé autour de la parole de l'enseignant et non des apprenants.

Le manuel constitue une sorte de fil directeur pour l'enseignant. Mais il ne semble pas être un guide pour les apprenants dans leurs apprentissages. Il est tout à fait exceptionnel que le manuel soit présenté aux apprenants qui ne sont donc pratiquement jamais initiés à son utilisation pour un travail autonome en classe ou à la maison.

Le manuel de la 3<sup>ème</sup> année moyenne est proposé seul. Ne gravitent autour de lui que deux produits auxiliaires, un document d'accompagnement et un programme. L'ONPS

---

<sup>57</sup> Propos des auteurs, dans l'avant propos du manuel de la 3<sup>ème</sup> année moyenne, § 2, p 03.

n'offre pas des ressources supplémentaires, tels que, le cahier d'exercices, le fichier d'utilisation, des cassettes audio, des CD-Rom et des sites internet pour les apprenants.

### 5.3.5. Conclusion

Dans l'analyse de ce manuel, on note que les exercices de langage ou la séance de langage de la 3<sup>ème</sup> année moyenne ont évolué et évoluent encore aujourd'hui à l'ombre de l'écrit. Ce qui s'enseigne alors est surtout un moyen pour mieux entrer dans l'écrit plus qu'un contenu disposant d'une cohérence propre. Cependant, une très grande partie des discours produits à l'école, chez les enseignants et chez les apprenants, se réalise sous forme orale. Face au peu de stabilité des contenus d'enseignement /apprentissage du langage oral ou du parler, la question des savoirs explicites disponibles se pose. Ces derniers expliquent l'instabilité face à laquelle nous nous trouvons.

Selon l'analyse de ce manuel, il semblerait que l'école algérienne veuille enseigner une langue plus soutenue et décontextualisée en situation formelle de communication. En effet, les études d'Elimam (2001) [58] ont montré que les apprenants qui réussissent le mieux dans l'acquisition d'une compétence langagière orale, sont ceux qui ont su maîtriser à la fois la langue contextualisée (informelle) de tous les jours et la langue décontextualisée de l'école.

## **5.4. Bilans de la recherche**

5.4.1. H1: Ces manuels traitent très peu de l'oral, et ne le considèrent pas vraiment comme un objet d'enseignement.

Notre première hypothèse (H1) était que la carence des activités de l'oral que contiennent les manuels, ne permet pas de favoriser un enseignement pertinent de l'oral. L'analyse de ces quatre manuels didactiques algériens de français langue étrangère publiés entre 2003 et 2011, nous a amené à constater qu'en moyenne ces manuels comptent 588 pages et que les activités orales occupent environ 33 pages, soit 05, 62% des manuels. Outre cette étude quantitative, tous les enseignants interrogés nous ont assuré que l'indisponibilité et le peu des moyens didactiques en oral est un autre obstacle envers l'enseignement de l'oral. Comme ces enseignants ne savent pas comment enseigner l'oral, ils continuent à se réfugier dans des pratiques intuitives et ont

---

<sup>58</sup> Elimam Abdou (2006), *l'exception linguistique en didactique*, Oran, Dar el Gharb.

plutôt tendance à le considérer comme un simple moyen d'enseignement mis au service des autres volets de l'enseignement du français. Il sert à la communication et la transmission des informations, par exemple en programmant le plus souvent des activités langagières où l'oral est utilisé au service de l'écriture, la lecture et la grammaire, afin de mener à bien les apprenants de comprendre le sens du document, de construire des savoirs dans telle ou telle discipline (syntaxique, lexicale...).

Cette enquête sur les manuels ne confirme pas seulement l'objet spécifique de notre hypothèse (H1). Elle révèle un tissu dont la trame est formée par les enseignants, tandis que, les tentatives éditoriales scolaires et l'institution forment la chaîne de ce tissu. L'enquête ne culpabilise aucun côté sur lequel il suffirait d'agir pour améliorer la situation. C'est l'ensemble des supports pédagogiques (méthodes, programmes) et pas seulement le manuel, qui est en cause, mais aussi les pratiques enseignantes et la pédagogie implicitement imposée par l'institution.

5.4.2. H2: Les compétences langagières des enseignants, sont presque totalement orientées vers l'écrit sous prétexte qu'ils n'ont pas reçu de formation pour enseigner l'oral.

L'hypothèse (H2) stipule que l'absence d'une politique de formation en didactique de l'oral pour les enseignants du français les insécurisait et leur rendait l'enseignement de l'oral difficile.

L'analyse des séances enregistrées fait état des pratiques et des perceptions de l'enseignement de l'oral de 05 enseignants et de 148 apprenants algériens. Bien que l'échantillon restreint ne permette pas de généraliser nos résultats, mais il illustre de façon assez claire qu'un malaise à l'égard de l'enseignement de l'oral du FLE serait toujours présent dans le corps enseignant en 2012.

Les enseignants de français enquêtés n'ont reçu aucune formation pour enseigner l'oral et tentent par le biais des manuels de se mettre à jour et de trouver des stratégies pour la didactique de l'oral. De ce fait, les enseignants concernés programment le plus souvent des activités langagières où l'oral est utilisé au service de l'écrit.

On souligne également que l'intérêt pour l'oral et la résistance pour l'oral viennent de l'institution scolaire, de la place que l'oral y occupe et de la valeur qu'on lui donne. Il est ressenti comme une perte de temps pour les enseignants (parler pour ne rien dire) et

recouvre aussi la question de la place du pouvoir dans la classe. Dès lors, les enseignants sont confrontés à des obstacles pour la mise en place de la pratique de l'oral. Ces obstacles sont d'ordre technique et pratique.

Afin d'étayer ces propos, ayons recours aux données quantitatives de notre analyse. Les enseignants enquêtés ont confirmé, que lors de la gestion de leurs séances d'oral, ils savent qu'ils parlent trop, et qu'ils craignent souvent d'être débordés dans l'échange. Les données de la répartition des prises de parole entre l'enseignant et les apprenants parlent d'elles-mêmes. Lors de quasi totalité des enregistrements en classe, ce pourcentage varie entre 60% et 70% du temps de parole en faveur de l'enseignant, le reste étant à attribuer à l'ensemble des apprenants s'étant exprimés.

Outre les obstacles pratiques, la séance d'oral s'incarne dans une panoplie d'entraves techniques, comme la monopolisation de la parole, l'installation des compétences et le volume horaire. À l'instar des conclusions partielles, la situation de travail présentée par les cinq séances enregistrées, où l'enseignant est la personne centrale de la classe, le mode de communication ainsi est souvent directif, et la parole de l'apprenant est généralement confisquée par celle de l'enseignant.

Nous notons également que les exercices de langage ou la séance de l'oral présentés dans ce contexte scolaire, ont évolué et évoluent encore aujourd'hui à l'ombre de l'écrit. Ce qui s'enseigne alors est surtout un moyen pour mieux entrer dans l'écrit plus qu'un contenu disposant d'une cohérence propre.

## Conclusion

Réaliser ce parcours théorique-méthodologique de la recherche, nous a amené à comprendre l'enseignement de l'oral prescrit dans le manuel scolaire de la troisième année moyenne, et de son vécu actuel dans les pratiques de classe par les enseignants. Cette importante activité, pivot de tout vrai apprentissage d'une langue est malheureusement réduite à sa plus simple expression puisqu'elle est traitée par «ce manuel et par ces enseignants» comme une simple activité mécanique, vidée de sa substance: écouter et reproduire avec distribution de parole bien réglée.

Ce constat, nous a amené à réaliser trois enquêtes qualitatives en didactique de l'oral autour desquelles se concentre notre modeste réflexion. Afin de bien expliquer notre propos, nous présentons brièvement les objectifs de recherche de ces trois enquêtes, qui nous ont permis de confirmer les hypothèses émises antérieurement. Le premier objectif était de comprendre le malaise pédagogique des enseignants en classe de FLE, le deuxième, d'identifier ces pratiques pédagogiques chez ces enseignants du FLE au moyen en Algérie, et le dernier, d'élaborer le taux des activités orales mentionnées dans les manuels.

À la lumière de certaines données sociologiques des enseignants, nous avons constaté, que ces enseignants <sup>[59]</sup> n'avaient reçu aucune formation en didactique de l'oral. Ils enseignaient donc l'oral d'une manière intuitive. Ils s'inspiraient des manuels didactiques pour concevoir des séquences d'enseignement, alors que dans ces manuels

---

<sup>59</sup> Il s'agit de désigner uniquement, les enseignants enquêtés et les enseignants questionnés de la wilaya d'Ain Témouchent.

proposés [60] par le MEA (Ministère d'Enseignement Algérien), l'oral n'occupe que 33 pages d'activités orales, soit 05, 62% du taux global (588 pages).

Alors, devant ce dilemme, et comme «Il faut faire de l'oral», les enseignants s'efforcent de mettre en place des activités d'oral. Mais malheureusement, ils mettent tous la même chose sous cette rubrique, c'est-à-dire un oral transformé en exercice scolaire classique. (Cf. *séances* programmées en deuxième chapitre, partie II). Quelle distinction entre la mise en œuvre d'un prospectus en images, la description des étapes d'un processus et la mise en voix de bulles d'une bande dessinée? Aucune de ces trois situations- supposées évoquer un apprentissage de l'oral- n'a mis en jeu un oral polygéré, laissant une place importante à l'interaction entre les apprenants, dans laquelle chaque prise de parole s'intègre au tissu des autres prises de parole. Ni un oral monogéré, en dépit de ses traits communs avec l'écrit. En ce sens, l'oral n'est pas pris en compte dans toutes ses dimensions: situation authentique, tâche discursive, prises de parole, effort de formulation et d'argumentation, écoute des autres, et prise en compte de leurs idées, soit un oral au service des autres composantes du français.

De ce fait, l'enseignement/apprentissage de l'oral demeure conflictuel et passible de reconstructions et de données constantes qui peuvent être prises par les enseignants. Pour appréhender les usages du manuel du FLE, dans sa relation avec les pratiques scolaires et pédagogiques, nous essayons de donner continuité à cette contribution en suggérant d'autres données et procédures, qui seront exposées en épilogue.

Ces données parlent d'elles-mêmes: les enseignants de français enquêtés connaissent peu la didactique de l'oral et tentent, par l'usage des manuels et par les séquences introduites dans ces manuels, de se mettre à jour et d'embrasser les démarches didactiques en enseignement de l'oral. Néanmoins, il est surprenant de relever que les séquences où l'on travaille l'oral se fondent également sur l'écrit. En conséquence, les enseignants parlent beaucoup, s'efforçant d'offrir aux apprenants une langue riche et structurée. D'une manière générale, les enseignants interrogent trop. Les questions sont souvent fermées, incitant à des réponses brèves et monosyllabiques, les échanges sont centrés sur l'enseignant en énonçant des règles de prise de parole, des contraintes et en effectuant souvent des rappels à l'ordre. Alors, dans ces moments privilégiés par les

---

<sup>60</sup> Nous visons les quatre manuels du cycle moyen traités dans cette recherche: (1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>) Année Moyenne.

enseignants, la spontanéité n'est que bavardage. Cette manière d'agir des enseignants, nous indique bien, qu'on ne saurait concevoir une pédagogie de l'oral appuyée sur des moyens d'enseignement classiques. À mon sens, on ne travaille pas l'oral dans des brochures présentant des exercices écrits, même s'il faut compléter les bulles d'une bande dessinée ou classer des actes de parole... n'offre aucune initiative à l'apprenant. On doit par contre créer des activités qui peuvent permettre l'action des apprenants. Ne dit-on pas maintenant qu'ils doivent être acteurs de leur propre apprentissage.

Ces constats mettent donc en perspective la prédominance d'assurer aux futurs enseignants de français, une formation universitaire couvrant les aspects didactiques de l'oral. Dans le même ordre d'idées, il nous est apparu judicieux et avantageux, que les responsables de l'Éducation Nationale prennent l'initiative de tisser une trame entre la formation des enseignants, les manuels scolaires, les programmes et leurs contenus au sujet de l'enseignement de l'oral.

La question n'est plus alors, « Comment faire pour faire parler (au sens de participer) 35 apprenants? », mais quelle tâche prescrire dans le cadre de l'élaboration d'une séquence d'enseignement et comment la réguler dans le but de leur permettre de construire des savoirs sur ces discours de base, liés à l'écrit? Et comment s'inscrire dans une démarche pédagogique soucieuse de développer les compétences orales de ces apprenants qui nous sont confiés?

## LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdou, Imam. (2006). *L'exception linguistique en didactique*. Ed. Dar El Gharb, Algérie: Oran.
- Alain, Bentolila. *Apprendre à lire: un chemin aride* Le Monde, Mars 2006.
- Auriac-Peyronnet, E. (2003d). *L'évaluation des compétences argumentatives, je parle, tu parles, nous apprenons*. Coopération et argumentation au service des apprentissages, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, pp. 45-47.
- Boukria, S. (2007). *Pratique du français oral et sa didactique au collège algérien, mémoire de magistère*, pp.07-18.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz. (Traduction de l'édition anglaise de 1983).
- De Pietro, J-F. & Schneuwly, B. (2000). Pour une didactique de l'oral, ou: l'enseignement /apprentissage est-il une «macro-séquence potentiellement acquisitionnelle»? *Etudes de linguistique appliquée*, pp.120- 461- 474.
- Djilali, K. et al. (2007). *Livre de français, troisième année moyenne*. Alger: O.N.P.S. ENAG, p.03.
- Éducation. *Les langues étrangères, maillon faible des écoliers*. El watan Mercredi 22 décembre 2010, n°6130, p.13.
- François, F. (1991). Le dialogue en maternelle. Mise en mots et enchaînements. Propositions de recherche. In M. Wirthner, D. Martin et Ph. Perrenoud (Ed.), *Parole étouffée, parole libérée* (pp. 55-80). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Germain, C., Netten, J. & Movassat, P. (2004). L'évaluation de la production orale en français intensif: critères et résultats. *Revue canadienne des langues vivantes / Canadian Modern language Review*, vol. 60, 3. pp. 309-332.
- Iddou Said, Omar, M, Dakhia Absi, F. (2004). *Guide de l'enseignant, première année de l'enseignement moyen*, ENAG, p.04.
- Jean-Pierre Deslauriers. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*, Montréal, McGraw-Hill, p. 78.
- Jorro, A. (1998.b). Usages, valeurs et concepts comme écheveaux de formation. Actes du colloque international de Grenoble. « Recherche et Formation des Enseignants».
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse de doctorat en éducation, université de Québec à Montréal.

- Lafontaine, Lizanne. (2003). « *L'enseignement de l'oral en classe de français: une passion à vivre et à découvrir*», Québec, français, n° 118, 2001a, p.42-45.
- Lebre-Peytard, M. (1990). Situations d'oral, documents authentiques: analyse et utilisation. Paris: CLE Internationale, p.174.
- Lhote, Élisabeth. (1995). Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre. Paris, Hachette Autoformation.
- Maandhui, Ousseni. (1997). *Apprentissage au pluriel à Mayotte: la famille, l'école coranique, l'école publique*. Mémoire de DEA Psychologie et Sciences de l'Éducation, non publié, Bordeaux.
- Maarfia, Nabila. (2008). *Synergies Algérie*, n°2, p.107.
- M, Joulain. (1990). Conversation maîtresse-enfants en maternelle: la circulation de la parole, *Revue Française De Pédagogie* n° 91, p.59-67.
- Nicole, Lucas. (2001). Enseigner l'histoire dans le secondaire, *Manuels et enseignement depuis 1902*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p.319.
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: champs de référence et problématiques, *Revue Française de Pédagogie* n° 129, p.87-31.
- Ouardia, ACI. (2007). *Français oral en Algérie: représentations et enseignement* Mémoire de magistère, Blida, Algérie.
- Perrenoud, Philippe. (1991). Bouche cousue ou langue bien pendue? L'école entre deux pédagogies de l'oral. In Wirthner Martine, Martin Daniel et Perrenoud Philippe, *Parole étouffée, parole libérée: fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Paris: Delachaux et Niestle, Collection: Techniques et méthodes pédagogiques.
- Saussure, F. de. (1974). *Cours de linguistique générale*, Paris.
- Safi-Moussa, Boudjemâa. Ain Témouchent au fil du temps. In [http://membres.multimania.fr/temouchent/histoire\\_de\\_la\\_region](http://membres.multimania.fr/temouchent/histoire_de_la_region), consulté le 21/03/2011.
- Site office national des statistiques: [www.ons.dz](http://www.ons.dz) consulté le 13/02/2011.
- Site du journal officiel: [www.joradp.dz](http://www.joradp.dz) consulté le 13/02/2011.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale*, Paris, Hatier.
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*, Messidor. Editions sociales, rééd. La Dispute, 1997.
- Wirthner, Martine. (1996). « L'enseignement de l'oral en suisse romande. Quelques considérations sur les plans d'études et les pratiques de classe », *Pratiques* 101-102, mai, pp. 243-255.

# **ANNEXES**

## APPENDICE A:

### TRANSCRIPTIONS DES SÉANCES D'ACTIVITÉ ORALE

Tableau montrant en détail la répartition des séances enregistrées

Séance	Date	Durée	Enseignant	Apprenants
01	03/01/2011	36 mn	E4A	4 <sup>ème</sup> année
02	04/01/2011	37 mn	E1A	1 <sup>ère</sup> année
03	05/01/2011	35 mn	E3A	3 <sup>ème</sup> année
04	09/01/2011	31 mn	E3B	3 <sup>ème</sup> année
05	16/03/2011	39 mn	E3C	3 <sup>ème</sup> année

#### Transcription de l'enregistrement n°1: [E4A]

Séance : oral/production

Niveau : 4<sup>ème</sup> AM

1. El : le droit de jouer
2. Els : Mr, Mr, Mr
3. Me : le droit au jeu les enfants ont le droit au jeu
4. Els : Mr, Mr, Mr
5. El : le droit d'avoir / à la famille
6. Me : le droit de vivre dans une famille d'avoir une famille ou bien de vivre sous un :: :
7. El : toit
8. Me : sous un toit
9. El : le droit// de santé
10. Me : le droit/ oui d'avoir des // oui/ à la santé ou bien avoir des /des / des soins ::
11. El : médicaux
12. Me : médicaux >
13. Me : oui donc ça / se sont quelques droits hein / sont des droits de l'enfant / et nous avons vu aussi// en plus de ces droits il ne faut pas oublier que les enfants ont des ::
14. El : des devoirs
15. Me : des devoirs :: : oui

16. Me : alors regardez / heu le document heu qui est devant vous à la page 66 // quelle est la nature de ce document ?
17. El : bande
18. Me : oui > c'est une bande
19. El : bande dessinée
20. Me : le document c'est une bande [l'enseignant écrit au tableau en lisant à haute voix] le document c'est une bande dessinée page numéro > 66, observez bien cette bande DÉ > / observez cette bande DÉ <, sayer, alors qui peut nous lire la première question // regardez le questionnaire qui est à la page 67, alors oui
21. Els : Mr, Mr, Mr
22. Eln : [l'apprenant en lisant] : «quel est le personnage central de la bande dessinée ?»
23. Me : alors > quel est > on écrit cette phrase
24. [En écrivant, l'enseignant lit à haute voix] « Quel est le personnage central de cette BÉ / DÉ ? » alors qui peut nous remplacer // l'adjectif central par un autre mot ?
25. Els : Mr, Mr, Mr [après autorisation]
26. El : principal
27. Me : c'est bien principal donc principal < alors on répète la question, quel est le personnage central, ou bien principal, ou bien essentiel > ou bien le premier personnage de cette bé dé > ?
28. Els : Mr, Mr, Mr
29. Me : regardez bien // quel est le personnage principal ? Les autres et alors ! <
30. Els : Mr, Mr, Mr
31. Me : regardez bien la bé dé
32. Els : Mr, Mr, Mr
33. Me : regardez bien les images qui sont devant vous, qui est le premier personnage, le personnage principal, Yasser, Amine
34. Ely : le personnage principal de cette
35. Me : de cette ! Ce n'est pas un texte c'est une :: :
36. El : bande dessinée
37. Me : c'est une bande dessinée ou bien on dit tout simplement la bé dé, oui [l'enseignant a utilisé l'affirmatif (oui) pour autoriser l'apprenant de continuer]
38. Ely : la maman
39. Me : la maman ou bien tout simplement une :: :
40. El : femme
41. Me : une femme, le personnage principal est Une femme, elle se répète dans toutes les :: :
42. Els : les photos, les dessins, les vignettes

43. Me : les vignettes :: : dans toutes les vignettes de cette bé dé // de cette bé dé, alors // que peux tu dire, qu'est ce que tu peux dire de la vie quotidienne de cette femme ?  
Alors[en écrivant au tableau l'enseignant répète à haute voix la même question]
44. Me : nous avons un / adjectif qualificatif là
45. El : quotidienne
46. Me : quotidienne, alors donnez moi un autre mot
47. El : toujours
48. Me : toujours>
49. El : qui se répète
50. Me : qui se répète // qui se répète :: :
51. Els : chaque jour
52. Me : chaque jour, donc on va dire jour :: :
53. Els : journée, journalière
54. Me : l'adjectif qualificatif // lorsqu'on veut donner un synonyme
55. Me : XXX
56. Me : donc il y'a une, un :: :
57. Els : dialogue, dialogue
58. Me : un dialogue, une communication, une // une//
59. -Els : XXX, parler
60. Me : alors donnez moi un synonyme
61. -El : parlant, dialogue
62. Me : un dialogue, ou bien une CON :: :
63. El : conversation
64. Me : conversation, très bien > c'est une conversation, deux personnes qui parlent
65. Me : la maman parle avec qui ? Avec qui parle ? Azzedine
66. Elaz : le père
67. Me : avec le père, donc quel est le lien ?
68. Els : son mari
69. Me : son mari> elle parle avec son mari// regardez où est le mari ? Où est le mari ?
70. Elab : à la maison lire son journal
71. Me : il lit son journal, sur quoi il est assis ? sur quoi il est installé ?
72. Elab : sur son fauteuil
73. Me : sur un fauteuil> donc il est installé comme un roi ici / comme un chef, il donne des :: :
74. Els : ordres

75. Me : des ordres, des recommandations, des consignes à sa :: :
76. Els : femme>
77. Me : ça y est, on a terminé avec les vignettes maintenant ///
78. Me : l'auteur // c'est ça, on veut arriver à ce point // l'auteur /// l'auteur de cette / bédé / A une opinion il A une idée qu'il veut faire montrer ici / il veut faire passer un message > quel est le message qu'il veut passer ?<, alors, l'auteur de cette bédé veut / passer un message /// lequel, quel est ce message ?
79. El : la maman fait plusieurs activités
80. Me : alors la maman fait plusieurs activités
81. Els : XXX, toujours, [les apprenants ont tendance d'animé, de déclenché une interaction, marquée par des prises de parole spontanée, mais l'enseignant les interrompre brusquement]
82. Me : c'est ça l'essentiel de cette bande dessinée, c'est de savoir ce que veut dire l'auteur / quel est le message qui veut vous faire passer ?
83. Elab : il veut heu, heu, heu, // il compare la mère comme un robot
84. Me : la maman, elle est comparée à un robot, peut être ou bien, oui
85. Eln : il demande à nous pour
86. Me : il demande à nous ? Donc il nous demande, oui
87. Eln : [reprënd] pour aider la maman
88. Me : il nous demande d'aider les mamans, peut être // une fois que vous avez compris ! Quel est le message qui veut vous faire passer l'auteur ?>
89. Me : il n'a pas dessiné ça pour rire ou bien / pour jouer, il veut faire passer un message il a une opinion, il a un avis qui veut partager avec vous, alors> qu'est ce que vous avez compris :: : ?// qu'est ce que vous avez retenu de ces vignettes ?
90. Els : Mr, Mr, Mr
91. Me : oui Abdenour
92. Elab : que // la maman avait / des droits
93. Me : que la maman a des droits, elle a des devoirs et bien elle a des droits, peut être, oui, les autres, qu'est ce que vous avez compris de cette Bé >dé ? Quel est le message qui veut vous passer l'auteur?
94. Me : Oui Djalt, oui parlez, parlez, ça fait rien si c'est faux on va corriger hein l'essentiel c'est de parler// on ait là pour corriger<, oui
95. Eln : la maman est // essentiel dans la vie
96. Me : la maman est essentiel dans la vie, ou bien elle joue un très grand rôle, un très grand rôle> pardons dans la famille ou bien dans la vie familiale, un autre, qu'est ce que vous avez compris/ quelle est l'IDÉE de l'auteur ? Quel est son point de vue ? C'est ça, on veut identifier la prise de position de l'auteur
97. Els : travaille beaucoup

98. Me : quelle est sa position, quel est son avis // c'est ça >qu'il faut heu/ chercher, quelle est l'idée de l'auteur, quelle la /, là il prend une position l'auteur, lorsqu'on prend, lorsqu'on va prendre une position, il y'a combien de positions ?
99. El : deux
100. Me : il y'a deux> donc on va se mettre du côté d'une position
101. Me : quelle est la position de l'auteur ? il est avec< la femme ou bien il est contre la femme
102. Els : il est avec la femme >
103. Me : il est avec la femme [14''
104. Me : alors, qu'est ce qu'il veut aussi nous faire comprendre, qu'est ce qu'il veut dire // sur la femme ?
105. El : fatiguée
106. Me : elle est fatiguée, ou bien alors les autres ouais
107. El : c'est un être humain
108. El : travaille beaucoup
109. Me : ouais, c'est un être humain oui, mais qu'est ce qu'il a de plus spécial cet être humain ? que fait-elle ? Regardez, elle commence par quoi ?
110. El : travail
111. Me : elle commence par un (1) activité un (1) elle prépare le petit déjeuner, elle/ toujours
112. El : elle est travaille beaucoup
113. Me : toute la journée à travailler, donc la femme // elle est,
114. Els : XXXX, travailleuse, maman
115. Me : non, non, elle est, // est ce qu'il a un autre membre de la famille qui l'aide à faire ses travaux?
116. Els : non, non >
117. Me : non, donc elle est // exploitée, le verbe exploiter hein [moustaghila] <, exploitée par > /tous les membres de la famille
118. Me : ça y est donc est ce que vous êtes d'accord avec l'auteur qui nous montre la femme comme cet être qui est exploité, elle passe toute la journée à quoi faire ?
119. Els : travaillée
120. Me : vous ne voyez pas que c'est trop / vous ne voyez pas que c'est beaucoup / pour une femme // est ce que c'est trop ou bien ce n'est pas assez pour elle ?
121. Els : c'est trop
122. Me : c'est trop > pour une femme, regardez, elle travaille à la maison et // et // à l'extérieur de la maison >
123. Me : c'est une femme qui a une tension dans la vie donc, elle travaille à la maison et à l'extérieur de la maison

124. Els : à l'extérieur de la maison
125. Me : là >, nous avons un problème ::me, cette femme passe toute sa journée à faire des travaux ménagers et en plus elle travaille à l'extérieur de la maison
126. Me : que proposez-vous < pour résoudre ce problème ?, donc, c'est un problème, elle a un très grand problème, / elle a un très grand fardeau, hein, il y'a un poids qui est sur les épaules de cette femme ? que proposez-vous ?
127. Els : Mr, Mr
128. Me : les autres, pas toujours les mêmes élèves alors, les autres
129. Me : quelle est la solution, puisqu'il y a un problème // il y a / un / problème //
130. Me : alors, quel est ce problème ? [L'enseignant écrit au tableau], cette femme, cette femme fait plusieurs quoi ?
131. Els : travaux
132. Me : travaux, ou bien
133. Els : activités
134. Me : activités, ou bien
135. Els : tâches
136. Me : tâches / ménagères // elle est, quel est le verbe heu ?
137. Els : exploitée
138. Me : elle est exploitée, hein elle est exploitée / par toute la ::
139. El : les autres
140. Els : la famille
141. Me : alors cherchez, trouvez / les solutions / ou bien que / proposez-vous ?
142. Me : alors // quel genre de proposition ? //que proposez-vous pour heu :: résoudre ce problème ? pour aider cette femme, alors/ que devez-vous faire ?
143. Me : nous avons dit hier que les enfants ont des DROITS > et ont des devoirs < parmi les devoirs des enfants
144. El : aider les mamans
145. Me : donc, il faut aider sa maman dans la réalisation des tâches, des // ouais
146. Els : travaux ménagers
147. Me : des tâches ménagères, des travaux ménagers / ça y est donc, quelle est la solution quand doit apporter ?
148. Ela : il faut aider les mamans
149. Me : il faut aider les les mamans, ou bien la maman tout simplement, répète
150. Ela : qu'il faut aider la maman dans les travaux ménagers
151. Me : ménagers < tout simplement, alors, qui va aider la maman ?
152. Els : nous

153. Me : nous, les en général les les enfants, / alors les enfants, [l'enseignant écrit au tableau] // le verbe que vous devez employer là, c'est le verbe ::
154. Els : aider, aider >
155. Me : aider, lorsque c'est une obligation, quel est le verbe ?
156. Els : il faut, doit
157. Me : ouais doivent quel est l'infinitif de ce verbe c'est le verbe ::
158. Els : devoir
159. Me : devoir, alors les enfants doivent, que doivent-ils faire ?
160. Eln : aider
161. Me : aider, ce deuxième verbe je vais le conjuguer ?
162. Els : non
163. Me : pourquoi ?
164. Els : deux verbes qui se suivent le deuxième se met à l'infinitif >
165. Me : à l'infinitif, très bien doivent, alors les enfants doivent aider leurs mamans, dans les tâches, ou bien dans les heu
166. El : travaux
167. Me : est ce qu'il y a un seul travail, il y a plusieurs travaux donnez moi un synonyme pour plusieurs travaux
168. Els : divers
169. Me : dans les divers très bien, travaux ménagers
170. Me : ça y est alors, à l'intérieur d'une famille là nous allons passer à un petit exercice d'écriture,
171. Me : alors à l'intérieur d'une famille les enfants ont le devoir d'aider les parents dans certains travaux ménagers >
172. Me : ça y est // alors, [l'enseignant dicte le sujet d'écriture] à l'intérieur / à l'intérieur / d'une famille / les enfants // ont quoi ? le devoir de quoi faire ?
173. El : d'aider,
174. Me : bien, aider leurs parents, on va pas seulement aider la maman,
175. Me : il y a des travaux ménagers réalisés par le père / il faut l'aider exemple : il y a des travaux / de maçonnerie>, il y a des travaux / de mécanique> exemple la réparation d'une voiture, des travaux de jardinage il faut aider aussi son, son père, ne pas seulement aider sa maman, aider les parents
176. Me : donc le devoir d'aider leurs parents, ça y est, [l'enseignant écrit au tableau] dis nous comment aides-tu tes parents ?
177. Me : alors je relis, alors bien tu va lire le sujet écriture ouais Yousef
178. Ely : à l'intérieur d'une famille heu / les enfants
179. Me : d'une famille

180. Ely : d'une famille, les enfants ont heu le devoir d'aider / leurs parents dis nous
181. Me : alors dis nous, ça c'est la consigne vous allez dire, comment vous allez dire oralement ou bien en écrit
182. Me :tu veux relire le sujet deuxième fois et on va passer ouais
183. Eln : à l'intérieur d'une famille les enfants ont ont heu le devoir d'aider leurs parents .Dis nous comment aides-tu tes tes parents ?
184. Me : ça y est, dans un petit paragraphe de quatre phrases, cinq phrases pas plus alors vous allez nous dire comment vous aidez vos parents chaque jour ou bien occasionnellement ça y est rapidement.
185. Me : l'élève qui peut heu // qui peut dire // ça oralement donc il lève le doigt si non je vous laisse cinq minutes jusqu'à sept minutes pour écrire ça c'est une feuille
186. Me :ça y est, sept minutes pas plus hein sur une petite feuille,
187. Me : alors sept minutes pas plus hein je vais compter
188. Me : un petit, j'ai dis quatre cinq phrases pas plus je vais, je veux vous entendre
189. Me :alors // voici la consigne, dis dis nous vous allez dire comment vous aidez votre mère ou bien votre père à la maison
190. [la consigne formulée ainsi par l'enseignant, procure la légitimité d'un passage explicite vers l'écrit]
191. Me : alors, qui as terminé ?
192. Me : Quatre cinq phrases pas plus, même trois phrases on peut accepter ça, l'essentiel c'est de parler hein de donner hein son expérience, comment vous aidez votre maman, votre papa à la maison
193. Me : la maman on va l'aider dans les tâches ména, même le le père dans certaines familles, le père participe aux tâches ménagères, il aide sa femme à préparer les heu repas, à faire le ménage ça y est
194. Me : alors/ vous reste 2 minutes //
195. Me : c'est très très simple //
196. Els : [deux apprenants en murmurant entre eux] : chikhatrate
- [L'enseignant en essayant d'interpréter, préconise plusieurs expressions]
197. Me : quelques moments hein vous pouvez utiliser // bien quelques fois, quelques fois, hein // ou bien par occasion, occasionnellement, il y'a plusieurs expressions c'est pas toujours, quelques fois, par occasion, occasionnellement, de temps en autre
198. Me : alors, ouais, Yousef ça y est, j'ai dis quatre phrases j'ai pas dis quarante phrases, quatre phrases,/ cinq phrases au maximum, même avec trois phrases vous pouvez parler, vous pouvez commencer à parler
199. Me : ouais
200. El : les associés, deux S ?
201. Me : quoi ? Les associés, associés, associés, les associés, ça y est

[En écrivant le mot juste sur la feuille de l'apprenant, l'enseignant se rendra compte du contexte que cet apprenant voudrait utiliser]

202. Me : c'est quoi ? Qu'est ce que tu veux dire par les associés ?

203. El : laver

204. Me : non :: > on lave pas les associés, on lave les assiettes, pas les associés, assiettes, les assiettes, les ustensiles dont lesquels vous mangez.

205. Me : alors on s'arrête ça y est, on va se contenter de ce que vous avez réalisé, alors qui veut parler ? Alors, qui veut nous lire son essai ? C'est un essai, hein même s'il y a des fautes

206. Me : ouais Yousef!

207. Elyo : Á notre vie la maman heu la maman heu faisait plusieurs travaux ménagères, alors nous devons aider

208. Me : alors nous devons, on corrige, nous >

209. El : doiver

210. El : doivrons

211. Me : nous de ::vons > là le radical change, répète nous devons

210. Elyo : aider, comme heu laver les assiettes, faire le ménage et prépare le dîner

212. Me : préparer, vous avez utilisé l'infinitif laver, donc préparer

213. Me : un autre, vous nous donner votre expérience, ouais Nekhouet !

214. Elne : les enfants ont le devoir d'aider leurs parents, il faut le heu aider surtout

215. Me : alors il faut le aider

216. Elne : l'aider, les aider

217. Me : donc il faut les aider, hein parce qu'il y a plusieurs parents, les parents

218. Elab : il faut les aider surtout dans les travaux ménagers

219. Me : mais il faut nous dire toi comment tu aides tes parents à la maison ? hein vous nous donnez votre expérience

[Après moult essais, dont lesquels les apprenants ont oralisé leurs écrits, l'enseignant va métamorphoser la séance de production orale en production écrite.]

220. Me : alors, on va maintenant essayer d'améliorer un petit paragraphe, ensemble, c'est votre paragraphe.

221. Me : qui peut nous donner la phrase avec laquelle on va commencer ?

[En conclusion, voici le résumé scriptural qui sera oralisé, par une lecture à haute voix par l'apprenant [Elne]

*Les enfants ont des droits, mais il ne faut pas oublier qu'ils ont des devoirs, parmi ces devoirs, il y a celui d'aider ses parents. Moi personnellement j'aide mes parents dans certaines tâches ménagères, comme laver la vaisselle, préparer le repas et jardiner.*

222. Me : alors qui va nous lire ce paragraphe amélioré ?

223. Elne : les enfants ont des droits, mais il ne faut pas oublier qu'ils ont des devoirs, parmi ces devoirs, il y a celui d'aider ses parents. Moi personnellement j'aide mes parents dans certaines tâches ménagères

224. Me : ménaGÈ :RES >

225. Elne : ménagères, comme laver la la vaisselle, préparer le repas et jardiner

226. Me : pour demain, vous préparer le texte page 64 programme, ça y est.

### **Transcription de l'enregistrement n°2: [E3A]**

Séance : oral/production

Niveau : 3AM

1-Me : une bédé, attention, ou bien/ un texte, /ou bien

2-El : un dialogue

3-Me : un dialogue, un :: :

4-El : un dessiné

5-Me : un dessin, un schéma puis qu'on parle de texte scientifique, il s'agit d'un schéma, donc je vais essayer d'identifier de connaître l'essentiel d'un message, on a un message et on va essayer de constituer l'important, sayer,/prenez votre livre à la page 112

6. Me : / 26'' / le document, la page 112 /// page 112

7. Me : / 43'' / regardez le tableau, la page 112/// pour vous / ce tableau représente quoi ? Youstra

[Nous signalons que lors du sixième et septième tour de prises parole, l'enseignant à mis deux considérables laps de temps : 26' et 43' ]

6-Elyo : ce tableau repré, / représente la composition du miel

7-Me : très bien, ce tableau représente la composition des miels, donc ce tableau pour nous, c'est un ::

8-El : message

9-Me : qu'est ce qu'on va faire ?

10-El : identifier

11-Me : on va identifier quoi ?

12-El : l'essentiel

13-Me : l'essentiel de ce message, ça y est / pour identifier l'essentiel de ce message on va essayer de reconnaître quel est le thème, le thème dans le tableau, quel est le thème traité ?

14-El : composition du miel

15-Me : donc on parle de quoi ?, on parle du

16- Els : miel

17- Me : très bien, /// le miel il est produit par qui ? qui nous le donne ?  
18-Els : Mr, Mr, Mr  
19- Me : Khadija  
20-Elkh : l'abeille  
21- Me : alors on forme une phrase  
22-El : l'abeille qui nous donne heu le miel  
23- Me : on corrige  
24- El : Mr, Mr, l'abeille donne, donne nous donne le miel  
25- Me : très bien, l'abeille nous donne le miel, autre mot, on peut dire aussi  
26-Els : Mr, Mr, Mr  
27-Me : oui  
28-El : le miel est donné par l'abeille  
29- Me : on va remplacer, on peut dire aussi, on va trouver un synonyme, donner  
30-El : fabriquer  
31- Me : très bien, alors la phrase  
32-El : le miel était fabriqué par l'abeille  
33- Me : était ou est ?  
34- El : est, le miel est fabriqué par l'abeille  
35- Me : l'abeille, très bien, aussi on peut dire, l'abeille le dans le le thème, qu'est ce  
quelle fait l'abeille ? Elle pro :: :  
36- El : elle produit  
37- Me : très bien, alors la phrase  
38- Els : Mr, Mr, Mr  
39- Me : les autres, les autres, les autres Oussama essaye, essaye  
40- Elou : la, l'abeille produite le miel  
41- Me : produite ou produit ?  
42- Elou : [reprend] produit  
43- Me : le :: :  
44- El : miel  
45- Me : on reprend la phrase  
46- Els : Mr, Mr, Mr  
47- Me : oui [pour autoriser de répondre]  
48- El : l'abeille produit le miel  
49- Me : le miel, voilà on va essayer de définir le miel pour vous c'est quoi le miel ? Le  
miel c'est quoi ? Yousra

- 50- Elyo : c'est un produit qui
- 51- Me ; c'est un produit, on peut dire aussi c'est une sub
- 52- El : substance
- 53- Me : tance, c'est une substance///
- 54- Me : elle est comment cette substance ? Quand on la goûte, //elle a quel goût, goût de fraise, oui la
- 55- El : le goût du sucre
- 56- Me : le goût de sucre donc on va former l'adjectif, substance, l'adjectif
- 57- El : sucrée
- 58- Me : très bien sucrée, aussi quand on goûte le miel qu'est ce qu'on sent ? Comme un
- 59- El : parfum
- 60- Me : donc on va utiliser un adjectif
- 61- El : parfumée
- 62- Me : très bien parfumée, // donc on a dit : le miel est une substance sucrée, parfumée, // et bien produit par
- 63- El : l'abeille
- 64- Me : l'abeille, [l'enseignant écrit au tableau] qui nous relis la phrase ? Inta Sultane
- 65- Elin : le miel it ine
- 66- Me : est une !
- [L'apprenant se taire et l'enseignant réplique]
- 67- Me : il ne sait pas lire // c'est normal ! On va reprendre la phrase
- [L'enseignant épelait et l'apprenant Inta reprend après lui]
- 68- Me : est ce qu'on a besoin de ce miel ?
- 69- El : oui / besoin de ce miel
- 70- Me : on a besoin de ce miel, reprend la phrase
- 71- El : on a besoin de ce miel
- 72- Me : voilà / on peut dire autrement / le miel est
- 73- Me : ouais > la phrase > le miel est bon pour la :: la phrase
- 74- El : le miel est pour
- 75- Me : est bon >
- 76- El : est bon pour la santé
- 77- Me : voilà > ou bien on peut dire aussi
- [un silence règne sur la classe]
- 78- Me : le miel est bon pour la santé, on a besoin de ce miel

- 79- El : l'homme <
- 80- Me : ouais
- 81- El : l'homme besoin
- 82- Me : l'homme a besoin ou besoin
- 83- El : a besoin
- 84- Me : a besoin du > miel
- 85- Me : donc, c'est on a besoin de ce miel, il est bon pour la santé / pour guérir certaines maladies /par exemple > quand on a mal à la gorge, on besoin du miel.
- 86- Me : l'insecte / qui produit le miel c'est qui ?
- 87- Els : Mr, Mr, Mr
- 88- Me : il y'a quatre élèves qui parlent !
- 89- Me : qui produit le miel ?
- 90- El : la vache
- 91- Els : Mr, Mr, Mr
- 92- Me : Khadija
- 93- Elkh : l'abeille
- 94- Me : l'ABEILLE > l'abeille > c'est l'abeille qui produit le miel, répète >
- 95- El : c'est l'abeille qui produit le miel
- [L'enseignant fait restituer la phrase par un ensemble d'apprenants]
- 96- Me : donc, c'est l'abeille qui produit le miel
- 97- Me : d'après vous est ce que l'abeille est utile ou nuisible ?
- 98- Me : on a besoin de ce stylo donc il est utile, on a besoin de ce livre donc le livre il est utile on a besoin de vitamines, de sport,
- 99- Me : donc l'abeille est un insecte utile>
- 100- Me : Yousra
- 101- Elyo : l'abeille est un insecte utile
- 102- Me : Asma
- 103- Elas : l'abeille est un insecte utile
- 104- Me : donc le contraire de utile est >
- 105- Els : nuisible >
- 106- Me : nuisible > // on a dans / l'adjectif nuisible, on a le verbe nuire> nuire > c'est faire du mal
- 107- Me :alors je reprends, on a dit que le miel, pour définir, la définition
- [L'enseignant claque des mains afin d'attirer l'attention des apprenants]

- 108- Me : Rahila, toujours il faut revenir à la réponse, expliquer l'explication, la définition, le texte scientifique, le miel est une substance sucrée, parfumée, produit par l'abeille
- 109- Me : dans le support page 112 // on a un tableau, le document représente quoi ? ce document il représente quoi, regarde là, le document représente quoi ? Fathi
- 110- Elf : le document heu représente l'heu la fabrication de miel
- 111- Me : n ::on, Yousra
- 112- Ely : ce document représente la composition du miel
- 113- Me : bien > // ou ou bien /est ce qu'on a seulement la composition /// [12'' ]
- 114- Me : on a un document, ce document c'est quoi ? C'est un
- 115- Els : tableau
- 116- Me : tableau, le tableau il est divisé en combien de parties ?
- 117- Els : trois
- 118- Me : deux parties regardez bien, pas les colonnes, les parties ça y est
- 119- Me : donc on va dire le document, ce document // re : présente, ce document, vous avez dans la page 112, Inta Sultane, [l'enseignant interpelle cet apprenant] représente un ::
- 120- El : tableau
- 121- Me : [l'enseignant écrit au tableau] un tableau, composé de combien de parties ? [L'enseignant mit 11'' ]
- 122- Els : deux parties
- 123- Me : on relit
- 124- Els : Mr, Mr,
- 125- El : ce document ré ré rép
- 126- Me : RE
- 127- El : représente un un tableau comp composé de deux parties
- 128- Me : Guedim
- 129- Elg : ce com, ce document représente un tableau com, com compu
- 130- Me : composé
- 131- Elg : composé de deux parties
- 132- Me : alors quel est le thème traité dans ce tableau ? Quel est le thème traité dans ce tableau ? le thème traité, Fathi
- 133- Elf : le thème traité dans ce tableau c'est le miel
- 134- Me : voilà très bien [12'' ] ///
- 135- Me : donc on va parler toujours du :
- 136- Els : du miel

- 137- Me : du miel, on a déjà défini que veut dire le miel, on va avoir d'autres informations sur le miel, ces informations, puisqu'on a dit le tableau il est formé de deux parties, dans la première partie on parle de quoi ?
- 138- Ely : Mr, Mr, Mr
- 139- Me : le même élève ! // dans la première partie, // Yousra
- 140- Ely : dans la première partie, on parle de composition du miel
- 141- Me : de la composition du miel
- 142- Me : répète [l'enseignant préconise à un autre apprenant de reprendre]
- 143- Me : dans la première partie >
- 144- Eld : de la première partie heu
- 145- Me : on parle
- 146- Eld : on parle
- 147- Me : de la composition >
- 148- Eld : de la composition de miel
- 149- Me : reprends la phrase, dans la première partie
- 150- Eld : dans la première partie <
- 151- Me : on parle
- 152- Eld : on parle des
- 153- Me : de la composition
- 154- Eld : de la composition de miel
- 155- Me : reprends composition
- 156- Eld : de la composition
- 157- Me : composition du miel,
- 158- Eld : de la composition
- 159- Me : reprends la phrase,
- 160- Eld : dans la première partie heu on parle de la composition de miel
- 161- Me : regardez bien dans la première partie, puisqu'on parle de la composition du miel, quelle est la phrase qu'on va utiliser, regardez toujours // l'essentiel d'un ::
- 162- Ely : d'un message >
- 163- Me : on va essayer de comprendre ce tableau > ça y est, on a écrit dans le tableau composition des miels
- 164- Me : on va utiliser une phrase qu'est ce qu'on va dire ? // Yousra
- 165- Ely : le miel est composé par
- 166- Me : de >
- 167- Ely : de cinq à six

- 168- Me : on va pas parler des dosages, on va parler des composants, des composants
- 169- Ely : le miel compose de l'eau, protide, lipide, minéraux, glucide, et vitamines
- 170- Me : très bien on peut dire aussi les constituants du miel
- 171- El : sont
- 172- Me : sont attention, Asma
- 173- Ela : les constituants du miel est
- 174- Me : sont
- 175- Ela : les constituants du miel sont l'eau protide, lipide, minereux, et vitamines
- 176- Me : relis tu as fais, une faute
- 177- Ela : heu les heu constituants du miel sont l'eau, protide, lipide, minereux et vitamines
- 178- Me : il y a une faute, reprends la phrase
- 179- Ela : le miel se compose de l'eau, protide, lipide, minéraux
- 180- Me : voilà, mi-né-raux, mi-né-raux >
- [L'enseignant écrit au tableau la phrase complète, et demande à l'apprenant Menad de lire]
- 181- Elm : les constitutants di miel sont
- 182- Me : répète >
- 183- Elm : les consti- les cons les constitons
- 184- Me : répète >
- 185- Elm : les consitus
- 186- Me : relis les cons-ti- tu- ants
- 187- Elm : les cons-ti-tuants di miel
- 188- Me : reprends, reprends le mot
- 189- Elm : les constitutions di miel
- 190- Me : reprends, reprends laisser la parlée
- 191- Elm : les constitutants di miel sont l'on, prodieux
- 192- Me : protides
- 193- Elm : protides, libides, vitamines, glucides vitamines
- 194- Me : minéraux >
- 195- Elm : minireux
- 196- Me : tu ne suis pas c'est normal ! oui
- 197- El : les constituants du miel sont l'an, pro/protides, lipides, vitamines, glucides, minéraux
- 198- Me : Fathi >

- 199- Elfa : les constituants du miel sont l'eau, protides, lipides, vitamines, glucides, minéraux
- 200- El : MI-NÉ-REAUX >
- 201- Me : reprends, reprends, reprends, il y'a une faute
- 202- Elfa : les constituants du miel sont l'eau, protides, lipides, vitamines, glucides
- 203- Me : voilà, glucides // vous faites ça en science ?
- [Par un tour de tables, les apprenants relisent cette phrase écrite au tableau]
- 204- Me : deuxième partie maintenant /dans la deuxième partie /deuxième partie
- 205- Me : tu es malade tu veux sortir ?/// vite, vite, vite, vite
- 206- Me : alors on reprend là, dans la première partie on parle de quoi ? /
- 207- Me : On parle de constituants du miel, on avait dit que le miel selon le tableau il y'a plusieurs constituants / des composants,
- 208- Me : on a l'eau, les protides, les lipides, les vitamines, les glucides et les minéraux,
- 209- Me : ça c'est dans la première partie, on a déjà identifié une information, identifier l'essentiel d'un message
- 210- Me : le message c'est le tableau c'est les informations contenues dans le tableau
- 211- Me : dans la deuxième partie, avant de parler de la deuxième partie/ l'être humain, on a combien de sens ? / Combien de sens ?
- 212- Me : on a d'abord
- 213- El : les yeux
- 214- Me : l'action, l'action, l'action, la :: vision ensuite
- 215- Me : l'ouïe ensuite /c'est deux le ::
- 216- El : le touche
- 217- Me : le verbe
- 218- El : toucher
- 219- Me : le nom c'est le touché ensuite
- 220- Me : on a le goût très bien et cinquième
- 221- Me : l'odo :rat
- 222- Me : qui veut reprendre les fonctions/ essayer, essayer, Yousra
- 223- El : le touché, le goût // l'ouïe, l'odorat et la la vision
- 224- Me : reprends Yousra
- 225- Elyo : le touché
- 226- Me : les cinq sens sont
- 227- Elyo : les cinq sens sont le touché, le goût, l'ouïe, l'odo, l'odorat et la vision

228- Me : voilà, maintenant dans la deuxième partie, on va utiliser les cinq sens, dans la deuxième partie dans le tableau, dans le message, on va utiliser combien de sens ?

229- Me : il faut réfléchir // dans la deuxième partie

230- Me : on avait dit dans que dans la première partie il y a composition du miel, ça y est, composition du miel, dans la deuxième partie // quel est le thème dans la deuxième partie ?

231- Me : les examens vous avez les sens, donc on va utiliser l'adjectif, les examens sensoriels, les examens sensoriels / dans la deuxième partie, je vais effacer hein, ça y est, il y a cinq sens, ça y est

232- Me : déjà vous avez dans l'adjectif sensoriel, on a quoi ?

234- Elyo : sens

235- Me : on a sens, voilà, on va faire les examens sensoriels, examen ça veut dire analyse, on va analyser / le miel.

236- Me : de quoi on a besoin pour faire cette analyse ? Pour faire cet examen ? On a cinq sens ? Qu'est ce qu'on va utiliser parmi ces cinq sens pour faire examen ? Yousra

237- Elyo : la vision, le goût // le touché

238- Me : il faut revenir au tableau, relisez la deuxième partie, on a examen visuel, la vision, examen olfactif

239- Els : l'odorat >

240- Me : très bien, gustatif,

242 - El : le goût

243- Me : donc les trois sens c'est

244- Elyo : heu la vision, heu l'odorat, et le goût

245- Me : très bien, qui veut reprendre la phrase, Fathi

246- Elfa : la vision, l'odorat et le goût

247- Me : donc, il faut maintenant / formuler une phrase, quand vous dites / la vision, l'odorat et le goût, c'est une phrase ça ? Yousra

248- Elyo : l'exa, l'exa, heu les pour identifier l'examen heu on a heu utilisé les:: trois sens, heu le goût, la vision et l'odorat

249- Me : alors on va, heu on va éliminer le mot identifier, pour faire

250- Elyo : pour faire l'examen de sensoriel heu l'examen heu sensoriel on a utilisé trois sens, le goût, la vision et l'odorat

251- Me : très bien voilà, c'est pour cela vous avez dans la deuxième partie examen ? > Qui vous relire ? Examen ? >

252- El : Mr, Mr, Mr

253- Me : les autres là, on dort là Khadija ! Examen > ?

254- Elkh : examen<

255- Me : visuel, deuxième examen > Mériam

- 256- Elme : examen olfactif
- 257- Me : examen olfactif >? Fathi
- 258- Elfa : examen gustatif >
- 259- Me : donc là // les examens sensoriels on a : examen
- 260- Els : visuel > olfactif > gustatif >
- 261- Me : c'est pour faire quoi ? /Si vous avez compris / pour faire quoi ? on a besoin de ces trois sens pour faire quoi ? Quel est le but ?
- 261- El : pour faire les examens sensoriels du miel
- 262- Me : donc on va dire, pour ANA : >
- 263- Els : analyser le miel >
- 264- Me : on va essayer de faire une lecture pour les trois sens, // dans l'examen visuel Fathi?
- 265- Elfa : couleur, insuffisante, norma normalement colo colorée trop colorée, lim limpidité faible bonne, fluidité bonne fluide, cristallisation début de cristallisation, crist cristallisée.
- 266- Me : là vous nous avez des informations, euh normalement pour mieux comprendre, regardez l'objectif c'est quoi ? On va essayer de formuler des phrases bien formulées correctes qui ont un sens, Yousra ?
- 267- Elyo : l'examen visuel : la couleur c'est euh insu insuf insuffisante, normalement colorée trop colorée, euh limpidité est faible et bonne, euh faible ou bien bonne, fluidité donc fluide, crista euh critala cristallisation et début de cristallisation acceptable

### **Transcription de l'enregistrement n°3: [E3B]**

Séance : oral/production

Niveau: 3AM [CEM2tam]

1. Me : ça c'est un cahier oui ça/ c'est un dictionnaire, // ça
2. Els : des livres
3. Me : un
4. Els : un livre, répète>
5. Els : un :: : livre
6. Me : alors de quoi sont fabriqués/ / les livres, les cahiers, les dictionnaires etc. / de quoi ? Plastique ? Nylon ?< de quoi sont fabriqués /les cahiers etc. les dictionnaires/ les journaux ? hein
7. Els : Mr, Mr, Mr
8. Me : Ahed
9. Els : de bois, du papier
10. Me : du bois

11. Els : on transforme, on fabrique
12. Me : on fabrique, alors / par le bois on fabrique quoi ? on fabrique par le bois on fabrique quoi ?, on utilise le bois pour fabriquer quoi ?
13. Els : des tables, du meuble
14. Me : on levant le doigt, on levant le doigt, Abdelkader
15. Elab : heu on fabrique <
16. Me : on utilise >
17. Elab : on utilise le le / bois pour heu fabriquer les tables
18. Me : très bien > pour fabriquer tables, les tables ? si tout les tables, les tables, oui
19. Els : les meubles
20. Me : les meubles en général, alors qui est ce qui, // quel est la personne qui fabrique les meubles ? Comment appelle t'on la personne qui travaille le bois / qui transforme le bois en meubles ? Comment on l'appelle ? le
21. Els : Mr, Mr, Mr
22. El : menuisé
23. Me : très bien attends, donne un phrase, construit une phrase
24. El : qui fabriqué le bois heu les meubles, le personne qui fabriqué
25. Me : la la personne
26. El : la personne qui fabriquée
27. Me : qui fabriqué
28. El : qui fabrique les meubles est le menuisé
29. Me : est le me- nui- répète le menuisier
30. El : est le menuisé heu le menuisier
31. Me : très bien qui répète cette phrase ?
32. Me : le
33. Els : la, la, la personne>
34. El : le, l'heu la parsonne
35. Me ; la perSONNE
36. El : la personne qui feb fabrique, fabriquée le bois
37. Me : non, non, qui fabriqué >
38. El : qui fabrique le bois est un menuiserie
39. Me : est le >
40. El : menuisier
41. Me : répète, est le>
42. El : il est menuisier, est le menuisier

43. Me : très bien, le menuisier fabrique maintenant, quel est l'origine// du papier ?
44. Me : quel est le synonyme du mot abattre ? Abattre >  
[Les apprenants cherchent l'explication dans les dictionnaires]
45. Me : au dictionnaire
46. El : monsieur, synonyme du mot ?
47. Me : abattre > abattre > mot :: : abat
48. Els : Mr, Mr, Mr
49. - Me : oui, quelle la définition du mot abattre ?
50. El : pour abattre un arbre' il la fait tomber, synonyme
51. Me : il, il la fait tomber !
52. El : il la fait tomber, synonyme renverser
53. Me : très bien>, alors abattre la définition ? Il la fait tomber un :: :
54. El : l'arbre
55. Me : un arbre [l'enseignant écrit au tableau]
56. Me : la deuxième et la troisième image /// regardez la 2<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> iMage>// la 2<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> iMage> qu'est ce qu'il y'a ? Il y'a des :: :
57. Els : bois, tronc de bois
58. Me :oui, TRÈS bien, se sont des troncs du
59. El : tronc du bois
60. Me : des troncs du bois, la 2<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> iMage> l'homme il tranS [gestuel de la part de l'enseignant], Porte
61. El : prenez
62. El : transporte
63. Me : très bien> on va transporter, / alors l'homme transporte, Abdelkader
64. Elab : heu, heu l'homme transporter les arbres, heu, / les troncs des arbres
65. Me : les troncs des arbres, très bien// qui répète cette phrase ?
66. El : l'homme transporté les troncs des l'arbre
67. - Me : l'homme :: :
68. El : transporte
69. Me : l'homme transpor / TE>, E>, un verbe du premier groupe au
70. Els : présent
71. Me : au présent, répète la phrase
72. El : l'homme transporte les // troncs des arbres
73. Me : l'homme transporte les troncs des arbres, quel est le moyen de transport /// itllisé ? Quel est le moyen de transport/// itllisé ?

74. Els : Mr, Mr, Mr heu, le mauvaise l'herbe, le bois
75. Me : non, le moyen de transport utilisé / pour transporter, la voiture ? Le moyen de / transport ? Quel est le moyen, la voiture ?
76. - El : la mer
77. Me : la mer ! Le moyen utilisé, la mer ?, le moyen utilisé la mer ? Observez bien la 3<sup>ème</sup> image est ce qu'il y'a une voiture ? Quel moyen de transport alors, quel moyen de transport ?
78. [Le surveillant entre en classe]
79. Els : pas d'absent, pas d'absent
80. Me : quel est le moyen de transport utilisé ? Pour transporter les troncs de l'arbre, le camion, la voiture ; le camion ?
81. El : on transforme le bois en papillon > heu
82. Me : en papier >
83. El : en papier / l'auteur / l'auteur écrit son Romain
84. Me : RoMAN >
85. - El : romain / le livre et les pa / heu, l'heu / les livres heu
86. Me : les livres / le livre >
87. El : les livres heu / l'éditeur revoit le / l'heu manus / la manuscRÉ avant de l'imprimer, heu / l'éditeur imprime les pages en le confèr / couver et la couferture, le livre I les pages sont distribuÉS
88. - Me : sont distribués >
89. El : distribués aux librairies
90. Me : aux libraires
91. El : aux libraires
92. Me : excellent, très bien on a terminé merci les enfants

#### **Transcription de l'enregistrement n°4: [E1A]**

Séance : oral : production

Niveau : 1<sup>ère</sup> AM [E1A, CEM1tam]

1. Els : XXXXX
2. El : nous avons des animaux
3. Me : les animaux c'est bien, nous avons donc des animaux // la troisième photo représente quoi ?
4. El : la 3<sup>ème</sup> photo / nous avons la forêt
5. Me : c'est une :: c'est une forêt, très bien alors // vous voyez dans la 1<sup>ère</sup> image/ nous avons un titre vous voyez là / là / vous avez des légendes d'illus des légendes et des illustrations /

6. vous avez la forêt, le lion, le pigeon, le loup et le fennec, ça y est ha ! Ces illustrations, ces images là / sont en désordre / ok donc on va prendre chaque image> et on va la relier au titre / par exemple la 1<sup>ère</sup> quel numéro cette image < ?
7. Els : Mss, Mss, Mss
8. Me : shuut :: : vous avez deux minutes// dans le tableau vous cherchez le nom de chaque image ok avec le crayon
9. El : la 1<sup>ère</sup> image
10. [après un laps de temps de 78'' l'enseignante intervient]
11. Me : ça y est !/// vous avez terminez ?
12. Els : oui >
13. Me : oui alors, vous avez les légendes : la forêt, le pigeon, le lion, le loup et le fennec ok, donc on va chercher maintenant les images
14. Els : Mss, Mss, Mss
15. Me : et les autres, la forêt ? la forêt ? donne moi le/ le numéro
16. Els : Mss, Mss, Mss
17. El : numéro un
18. Me : la, la forêt c'est la photo numéro ?
19. El : numéro trois
20. Me : la forêt / c'est la photo numéro un, c'est juste ?
21. Els : non, non >
22. Me : numéro ::
23. El : trois
24. Me : voilà la forêt numéro trois, c'est juste ou bien c'est faux ?
25. Els : c'est juste>
26. Me : donc je dis la forêt, image numéro trois, c'est bien/ et le pigeon ?
27. El : est le numéro un
28. Me : donne moi toute :: une phrase, le pigeon
29. El : le pigeon est numéro
30. Me : image>
31. El : le pigeon image numéro un
32. Me : c'est juste ? c'est faux
33. El : c'est faux
34. Els : c'est juste
35. Me : votre camarade a dit c'est pas juste, donc c'est quel numéro ?
36. El : maîtresse heu :: c'est cinq

37. Els : non, non>
38. Me : pourquoi c'est un pigeon ? c'est loup, c'est un loup, ça veut dire c'est juste
39. Me : Image, le pigeon, image numéro numéro un / le lion
40. El : numéro deux
41. Me : image numéro ::>
42. El : image numéro deux
43. Me : c'est juste ?
44. Els : oui
45. Els : Mss, Mss, Mss>
46. Me : le lion est un animal sauvage ou bien domestique ?
47. El : image numéro cinq
48. Me : le lion ?
49. El : le lion /est un animal / sauvage
50. Me : le lion
51. Els : le lion est un animal sauvage >
52. Me : le loup ?
53. El : li / photo numéro cinq
54. Me : image numéro cinq, il nous reste / un seul animal
55. El : image numéro quatre
56. Me : oui, image numéro quatre
57. Me : maintenant <, nous avons un animal domestique < et un animal sauvage <, ha >  
ça veut dire deux catégories je peux dire deux catégories ou bien deux groupes
58. Me :A : un animal domestique, B : un animal sauvage
59. Me : où on trouve d'autres animaux domestiques comme le chat ?
60. Els : Mss, Mss, Mss >
61. El : la pierge
62. Me : répète
63. El : la pierge
64. Me : tu as trouvé la photo, ton projet, tu as fait le projet,
65. El : oui
66. Me : ouais alors on va voir, ha ! votre camarade vous voyez votre camarade n'a pas  
trouvé le nom de cet animal le loup hein c'est le loup,
67. Me : alors montre à tes camarades, le loup est un animal domestique ou bien  
sauvage ?
68. Els : sauvage >

69. Me : je vais vous donner la différence entre un animal sauvage et un animal domestique
70. Me : dans l'image numéro trois, représente quoi ?
71. Els : la forêt
72. Me : donc les animaux sauvages, où je peux trouver les animaux sauvages, où vous les trouvez, où ?
73. Els : la forêt, la forêt
74. Me : dans la forêt, donc par exemple, si je vais prendre le lion, le lion c'est un animal sauvage ou bien domestique ?
75. Els : en (chœur) sauvage >
76. Me : puisqu'il est sauvage ça veut dire je peux le trouver où exactement ? dans la ::
77. Els : forêt
78. Me : et le chat ?
79. Els : la maison
80. Me : hâ ! la maison, c'est un animal domestique, il y a un autre animal domestique ?
81. Els : Mrs ; Mrs
82. El : le chien
83. Me : le chien, écoutez, écoutez le chien ce n'est pas seulement un animal domestique, mais un ami à l'homme, c'est un ami fidèle, donc je peux dire le chien est un ami fidèle, quoi encore ?
84. Els : le mouton
85. Me : où vous trouvez le mouton ?
86. Els : la maison
87. Me : à la maison avec nous !
88. Els : non
89. Me : où, je peux trouver les moutons à la forêt ?
90. Els : non
91. El : à la plage
92. Me : à la plage, on dit la plage, la mer
93. Els : la souris
94. Me : la souris hâ ! quel dessin animé, de la souris, donnez moi le nom de ce ce dess ce dessin animé
95. Me : il y a une histoire de la souris et le chat, c'est quel dessin animé, hein comme Pocket Moon etc.
96. El : oui
97. Me : c'est Tom et Jerry

98. El : Mrs, Mrs
99. El : la bouche
100. El : non, le cheveu
101. El : la vache
102. El : le cheval
103. Me : le cheval
104. Els : le coq
105. Me : où où je trouve le coq ? vous savez qu'est ce que veut dire le coq ?
106. Els : oui
107. Me : qui a une image de coq
108. Els : Mrs, Mrs
109. Me : là ! voilà une image de coq, non celle là c'est une poule
110. Me : très bien, très bien, c'est un coq masculin, le féminin je dis une
111. El : pole
112. Me : poule, ça y est, c'est bon, très bien, alors
113. El : le renard
114. Me : renard, dans notre premier projet on a fait la présentation ? oui ou non ?
115. Els : oui
116. Me : se présenter, quand je me présente, c'est quel pronom personnel ?
117. Els : je
118. Me : quand je veux présenter quelqu'un, quel pronom personnel,
119. El : Mrs, Mrs
120. Me : et les autres
121. El : il
122. Me : quand je veux présenter un lieu, donnez moi un exemple
123. Els : à la forêt
124. Me : forêt
125. Els : plage
126. Me : une plage
127. Els : la maison
128. Me : une maison, très bien
129. Me : là ! aujourd'hui, on parle d'un chat
130. Els : un animal
131. Me : très bien, je présente un animal, je présente un animal domestique ou ::

132. Els : ou sauvage

133. Me : est ça, c'est le titre dans la première séquence : Présenter

### **Transcription de l'enregistrement n°5: [E3C]**

Séance : oral : production

Niveau : 3<sup>ème</sup> AM [E3C, CEMain]

1. Me : observez > et dites moi que voyez-vous ? /// c'est quoi ?

2. Els : Mss, Mss

3. Me : oui, alors// c'est quoi, oui Mehani

4. Elme : un groupe de gens

5. Me : non avant, avant, avant de, oui

6. El : c'est un vignette

7. Me : vignette/ non c'est pas une vignette ? Est ce que c'est une bande dessinée ?  
C'est des paroles ?

8. Els : non ::>

9. Me : c'est pas une bande dessinée, alors c'est pas une vignette, c'est quoi ?oui

10. El : c'est une image

11. Me : c'est une image oui, comment on appelle ce genre d'images, une image qui donne quoi ?

12. El : une illustration

13. Me : illustration pourquoi ? // une image qu'est ce qu'il y a dans cette image ?

14. Els : des gens

15. Me : des gens, on appelle ces gens ? on les appelle des gens ou bien des :

16. Els : des personnages

18. Me : très bien se sont des ::

19. Els : personnages,

20. Me :quoi encore ?

21. El : des voitures

22. Me : des voitures très bien,

23. El : vélo

24. Me : vélos, très bien

25. El : auto route

26. Me : dans un croisement y a combien de routes ?

27. Els : deux, quatre >

28. Me : quatre, quatre, on les appelle comment quatre routes, quand il y a quatre routes qui se croisent, c'est quoi ?
29. El : centre ville
30. Els : NON >
31. Me : c'est le centre ville, mais réponds à la question que je viens de poser, quatre routes qui se croisent, c'est un :: CA-R :: quatre routes ?
32. Me : [en s'appuyant sur le gestuel et le non verbal, l'enseignante essaie de décrire un croisement]
33. Me : c'est un, un carrefour, c'est un carrefour
34. Els : un carrefour >
35. Me : un carrefour où ? Le lieu c'est le? Comment ?
36. Els : centre ville
37. Me : très bien, centre ville, quoi encore ?
38. Els : Mrs, Mrs
39. Me : des personnages, un carrefour, des vélos, des voitures, quoi encore ?
40. El : des problèmes à la de la route
41. Me : il y a des problèmes, oui, quoi encore ? Les garçons je ne vous entends pas, Rabia qu'est ce qu'il y a tu dors ? Oui
41. El : des magasins
42. Me : des magasins, puisque c'est le centre ville, très bien, quoi encore ? Oui Khoualef
43. Elkh : des maisons
44. Me : des maisons, des magasins, donc vous avez identifié, vous venez de/identifier quoi ? C'est le
45. El : le lieu
48. Me : le lieu très bien c'est le centre ville avec des magasins, un carrefour et des personnages.
49. Me : maintenant / on va garder les / personnages, qui sont ces personnages <?
50. Els : des adolescents
51. Me : c'est des adolescents, très bien, c'est des, la majorité des personnages sont des, c'est c'est des adolescents
52. Me : donc le message qui est destiné à qui ?
53. Els : Mrs, Mrs,
54. Me : Pourquoi il n'y a pas de femmes >, il n'y a pas d'enfants, il n'y a pas de vieux, de vieilles, uniquement des adolescents dans cette image ?
55. Me : le message > dans cette image est destiné à qui ? Rabia
56. Elra : aux adolescents

57. Me : aux ::aux adolescents, très bien, le message est destiné aux adolescents.
58. Me : quel message< ?
59. Els: Mme, Mme, Mrs
60. Me : il y a un schéma de communication
61. Els : oui
62. Me : donc, il y a un émetteur, un récepteur, et un message toujours, le récepteur sont les adolescents, le message c'est quoi ?
63. Mrs, Mrs, Mrs
64. Me : essayez de lever la main sans dire maîtresse pour ne pas faire de bruit, Griche
65. Elgr : le message c'est il faut respecter les lois de la route.
66. Me : c'est les lois de la route, ou bien, qu'est ce qu'on dit ?
67. El : c'est le code
68. Me : très bien, le coDe de la route, le coDe de la route // dans ce support, regardez, c'est un / support
69. Els : oui
70. Me : de quel type ? Donc nous savons que c'est pas une vignette, Rabia tu as dis le type narratif ?
71. Elra : non
72. Me : pourquoi non ?
73. Els : non>
74. Me : narratif veut dire quoi ?
75. El : narré, on raconte
76. Me : est ce qu'on raconte ici ?
77. Els : non >
78. Me : oui :: > continuez
79. El : on décrit
80. Me : on décri ::t oui >, comment on appelle ce genre d'images qui donne des informations / destinées ici aux adultes ?
81. El : c'est une affiche
82. Me : c'est une affiche ou bien
83. El : illustration
84. El : oui c'est une illustration c'est une affiche, ou bien un
85. El : document
86. Me : c'est un document oui
87. El : fiche publicitaire

88. Me : une affiche publicitaire ! non c'est pas une publicité Aouabdi, //oui c'est une affiche ou bien un, un :: pros
89. El : prospecteur
90. Me : pro-spec-tus Khoualef
91. Me : un pros-pectus, un prospectus du verbe prospecter > prospecter veut dire quoi ?
92. El : respecter, inspecter
93. Me : non> prospecter, pros-pectus, prospecter veut dire informer donner des informations, expliquer,
94. Me : d'accord normalement on aurait du heu vérifier le verbe heu sur le dictionnaire, puisqu'on n'a pas les dictionnaires on va travailler avec le support, on continuer.
95. Me : donc> cette, ce prospectus nous donne des informations, des informations sur quel thème ?
96. Els : le code de la route
97. Me : le code de la route, est ce qu'il est respecté dans cette image ?
98. Els : NON ::>
99. Me : pourquoi ?
100. Els : Mrs, Mrs,
101. El : oui on peut, oui on peut
102. El : parce qu'il y a des fautes dans heu
103. Me : il y a des erreurs / des personnages ici /combien de fautes à votre avis ?
104. El : il y a
105. Me : Douse, tu les as compté ?/oui / tu les as compté> ?
106. El : madame répéter les la question, madame répète la question
107. El : la question,
108. Me : je répète la question, il y a combien de faute ? Vous avez dis qu'il y a des fautes, le code de la route n'est pas respecté
109. Els : oui ::
110. Me : je vous ai demandé de me donner à votre avis en regardant le nombre/ vous avez dis 12 ou bien 10 c'est-à-dire /peu ou beaucoup ?
111. Els : beaucoup >
112. Me : très bien, il y a beaucoup de fautes
113. Els : Mrs, Mrs
114. El : les ado les adolescents fait
115. Me : font > les adolescents font, l'adolescent fait >
116. El : les adolescents font heu des acro, acrobaties sur
117. Me : des acrobaties avec des vélos

118. El : avec des vélos
119. Me : est ce que c'est bien ?
120. Els : non
121. El : malgré le le plaque interdite droite les les adolescents et tourneront
122. Me : malgré la plaque du sens interdit, les adolescents se tour ::nent > qu'est ce qu'il vient de faire là <? Cette phrase exprime quoi ?
123. Els : l'opposition
124. Me : en utilisant l'opposition, vous allez me donner /des phrases exprimées // le nombre de fautes qu'il y a sur ton ce support, on utilisant l'opposition allez y on continue, oui
125. El : malgré on a des trottoirs
126. Me : malgré, votre camarade vient de faire une faute, malgré on a, non, pourquoi ?corrigez votre camarade
127. Els : Mrs, Mrs, Mme
128. El : malgré le trottoir
129. Me : malgré le trottoir, il n y a pas de verbe
130. El : malgré que le trottoir
131. Me : malgré que ! malgré quoi ? Continue la phrase
131. El : malgré le trottoir, les gens marchent à la rue
132. Me : malgré / la pré-sen-se /du trottoir, les gens /// petit ou bien étroit / on dit petit ou bien étroit, étroit c'est un adjectif, le nom c'est quoi ? L'étroi
133. El : tesse
134. Me : l'étroitesse, très bien Benabi, l'étroitesse du / trottoir, continue Khoualef
135. Elkh : les enfants jouent heu avec jouent au ballon
136. Me : malgré l'étroitesse> du trottoir les enfants jouent au ballon, continuez oui
137. El : malgré le passage des piétons les enfants l'évitent
138. Me : les enfants ?
139. El : l'évitent
140. Me : l'évitent, très bien, malgré le passage des piétons les enfants l'évitent, oui / oui
141. El : malgré, le danger de la de la rue les gens heu courent dans la rue
142. Me : malgré, les dangers, les gens courent, très bien continuez, continuez > oui
143. Me : oui, très bien
144. El : malgré, le danger les bouchiers court heu derrière les gens
145. Me : oui, très bien
146. El : malgré, les voitures les enfants traversent la route

147. Me : oui, très bien
148. El : malgré, quand il y a la route
149. Me : malgré, il vient de faire une faute, corrigez le, malgré que il y a la route, la route qu'est ce qu'elle a continue la phrase
150. El : malgré la route, les gens montent avec heu le vélo dans l'heu le trottoir
151. Me : malgré la route !> qu'est ce qu'elle a la route ? // la route c'est fait pour passer>, pour l'utiliser>
152. El : malgré quand il y a la route
153. Me : heum le problème ici est ce que c'est la route ?
154. Els : non
155. Me : le problème c'est quoi ?
156. El : les gens
157. Me : regarde/ regarde bien /continue
158. Me : le problème c'est pas la route, c'est les
159. El : malgré la route, le les gens
160. Me : la route est faite pour les gens ou bien pour les
161. Els : vélos, voitures
162. Me : le problème c'est les voitures ou bien la route ?
163. Els : les voitures >
164. Me : malgré
165. El : les voitures,
166. Me : très bien,
167. El : les gens marchent heu avec le vélo dans la rue, heu dans la route
168. Me : vous n'arrêtez pas de dire les vélos, les vélos, les vélos, comment on appelle les personnes qui utilisent le vélo /qui conduisent un vélo ? On les appelle comment ?  
Un ::
169. El : un cascadeur
170. El : un adolescent,
171. Me : c'est un adolescent oui on le sait/ toi aussi tu es une adolescente et tu n'as pas de vélo, un cyc ::
172. El : cycliste
173. Me : très bien Benabi, un cycliste, au lieu de dire les gens veut dire les gens des
174. Els : cyclistes
175. Me : oui, continuez, allez donner moi une phrase on utilisant ce mot, on utilisant ce nouveau mot donnez moi une phrase, oui
176. El : malgré le grand trafic les enfants heu fait des acrobaties

177. Me : très bien, bien compris le mot/ malgré le trafic, les enfants font des acrobaties, que veut dire trafic ?
178. Me : qui va nous chercher le mot en une minute, trafic veut dire quoi ?
179. El : fréquente
180. Els : non ::>
181. El : circulation
182. Me : la /circulation de quoi des?
183. Els : des voitures
184. Me : très bien / trafic ou circulation des voitures, oui il y a beaucoup de voitures qui passent.oui
185. El : malgré le danger ce cet enfant marchait on lit le journal
186. Me : malgré le danger, cet cet enfant marche en lisant le journal, oui continuez, nous avons identifié combien de fautes ?
187. El : malgré le gros trafic, il n'y a aucune aucun policier
188. Me : il n'y a aucun policier, oui
189. El : malgré le danger d'heu dans la rue
190. Me : et vous ne m'avez donné de phrase avec le mot cycliste // j'attends toujours, oui
191. El : malgré le danger de la rue, un heu un vieux fait trible trible les les voitures avec son vélo
192. Me : des acrobaties avec son vélo, oui, très bien, continuez /nous avons donc / tu as trouvé le mot ? Vas y, lis nous l'explication, trafic veut dire :
193. El : trafic, commerce
194. Me : non ::> oui continuez
195. El : mouvement, fréquence de la circulation des trains, des voitures etc.
196. Me : ça y est, quand il y a beaucoup, de voitures, ou bien de trains qui circulent, on appelle ça un trafic, d'accord, on continue?
197. El : malgré li la route, le cycliste- marche- dans le- trottoir
198. Me : sur le /trottoir, très bien, sur le trottoir, marché sur quelque chose oui, oui
199. El : malgré la circulation des voitures, les cyclistes traversent l'heu la route.
200. Me : très bien, malgré la circulation, malgré le trafic, les /cycliste/ traversent la route, oui
201. Elme : malgré le le danger de la rute
202. Me : Mehani, tu n'arrêtes pas de répéter danger, danger, danger, danger essaie de trouver un autre mot plus intéressant, réfléchie, réfléchie y on a plusieurs, réfléchie y on a plusieurs, évite le mot danger
203. Els : Mme, Mme

204. El : malgré le bus marche, le boucher
205. Me : malgré le !
206. El : marche, roule, démarre
207. Me : roule démarre //essaie un autre verbe, continue
208. El : le boucher
209. Me : non, nous n'avons pas encore corrigé // bus
210. El : roule
211. Me : roule continue oui
212. El : le boucher court derrière le chien
213. Me : court derrière le chien, malgré, oui/ tu veux corriger sa phrase ? Qu'est ce qui veut corriger sa phrase ? Benabi tu veux bien essayer de corrigé la phrase, malgré le bus marche, il n'a pas compris
214. Elbe : malgré la marche
215. Me : il~a NON > il a remplacé le verbe marcher avec rouler, alors que c'est toujours une faute, et vous l'avez corrigé // avant
216. El : malgré le bus ralenti
217. Me : ralenti, toujours un verbe /// malgré/ verbe, malgré verbe ?
218. El : oui
219. Els : non > groupe nominal
220. Me : vous n'arrêtez pas de le dire et vous tombez toujours, vous la faite cette faute, vous répétez cette faute, corrigez
221. El : après malgré, il y a toujours un groupe nominal
222. Me : il y a toujours un groupe nominal, après malgré
223. El : malgré le bus
224. Me : oui ou bien, malgré la présence du bus, ou bien oui
225. El : malgré la présence du bus, le boucher court derrière le chien
226. Me : court derrière le chien, très bien oui Mehani tu as trouvé un une autre phrase ?
227. Elme : malgré la circulation
228. Me : ou bien, l'heu
229. Elme : le le trafic un fou cycliste parle dans la rue, marché en parlé dans la rue
230. Me : Parle, en parlant, ou bien le, c'est mieux de dire trafic, oui on peut changer, on a le droit de changé bien sûr
231. El : les adolescents fait
232. Me : les adolescents, votre camarade !
233. El : les adolescents font des dangers

234. Me : font des, des dangers !
235. El : des acrobates
236. Me : acrobaties des acrobaties > très bien oui Bloufa
237. Elbl : malgré les circulations il n'y a pas
238. Me : la circulation la circulation
239. Elbl : la circulation, il n'y a pas des polices, la police
240. Me : il n'y a pas un polic
241. Elbl : un policier qui organise
242. Me : qui organise, très bien, très bien elle est correcte la phrase, très bien, oui Rabia
243. Elra : malgré les plaques du stop les voitures ne stoppent pas
244. Me : ne ::
245. Elra : ne stoppent pas
246. Me : stoppent !
247. El : ne s'arrêtent pas
248. Elra : ne s'arrêtent pas
249. Me : ne s'arrêtent pas, très bien Rabia ne s'arrêtent pas, très bien, oui
250. El : malgré les signes de la rue, les enfants
251. Me : les signes >
252. El : de la rue
253. Me : non, c'est des
254. El : des plaques
255. Me : très bien
256. El : malgré les plaques les enfants ne donnent pas l'im l'importance
257. Me : avant<, le pronom se place avant ou après le verbe ?
258. Els : avant
259. Me : avant, malgré les plaques, les enfants ne // tu as dis ne donnent
260. El : ne leurs donnent
261. Me : très bien répète
262. El : malgré les plaques de la rue les enfants
263. Me : malgré les plaques
264. El : les enfants ne donnent
265. Me : doucement la négation

## APPENDICE B:

### TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS DIRECTIFS AVEC LES ENSEIGNANTS

Tableau récapitulatif des entretiens directifs avec les enseignants

Entretiens	Durée	sexe	Âge	Ancienneté	Signe
N° 1	07mn 47s	F	24 ans	03 ans	E1A
N°2	05mn 08s	M	45 ans	24 ans	E4A
N°3	11mn 59s	M	46 ans	25 ans	E3A
N°4	06mn 50s	M	32 ans	07 ans	E3B
N°5	08mn 03s	F	24 ans	05 ans	E3C

#### Transcription de l'enregistrement n°1

*A: Bonjour, Melle. Je vous remercie d'avoir accepté de répondre à quelques questions, concernant une contribution sur l'enseignement /apprentissage de l'oral du FLE au moyen.*

*En: je vous em prie Mr, tout le plaisir est pour moi*

*A1: Vous êtes enseignant (e), depuis quand?*

*En: euh je suis enseignante euh depuis deux ans et demi*

*A2: Alors qu'est ce que bien parler à votre avis?*

*En: Bon euh à mon avis euh bien parler, c'est savoir exprimer une idée, ou euh une pensée.*

*A 3: Et quels mots vous viennent à l'esprit si je vous dis: oral?*

*En: Oral c'est ce qui, ce qui ce fait une vive voix pour transmettre un message, le français oral c'est euh s'exprimer en FLE.*

*A4: Et français oral?*

*En: le français oral c'est euh s'exprimer en FLE*

*A 5: Durant le premier trimestre, quelles sont les activités qui ont été menées en classe // pour développer les capacités langagières orales des apprenants?*

*En: Bon durant le premier trimestre nous avons travaillé sur le développement des capacités langagières orales des apprenants, par quelques activités par exemple, euh des chansons, comme des/ allouettes, la claire à la fontaine, ou bien des supports sonores/des textes, des poèmes*

*A 6: Toujours dans le contexte du FLE, existe-t-il une différence entre oral et écrit?*

**En:** Euh oui > parceque le code qui s'écrit et celui qui se parle euh les deux sont très différents euh les deux sont des moyens de communication mais euh tout dépend d'euh l'explication que vous vous voulez choisir, quand, quand on parle ce n'est pas la même chose quand on écrit, quand j'écris je dois utiliser la ponctuation euh je dois respecter les règles euh d'orthographe, de conjugaison etc.

**A7:** Utilisez-vous le manuel scolaire de manière exclusive?

**En:** oui parfois

**A8:** Si non, quels sont les autres outils que vous utilisez?

**En:** bon dès fois on fait recours euh à d'autres supports par exemple les supports d'image

**A10:** Pensez-vous que le volume horaire consacré euh à l'enseignement/apprentissage de l'oral est suffisant pour assurer l'intégralité du programme scolaire de la troisième année moyenne?

**A 12:** Existe-t-il suffisamment d'activités d'oral du FLE dans les manuels scolaires? Sous quels genres?

**En:** oui euh il existe sous forme d'image, sous forme d'image

**A 13:** A quelle cadence par séquence?

**En:** Euh dans les cadences de l'expression orale, au début, au début de la séquence, ou bien dans l'atelier de l'écriture

**A13':** donc euh euh dans une séquence combien on aura / de séances / d'oral?

**En:** d'oral! Selon le manuel scolaire euh donc nous avons deux séances de l'oral, et puis si vous voulez l'euh projet, parce que quand on présente l'euh projet euh si vous voulez, voilà >vous avez trois >séances d'oral

**A14:** Pouvez-vous nous citez les objectifs de l'oral assignés par les manuels scolaires au cycle moyen?

**En:** bon les objectifs de l'oral euh les objectifs d'apprenti d'apprentissage de l'oral, / c'est identifier le thème d'une illustration, ou bien construire du sens à partir du support image, troisièmement c'est produire un énoncé pour expliquer, donc là quand je dis, le troisième objectif: produire un énoncé pour expliquer, donc les euh les les manuel, les objectifs des manuels scolaires de 1<sup>ère</sup> année euh sont consacrés seulement > à au projet, par exemple si j'ai un projet qui parle euh de l'explication, explicatif, je dois parler seulement > de l'explication

**A 15:** En tant qu'enseignante, respectez-vous ces contenus relatifs à l'oral?

**En:** euh oui, oui

**A 16:** Dans la pratique de la classe enseignez-vous vraiment de l'oral?

**En:** euh parfois, parce que euh le niveau, nous avons le niveau, euh des élèves qui est un petit peu les euh élèves n'ont pas euh un excellent niveau, euh ils n'ont pas une base en français, ils ne savent pas exprimer, mais ils comprennent, mais ils ne savent pas exprimer

**A 17:** Quels sont vos objectifs de cet enseignement?

**En:** euh de l'oral bon, euh c'est euh je dois amener l'apprenant euh à dire des propos cohérents euh je const ou bien de construire du sens à partir d'un support d'image, apprendre à exprimé une idée, c'est ça!

**A17':** est ce que vous tolérez, des explications ou bien des interventions de la part des apprenants / spontanément?

**En:** oui, oui

**A18:** Est-il si difficile d'enseigner l'oral?

**En:** très difficile

**A17'':** à votre avis pourquoi?

**En:** euh les élèves ont une euh un un très grand problème au niveau de la prononciation, // donc vous, nous devons travaillé euh au niveau de de la cohérence et on a en même temps nous avons un problème de la phonétique, l'élève ne sais pas faire la différence entre un i et un é, entre et un u et un i

**A19:** Durant votre formation initiale avez-vous eu l'occasion de lire ou de discuter d'un sujet, qui traite de l'enseignement de l'oral // ou des capacités langagières orales des apprenants au cycle moyen?

**En:** euh vous vous parler d'euh de la formation

**A19':** Durant votre formation continue, c'est-à-dire avec les inspecteurs, soit durant votre euh formation à l'université

**En:** euh oui, à l'université, nous avons déjà travaillé sur ça, nous avons déjà fait euh des exposés ,on a eu des modules sur cela, oui comment enseigner de l'oral la didactique didactique, en 4<sup>ème</sup> année, en 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> e non, mais durant notre formation, les inspecteurs se basent surtout sur euh l'écrit

**A20:** Cette question que je viens de vous posez a-t-elle été abordée durant votre formation continue?

**En:** euh formation à la FAC, oui

**A 21:** A votre avis, quelles activités, quelles situations permettent le mieux de développer les compétences langagières des apprenants du moyen?

**En :** c'est les chansons oui c'est les chansons c'est les supports sonores les textes les poèmes, parceque quand tu vas lire un texte tu dois respecter la ponctuation, donc pour poser une question si je pose une question l'élève doit faire la différence entre une phrase affirmative et une phrase interrogative

**A 22:** euh est-ce que vous avez l'impression d'avoir fait de l'oral dans la séance que nous avons filmée et enregistrée?

**En:** euh bon je n'ai pas une grande expérience dans l'enseignement, donc je ne sais pas comment répondre à cette question pour te dire oui ou bien non

**A23:** Avez-vous le sentiment d'accorder beaucoup de temps au développement du langage?

**En:** euh ouais bien sur

## Transcription de l'enregistrement n°2

*A: Bonjour, Monsieur. Je vous remercie d'avoir accepté de répondre à quelques questions, concernant une contribution sur l'enseignement /apprentissage de l'oral du FLE au moyen.*

*En: bonjour, le plaisir est pour moi*

*A1: Vous êtes enseignant, depuis quand?*

*En: euh depuis dix neuf cent quatre vingt sept (1987)*

*A2: Alors qu'est ce que bien parler à votre avis?*

*En: Bien parler euh / c'est savoir passer son message dans n'importe quelle situation de communication*

*A 3: Et quels mots vous viennent à l'esprit si je vous dis: oral?*

*En: Euh communiquer:: avec spontanéité, s'exprimer, facilement,*

*A4: Et français oral?*

*En: c'est s'exprimé en langue française /tout en se détachant de sa langue maternelle*

*A 5: Durant le premier trimestre, quelles sont les activités qui ont été menées en classe pour développer les capacités langagières orales des apprenants?*

*En: Euh se sont les activités suivantes: expression orale, compréhension de l'écrit et la préparation de l'écrit*

*A 6: Toujours dans le contexte du FLE, existe-t-il une différence entre oral et écrit?*

*En: une grande différence, en oral euh l'apprenant peut euh exprimer son idée avec un mot, quelques mots ou plusieurs phrases, mais en l'écrit il est régie par des règles précises*

*A7: Maintenant, nous allons passé à l'utilisation des manuels, utilisez-vous le manuel scolaire de manière exclusive?*

*En: Presque exclusive*

*A9: Le manuel scolaire est conçu selon l'approche par projet, tandis que les nouvelles Instructions Officielles préconisent une approche communicative. Devant ce dilemme, quelle est l'approche que vous adoptez dans vos classes?*

*En: c'est l'approche par projet*

*A10: Pensez-vous que le volume horaire consacré à l'enseignement/apprentissage de l'oral est suffisant pour assurer l'intégralité du programme scolaire de la troisième année moyenne?*

*En: je pense qu'il est très insuffisant*

[L'enquêteur avait involontairement oublié d'introduire la question A11]

*A 12: Existe-t-il suffisamment d'activités d'oral du FLE dans les manuels scolaires? Sous quels genres?*

*En: euh pas tellement car tout est taxé sur l'écrit sauf deux ou trois activités*

*A 13: A quelle cadence par séquence?*

**En:** quatre vingt dix (90) ou cent vingt (120) minutes par séquence, ce qui est vraiment peu

**A14:** Pouvez-vous nous citer les objectifs de l'oral assignés par les manuels scolaires au cycle moyen?

**En:** bon euh les objectifs sont les suivants: s'exprimer à partir d'une situation donnée, raconter à ses camarades, donner un avis, un point de vue, justifier une position, décrire, expliquer, informer

**A 15:** En tant qu'enseignant, respectez-vous ces contenus relatifs à l'oral?

**En:** biensûr, car le long d'une séquence on a des objectifs bien définies à atteindre, et on doit amener l'apprenant à les atteindre à son tour

**A 16:** Dans la pratique de la classe enseignez-vous vraiment de l'oral?

**En:** on essaie de le faire, mais il y a des difficultés à le faire, quand il s'agit d'une langue étrangère.

**A 17:** Quels sont vos objectifs de cet enseignement? entre parenthèse oral

**En:** euh mon objectif c'est d'amener mon élève à s'adapter, à s'exprimer devant n'importe quelle situation de communication

**A18:** Est-il si difficile d'enseigner l'oral?

**En:** biensûr, car le milieu socioculturel de l'apprenant, euh nous ait défavorable d'enseigner l'oral

**A19:** Durant votre formation initiale avez-vous eu l'occasion de lire ou de discuter d'un sujet, qui traite de l'enseignement de l'oral ou des capacités langagières orales des apprenants au cycle moyen?

**En:** oui presque toujours à chaque débat

**A20:** Cette question que je viens de vous poser a-t-elle été abordée durant votre formation continue?

**En:** oui elle est souvent posée, par l'encadreur ou par les enseignants.

**A 21:** A votre avis, quelles activités, quelles situations permettent le mieux de développer les compétences langagières des apprenants du moyen?

**En:** je crois que les meilleures situations, sont celles prises de la vie quotidienne de l'apprenant.

**A 22:** Est-ce que vous avez l'impression d'avoir fait de l'oral dans la séance que nous avons filmée et enregistrée?

**En:** c'est pratiquement de l'oral pur

**A23:** Avez-vous le sentiment d'accorder beaucoup/ de temps// au développement du langage?

**En:** non le temps que nous accordons à cet développement du langage n'est pas suffisant, enfin je me permets de vous dire que si l'évaluation certificative contiendra à l'avenir une partie orale, là on pourra avoir une approche de ce problème.

**A24:** Comment corrigez-vous les erreurs d'un élève à l'oral?

*En: dès fois par des répétitions, euh ou bien par des corrections élève, élève, ou bien par euh des cor des corrections immédiates*

*A25: Á quel moment introduisez-vous les activités de compréhension et de production orales?*

*En: toujours au début de chaque sequence*

*A: merci, monsieur(R), d'avoir euh accepter de nous répondre et merci de votre contribution*

*En: je vous emprie*

### **Transcription de l'enregistrement n°3**

*A: Bonjour, Monsieur. je vous remercie d'avoir accepté de répondre à quelques questions, concernant une contribution sur l'enseignement /apprentissage de l'oral du FLE au moyen.*

*En: Tout l'honneur est pour moi, mais surtout n'hésitez pas dites toujours.*

*A1: Vous êtes enseignant, depuis quand?*

*En: Oui, Cela date depuis Novembre 1987. Par euh vocation et j'en suis fier.*

*A2: Alors qu'est ce que bien parler à votre avis?*

*En: Bien parler: c'en est une des euh enfin // je vous dire des compétences que l'enseignement d'aujourd'hui essaie de cibler. A mon sens, Bien parler vise deux points essentiels: Dans le cadre domaine du respect: c'est savoir écouter respecter euh l'opinion des autres ne jamais vexer ni toucher la dignité des autres euh je dirai bien de ses interlocuteurs respecter et se faire respecter par le moyen de l'expression. Mais> ce qui nous intéresse // c'est le domaine de l'apprentissage de l'oral: je dirai alors que c'est l'agencement des mots clés dans la phrase il faut aussi que notre apprenant ait une idée claire sur la notion du temps,/ l'emploi correct des compléments mais surtout / des phrases cohérentes.*

*A 3: Et quels mots vous viennent à l'esprit si je vous dis: oral?*

*En: Oral // parole ou: peut être mieux encore dit euh expression verbale*

*A4: Et français oral?*

*En: Ben, en français oral >, c'est euh s'exprimer oralement en langue française.*

*A 5: Durant le premier trimestre, quelles sont les activités qui ont été menées en classe pour développer les capacités langagières orales des apprenants?*

**En:** *Oui il existe euh deux activités liées l'une à l'autre / d'abord un support auditif ou visuel: textes oralisés::, tableaux d'élocution:: ou une situation familière connue des apprenants. (Par exemple: au marché euh au stade, dans un atelier etc.). D'abord mettre l'apprenant dans le bain linguistique: l'écoute d'un texte, exploitation des gravures ou un lieu qu'on imagine, dont l'apprenant est sensé de répondre à une batterie de questions. Puis vient / la deuxième activité< qui, à son tour prépare la séance d'expression écrite. C'est presque les mêmes supports mais c'est à l'apprenant d'identifier la situation à partir d'une série de questions qui vise le déclenchement de l'expression orale de l'apprenant*

**A 6:** *Toujours dans le contexte du FLE, existe-t-il une différence entre oral et écrit?*

**En:** *Comme je viens de vous le dire une activité prépare une autre seulement à l'écrit euh c'est une tâche d'application à l'écriture et à l'expression écrite où l'apprenant doit se servir de ses pré-requis et d'euh hein ses acquis en sommes il va s'investir. Ce qui fait la différence c'est l'application orthographique si je me suis fait bien comprendre.*

**A7:** *Utilisez-vous le manuel scolaire de manière exclusive?*

**En:** *Non.non non non < C'est un outil appartenant à l'apprenant mais ça n'empêche pas de l'utiliser pour euh motiver > ou orienter nos apprenants.*

**A8:** *Dans ce cas, quels sont les autres outils que vous utilisez?*

**En:** *// une euh leçon préparée c'est une leçon réussie // alors je fais un choix de textes qui dégagent les mêmes idées les mêmes structures qui tournent autour du thème sinon ça sera euh des tableaux d'élocutions enfin un matériel qui puisse déclencher le bon déroulement de la leçon / et motiver en même temps euh l'apprenant à parler.*

**A9:** *Le manuel scolaire est conçu selon l'approche par projet, tandis que les nouvelles Instructions Officielles préconisent une approche communicative. Devant ce dilemme, quelle est l'approche que vous adoptez dans vos classes?*

**En:** *Nous:: suivons les instructions officielles hein l'expression est un moyen d'action mis en œuvre par un émetteur sur euh un destinataire, l'euh premier voulant produire un effet sur le second grâce à la langue .s'exprimer à l'écrit ne revient pas à écrire mais à écrire pour. C'est la raison pour laquelle nous devant en tant qu'enseignant de français euh garder à l'esprit que l'activité d'expression proposée aux él apprenants doit se trouver dans une situation de communication précise: définition du destinataire*

*euh de la fonction de la communication, du moyen de cette communication et des circonstances / spatio-temporelles, sélectionnés de telle sorte qu'euh l'apprenant soit euh amené à utiliser ce qu'il aura appris antérieurement. Nous devons former nos apprenants à la production de tout type de texte authentique en français, qui pourraient exister tels dans la réalité sociale.*

**A10:** *Pensez-vous que le volume horaire consacré à l'enseignement/apprentissage de l'oral est suffisant pour assurer l'intégralité du programme scolaire de la troisième année moyenne?*

**En :** *Pas du tout, < pas du tout, < du fait que le contenu des leçons de chaque activité mérite plus de temps afin d'installer ou mieux encore dit, de consolider une telle ou telle appropriation tout en enseignant enfin euh tout enseignant doit avoir l'idée: de dire « l'apprenant doit être capable de » >*

**A10':** *c'est-à-dire de formuler un euh objectif selon euh la euh nouvelle conception*

**A11:** *A votre avis, le manuel répond-t-il aux objectifs fixés par le programme scolaire? Pourquoi?*

**En:** *Généralement oui sinon/ il serait souhaitable de simplifier les contenus des activités euh certaines compétences s'apprennent intuitivement et par le temps. On vous a appris à l'école les onomatopées> pourtant vous les connaissez parfois aussi on trouve deux à trois compétences dans une même leçon on est donc obligé de prolonger/ le cours d'une même activité dans une autre séance.*

**A 12:** *Existe-t-il suffisamment d'activités d'oral du FLE dans les manuels scolaires? Sous quels genres?*

**En:** *Les:: activités oui mais le contenu n'est pas objectif qu'en pensez-vous d'euh la terminologie du calcul, la science naturelle ne contiennent-ils pas un vocabulaire très riche ne sont elles pas euh elles mêmes de l'oral?*

**A 13:** *A quelle cadence par séquence?*

**En:** *Trois à quatre activités:: d'oral par séquence.*

**A14:** *Pouvez-vous nous citer les objectifs de l'oral assignés par les manuels scolaires au cycle moyen?*

**En:** *Euh oui, si j'arrive à bien définir ces objectifs je dirai qu'il y a // à l'oral, compréhension écouter euh compréhension parler. L' apprenant // doit / être capable d'adopter des stratégies adéquates de lo de locuteur, réagir euh à des sollicitations verbales par un énoncé intelligible et:: cohérent. Euh je dirai aussi s'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles, euh réagir à partir d'un support écrit ou sonore. Prendre la parole de façon autonome pour questionner*

*répon-dre, de-man-der une information, de don donner une consigne ou peut même donner un avis.>*

**A 15:** *En tant qu'enseignant, respectez-vous ces contenus relatifs à l'oral?*

**En:** *Hà, ça serait un mensonge si je vous dis oui mais la bonne raison euh pour la bonne raison plutôt; vu le volume horaire et:: la charge des classes j'essaie toujours euh euh d'aborder des situations spatio-temporelles tout en veillant sur la compétence à installer.*

**A 16:** *Dans la pratique de la classe enseignez-vous vraiment de l'oral?*

**En:** *Oui, enfin je le pense. Du moment que mes él mes apprenants arrivent, mes apprenants arrivent même à s'abstenir de me parler en arabe même pour se plaindre de leurs camarades ils s'expriment en langue française c'est comme ça que je gère mon travail en classe ainsi l'apprenant s'efforce d'apprendre pour mieux apprendre.*

**A 17:** *Quels sont vos objectifs de cet enseignement (oral)?*

**En:** *Mon projet est d'atteindre l'OTI (objectif terminal intermédiaire) à ce qui euh est ce que mes apprenants puissent répondre aux objectifs cités au début de notre entretien.*

**A18:** *Est-il si difficile d'enseigner l'oral?*

**En:** *C'est la tâche à laquelle je réfléchie plusieurs fois mais parfois c'est intéressant quand la leçon est faite sous forme de jeu ludique dans un climat pareil, les apprenants se retrouvent motivés.*

**A19:** *Durant votre formation initiale avez-vous eu l'occasion de lire ou de discuter d'un sujet, qui traite de l'enseignement de l'oral ou des capacités langagières orales des apprenants au cycle moyen?*

**En:** *Ben oui dans ma formation continue et même très souvent.*

**A20:** *Cette question que je viens de vous poser a-t-elle été abordée durant votre formation continue?*

**En:** *Oui, c'est un thème euh qu'on aborde euh à chaque demi-journée pédagogique.nos formateurs je vous dire mes insepcteurs ne cessent de nous euh conseiller: à donner la parole à aux apprenants sous forme de prise de parole sur des thèmes qui les concernent et qui les motivent.*

**A 21:** *A votre avis, quelles activités, quelles situations permettent le mieux de développer les compétences langagières des apprenants du moyen?*

**En:** *Je crois monsieur que nous avons déjà abordé ce sujet dans la question...*

**A 22:** - Est-ce que vous avez l'impression d'avoir fait de l'oral dans la séance que nous avons filmée et enregistrée?

**En:** A mon sens oui, j'ai poussé mes apprenants à s'exprimer librement et dire leurs points de vu euh ce qui donne le sens de l'oral.

**A23:** Avez-vous le sentiment d'accorder beaucoup de temps au développement du langage?

**En:** Parfois, surtout si l'activité qui suit ne mérite que peu de temps ou les compétences assignées à cette activité sont simples et faciles.

**A24:** Comment corrigez-vous les erreurs d'un élève à l'oral?

**En:** Cela vise euh les objectifs de la pédagogie de l'erreur: Une erreur commise par un apprenant doit être systématiquement corrigée par un camarade de classe biensûr ce qu'on appelle / l'auto-correction et si les apprenants y participent et, massivement à la correction on procède à la négociation // Je crois que vous avez entendu parler de la dictée négociée monsieur donc on fait de la même manière.

**A25:** Á quel moment introduisez-vous les activités de compréhension et de production orales?

**En:** Ah! Non, c'est seulement au début d'euh la sequence.

**A:** Enfin monsieur (SB) merci d'euh votre contribution et j'ai beaucoup apprécié euh surtout votre argumentation euh dans vos réponses.

**En:** il y a pas de quoi tout l'honneur est pour moi.

#### **Transcription de l'enregistrement n°4**

**A:** Bonjour, Monsieur. Je vous remercie d'avoir accepté de répondre à quelques questions, / concernant une contribution / sur l'enseignement /apprentissage de l'oral du FLE au moyen.

**En:** je vous emprie

**A1:** Vous êtes enseignant, depuis quand?

**En:** je suis enseignant depuis six ans, depuis six ans.

**A2:** Alors qu'est ce que bien parler à votre avis?

**En:** Á mon avis euh / savoir euh bien parler, c'est savoir s'exprimer en utilisant un bagage linguistique.

**A 3:** Et quels mots vous viennent à l'esprit si je vous dis: oral?

**En:** Oral c'est la parole, le parler et le langage.

**A4:** *Et français oral?*

**En:** *euh français oral euh produire correctement des énoncés en respectant les règles grammaticales hein produire un énoncé cohérent.*

**A 5:** *Durant le premier trimestre, quelles sont les activités qui ont été menées en classe pour développer les capacités langagières orales des apprenants?*

**En:** *On a fait des: euh /des activités, on a fait euh/des: les citations oralisées les xxx qui font ça, et l'exploitation d'écrit plusieurs, se sont les activités.*

**A 6:** *Toujours dans le contexte du FLE, existe-t-il une différence entre oral et écrit?*

**En:** *oui euh il y a une il y a la différence, alors l'écrit c'est lire hein quand on lit, euh pour repérer euh retrouver un énoncé, tout a fait un lien texte image, lire une suite d'images lire euh une oeuvre, ça c'est pour l'écrit.*

**A6':** *alors ce qui concerne l'oral.*

**En:** *ce qui concerne l'oral, c'est exprimer, reformuler une explication, produire des énoncés, parler ou s'exprimer spontanément, raconter, décrire.*

**A10:** *Pensez-vous que le volume/ horaire consacré à l'enseignement/apprentissage de l'oral est suffisamment pour assurer euh l'enseignement euh du programme scolaire de la troisième année moyenne?*

**En:** *euh bon le volume horaire est insuffisant.*

**A11:** *A votre avis, le manuel répond-t-il aux objectifs fixés par le programme scolaire? Pourquoi?*

**A 12:** *Existe-t-il suffisamment d'activités d'oral du FLE dans les manuels scolaires? Sous quels genres?*

**En:** *bon euh les séances programmées à l'oral sont insuffisantes, sont insuffisantes.*

**A 13:** *A quelle cadence par séquence?*

**En:** *euh chaque séquence, comprend une séance d'oral.*

**A14:** *Pouvez-vous nous citer les objectifs de l'oral assignés par les manuels scolaires au cycle moyen?*

**En:** *euh c'est-à-dire les objectifs au cycle moyen, sont: identifier le thème et le propos, parfois formuler une question, reformuler une explication, reproduire une explication, produire des énoncés cohérents, lire à haute voix, voilà.*

**A 15:** *En tant qu'enseignant, respectez-vous ces contenus relatifs à l'oral?*

**En:** *biensur, euh chaque séance d'oral consistera des objectifs d'apprentissage et l'apprenant trace trace un objectif et le réalisera.*

**A 16:** *Dans la pratique de la classe enseignez-vous vraiment de l'oral?*

**En:** *toujours euh j'encourage les élèves apprenants à s'exprimé spontanément.*

**A 17:** *Quels sont vos objectifs de cet enseignement (oral)?*

**En:** *les objectifs alors, euh euh on a euh l'enrichissement du vocabulaire et l'encouragement, encourager l'expression spontanée des élèves, se sont les objectifs de l'enseignement de l'oral.*

**A18:** Est-il si difficile d'enseigner l'oral?

**En:** l'enseignement de l'oral n'est pas difficile euh ça sont les moyens didactiques sont inexistantes dans les établissements.

**A18':** lorsque les moyens sont disponibles / voulez vous dire que l'enseignement de l'oral est facile mais lorsque les moyens sont.

**En:** sont indispensables, il est difficile.

**A19:** Durant votre formation initiale avez-vous eu l'occasion de lire ou de discuter d'un sujet, qui traite de l'enseignement de l'oral ou des capacités langagières orales des apprenants au cycle moyen?

**En:** oui on a fait des séminaires sur l'enseignement de l'oral, comment enseigner l'oral avec les inspecteurs;

**A20:** Cette question que je viens de vous poser a-t-elle été abordée durant votre formation continue?

**En:** non, non.

**A 21:** A votre avis, quelles activités, quelles situations permettent le mieux de développer les compétences langagières des apprenants du moyen?

**En:** euh la lecture et la compréhension, la la compréhension euh orale euh c'est-à-dire par exemple les supports didactiques.

**A 22:** - Est-ce que vous avez l'impression d'avoir fait de l'oral /dans la séance /que nous avons filmée et enregistrée?

**En:** oui

**A7:** donc nous passons maintenant euh comment // euh utilisez-vous le manuel scolaire de manière exclusive?

**En:** euh parfois, parfois// euh dès fois on fait euh recours à d'autres supports, on prend d'autres supports euh comme les images.

**A9:** Le manuel scolaire est conçu selon l'approche par projet, / tandis que les nouvelles Instructions Officielles préconisent une approche communicative. Devant ce dilemme, quelle est l'approche / que vous adoptez dans vos classes?

**En:** euh on a euh l'approche par projet.

**A24:** Comment corrigez-vous les erreurs d'un élève à l'oral?

**En:** euh bon, il se passe, la correction se passe par trois étapes, auto correction, l'élève se corrige lui même, il y a l'hétérocorrection, c'est-à-dire le professeur ou bien l'élève intervient pour corriger les erreurs comises par les apprenants euh par exemple la prononciation, euh il aussi la correction par la répétition.

**A25:** donc la dernière question euh à quel moment introduisez-vous les activités de compréhension et de production orales?

**En:** Seulement au début de la séquence.

**A:** Monsieur(S), je vous remercie de votre contribution.

## Transcription de l'enregistrement n°5

**A:** *Bonjour, Mlle. Je vous remercie / d'avoir accepté de répondre à quelques questions, / concernant ma contribution en magistère de l'oral.*

**En:** *Merci à vous d'avoir assister.*

**A1:** *Alors on commence par la première question, vous êtes enseignante, depuis quand?*

**En:** *Depuis / cinq ans, exactement cinq ans.*

**A2:** *cinq ans, Alors qu'est ce que bien parlé à votre avis?*

**En:** *Bien parler normalement /c'est s'exprimé, bien parler c'est s'exprimé spontanément, c'est construire des phrases, c'est euh / exprimé des idées euh/ des des opinions des».*

**A 3:** *Et quels mots vous viennent à l'esprit si je vous dis: oral?*

**En:** *Parler // parler.*

**A4:** *Et le français oral?*

**En:** *français oral c'est phrase c'est verbe/ bien construit, correctement, c'est euh // c'est la polysémie, c'est savoir utiliser les mots euh c'est le contexte aussi / sens etc. »*

**A 5:** *Durant le premier trimestre, quelles sont les activités qui ont été menées en classe pour développer les capacités langagières orales des apprenants?*

**En:** *Bon, après avoir/ on a commencé par la lecture, c'était euh pour évaluer euh la linguistique // phonétique> ,*

**A5':** *vous voulez dire, que vous avez fait un diagnostic.*

**En:** *oui un diagnostic/ on a commencé avec la lecture, ensuite de la lecture euh nous/ nous sommes passée vers le lexique euh vocabulaire euh, euh,/ synonyme, antonyme etc. Euh après le vocabulaire euh nous sommes passée vers euh la grammaire, rapport logique, // connecteurs et:: nous avons terminé par la conjugaison c'était pour évaluer.*

**A 6:** *en restant toujours dans le contexte du FLE, existe-t-il une différence entre enseigner de l'oral et écrit?*

**En :** *bien sur, une très grande différence ,euh à l'écrit vous pouvez remarqué les fautes d'orthographe // exemple a,u,o les élèves ne prennent pas la peine de réfléchir, à la place d'un (a,u) mettrent o, directement, vous pouvez aussi euh /// se sont les, c'est l'orthographe .*

**A7:** *euh passant maintenant au manuel, utilisez-vous le manuel scolaire de manière exclusive?*

**En:** *non.*

**A8:** *non, si non, quels sont les autres outils que vous utilisez?*

**En:** *pour les séances de langue, nous utilisons des supports des textes d'auteurs, nous utilisons des textes d'auteurs généralement.*

**A8':** *des images, des BD.*

**En:** oui des images, des BD, l'internet aussi, des exercices euh // oui, il y'a plusieurs supports. des anales aussi.

**A9:** Le manuel scolaire est conçu selon l'approche par projet, tandis que les nouvelles Instructions Officielles préconisent une approche communicative. Devant ce dilemme, quelle est l'approche que vous adoptez dans vos classes?

**En:** L'approche, personnellement je travaille par l'approche communicative.

**A10:** Pensez-vous que le volume horaire consacré à l'enseignement/apprentissage de l'oral est suffisant pour assurer l'intégralité du programme scolaire de la troisième année moyenne?

**En:** non, pas assez de séances de langue, euh des séances pardon d'oral, d'expression orale.

**A11:** A votre avis, le manuel répond-t-il aux objectifs fixés par le programme scolaire? Pourquoi?

**En:** non, pour ce qui est des des manuels de 2<sup>ème</sup>, de 3<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup> année, tandis que le manuel, le nouveau manuel de la 1<sup>ère</sup> année, oui il se rapproche un peu. // on a affaire à plusieurs supports, au lieu un support comme vous l'avez remarqué, euh le manuel de 1<sup>ère</sup> année on a le choix entre deux, trois, dès fois quatre supports cinq à la fois.

**A 12:** Existe-t-il suffisamment d'activités d'oral du FLE dans les manuels scolaires? Sous quels genres?

**En:** non // pour un programme d'euh trois projets, dans chaque projet trois séquences, nous avons trois séquences, c'est peu, c'est qui nous fait neuf séances d'oral.

**A 13:** Donc si nous passons à la question à quelle cadence par séquence? donc nous avons trois séances par séquence.

**En:** oui

**A14:** Pouvez-vous nous citez les objectifs de l'oral assignés par les manuels scolaires au cycle moyen?

**En:** observer // identifier/, repérer// si tout/ je peux pas vous dire faire euh la différence, parce qu'on a pas le choix, on a pas le choix, on a le choix.

**A14':** c'est-à-dire on a pas un embarras de de choix.

**En:** voilà, on a pas assez, un embarras de choix, c'est le mot que je cherchais.

**A 15:** En tant qu'enseignante, c'est-à-dire respectez-vous ces contenus relatifs à l'oral?

**En:** non

**A 16:** Dans la pratique de la classe enseignez-vous vraiment de l'oral?

**En:** non, comme vous l'avez remarqué pendant notre séance on a beaucoup insisté sur la langue.

**A 17:** Quels sont vos objectifs de cet enseignement (oral)?

[On entend la sonnette de récréation]

**En:** les objectifs, normalement de l'enseignement oral euh c'est l'expression, c'est l'expression.

**A18:** Est-il si difficile d'enseigner l'oral?

**En:** oui /// quand on a, qu'on ai, quand le quand les moyens//

**A18':** sont disponibles.

**En:** sont disponibles ça devient assez facile.

**A19:** Durant votre formation initiale avez-vous eu l'occasion de lire ou de discuter d'un sujet, qui traite de l'enseignement de l'oral ou des capacités langagières orales des apprenants au cycle moyen?

**En:** non, pendant pendant, durant ma formation le cursus universitaire était basé sur la littérature, didactique on avait deux modules didactique générale et didactiques des textes littéraires et là c'était théorique, c'était pas pratique.

**A20:** Cette question que je viens de vous posez a-t-elle été abordée durant votre formation continue?

**En:** Dernièrement oui, dernièrement on aborde souvent euh le thème de l'oral.

**A 21:** A votre avis, quelles activités, quelles situations permettent le mieux de développer les compétences langagières des apprenants du moyen?

**En :** compréhension de l'écrit, le vocabulaire, les séances de langues en général, et même l'expression de l'écrit surtout la préparation de l'écrit parcequ'on a affaire à un modele, préparation de l'écrit.

**A 22:** - Est-ce que vous avez l'impression d'avoir fait de l'oral dans la séance que nous avons filmée et enregistrée?

**En:** /// plus au moins.

**A22';** pouvez vous m'expliquer?

**En:** c'était de l'oral / mais un peu guider, un peu, trop corriger

**A22'';** donc on peut dire que c'est un ::

**En:** fiasco non

**A22:** c'est un écrit oraliser

**En:** oui

[L'enquêteur avait oublié d'introduire la question A23]

**A24:** Comment corrigez-vous les erreurs d'un élève à l'oral?

**En:** comme vous l'avez remarqué, nous avons le choix entre plusieurs possibilités, soit l'autocorrection, les élèves se corrigent par eux même, ou par d'autres camarades, ou bien il peut se référer au dictionnaire, ou bien // par la correction directe.

**A25:** À quel moment introduisez-vous les activités de compréhension et de production orales?

**En:** seulement au début de chaque sequence.

**A:** merci Mlle (B), d'avoir accepté de XXX

## APPENDICE C:

### Entretien directif

Bonjour, Mme, Mlle, M. *je vous remercie d'avoir accepté de répondre à quelques questions, concernant une contribution sur l'enseignement /apprentissage de l'oral du FLE au moyen.*

- 1:** Vous êtes enseignant (e), depuis quand?
- 2:** Alors qu'est ce que bien parler à votre avis?
- 3:** Et quels mots vous viennent à l'esprit si je vous dis: oral?
- 4:** Et français oral?
- 5:** Durant le premier trimestre, quelles sont les activités qui ont été menées en classe pour développer les capacités langagières orales des apprenants?
- 6:** Toujours dans le contexte du FLE, existe-t-il une différence entre oral et écrit?
- 7:** Utilisez-vous le manuel scolaire de manière exclusive?
- 8:** Si non, quels sont les autres outils que vous utilisez?
- 9:** Le manuel scolaire est conçu selon l'approche par projet, tandis que les nouvelles Instructions Officielles préconisent une approche communicative. Devant ce dilemme, quelle est l'approche que vous adoptez dans vos classes?
- 10:** Pensez-vous que le volume horaire consacré à l'enseignement/apprentissage de l'oral est suffisant pour assurer l'intégralité du programme scolaire de la troisième année moyenne?
- 11:** A votre avis, le manuel répond-t-il aux objectifs fixés par le programme scolaire? Pourquoi?
- 12:** Existe-t-il suffisamment d'activités d'oral du FLE dans les manuels scolaires? Sous quels genres?
- 13:** A quelle cadence par séquence?
- 14:** Pouvez-vous nous citer les objectifs de l'oral assignés par les manuels scolaires au cycle moyen?
- 15:** En tant qu'enseignant (e), respectez-vous ces contenus relatifs à l'oral?
- 16:** Dans la pratique de la classe enseignez-vous vraiment de l'oral?
- 17:** Quels sont vos objectifs de cet enseignement (oral)?
- 18:** Est-il si difficile d'enseigner l'oral?

**19:** Durant votre formation initiale avez-vous eu l'occasion de lire ou de discuter d'un sujet, qui traite de l'enseignement de l'oral ou des capacités langagières orales des apprenants au cycle moyen?

**20:** Cette question que je viens de vous poser a-t-elle été abordée durant votre formation continue?

**21:** A votre avis, quelles activités, quelles situations permettent le mieux de développer les compétences langagières des apprenants du moyen?

**22:** - Est-ce que vous avez l'impression d'avoir fait de l'oral dans la séance que nous avons filmée et enregistrée?

**23:** Avez-vous le sentiment d'accorder beaucoup de temps au développement du langage?

**24:** Comment corrigez-vous les erreurs d'un élève à l'oral?

**25:** Á quel moment introduisez-vous les activités de compréhension et de production orales?

-Au début de chaque séance

-Seulement au début de la séquence

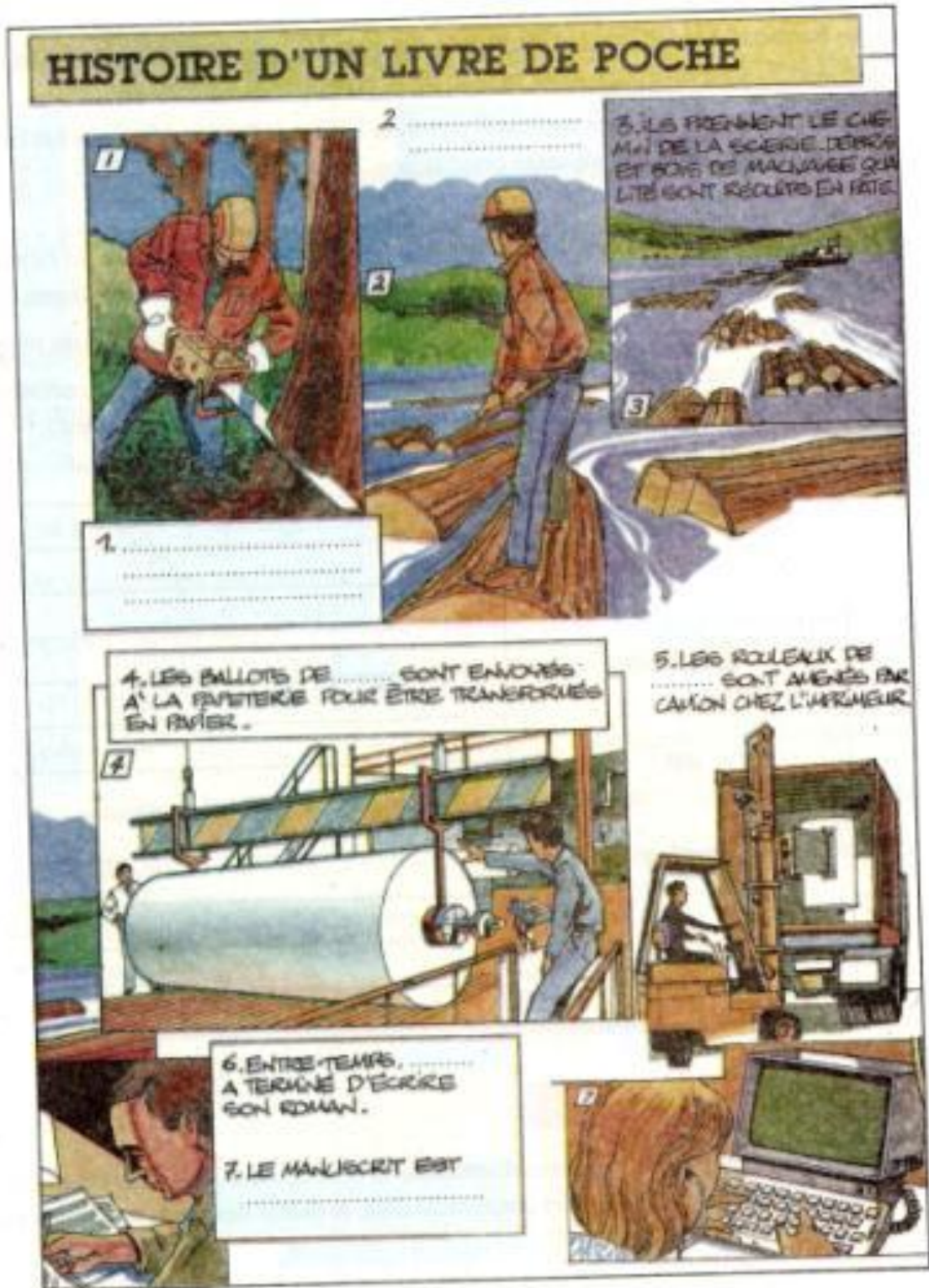
-Au début et à la fin de chaque séquence

## Annexes iconographiques



Livre de Français 4<sup>ème</sup> AM. (2008). *Bande dessinée: Dessin Lauzier*. p. 66.







Livre de Français 1<sup>ère</sup> AM. (2010). *Faire connaître un animal*.p. 51.

Composition des miels :		
Eau : 16 à 18%	Glucides : 78 à 80%	Lipides 0%
Protides : 0,4%	Minéraux : 0,2% (fer ...)	Vitamines : 2 mg / 100 g
Examen visuel	Examen olfactif	Examen gustatif
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Couleur : insuffisante ; normalement coloré ; trop coloré.</li> <li>• Limpidité : faible ; bonne.</li> <li>• Fluidité : dense ; fluide.</li> <li>• Cristallisation : début de cristallisation ; cristallisé.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miel floral : oranger, romarin, lavande, pissenlit, bruyère, eucalyptus.</li> <li>• Miel fruité : pomme, raisin, datte, figue.</li> <li>• Miel végétal : résine, pollen, vanille.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puissance : nulle ; faible ; forte.</li> <li>• Persistance du goût : court ; moyen ; long.</li> <li>• Finesse : fin, assez fin, délicat.</li> <li>• Délicatesse : léger, fort, puissant.</li> <li>• Arômes : floral, fruité, végétal.</li> </ul>

Revue *Le Miel*, Ministère de l'Agriculture et de la Pêche.

### J'échange avec mes camarades

- 1 - Quels sont, parmi les cinq sens de l'homme, ceux qui sont convoqués pour analyser un miel ?
- 2 - Quelles questions poserais-tu à un vendeur si tu devais acheter du miel ? (ex : quelle est l'origine du miel ?).
- 3 - Trouve un slogan pour faire de la publicité à un miel que tu apprécies.

---

Livre de Français 3<sup>ème</sup> AM. (2008). *Revue Le Miel, Ministère de l'Agriculture et de la Pêche*. p. 112.