

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA  
RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
UNIVERSITÉ BATNA 2  
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES ÉTRANGÈRES  
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS  
ÉCOLE DOCTORALE ALGÉRO-FRANÇAISE  
RÉSEAU EST  
ANTENNE DE BATNA



**Thème :**

***Réforme du système éducatif algérien : problèmes et perspectives de  
l'oral en français langue étrangère au lycée.  
Cas des élèves de 3<sup>ème</sup> A.S***

**Thèse élaborée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat  
Option : Didactique du FLE  
Présentée et soutenue publiquement par : Mme CHÉRAK Radhia  
Sous la Co-direction de :**

**M. MANAA Gaouaou  
Professeur  
Université : Batna 2  
Batna / Algérie**

**Mme. REBIÈRE Maryse  
Maître de Conférences Honoraire  
Sciences du Langage / ESPE d'Aquitaine  
Bordeaux / France**

**Année universitaire 2016 / 2017**

## *Remerciements*

*Cette recherche n'aurait pas vu le jour sans la précieuse collaboration de certaines personnes qui ont su me guider dans les différentes étapes du travail et qui m'ont appuyée depuis le début.*

*Je remercie chaleureusement mes co-directeurs de thèse qui ont accepté de me diriger pour cette recherche, de m'avoir tenu la main jusqu'aux dernières lignes de cette thèse à travers leurs relectures minutieuses et enrichissantes ainsi que leurs suggestions toujours avisées. Grâce à leur disponibilité, leurs soins et leurs remarques, la réalisation de cette thèse a abouti à sa fin.*

□ *Madame Maryse REBIÈRE, Maître de Conférences Honoraire en sciences du Langage à l'université de Bordeaux / France.*

□ *Monsieur MANAA Gaouaou, Professeur à l'université El-hadj Lakhdar de Batna / Algérie.*

*Mes vifs remerciements vont aux membres du jury qui m'ont fait l'honneur de lire et d'évaluer ce travail.*

*Je remercie de façon particulière le Professeur Abdelhamid Samir, le responsable de l'École Doctorale pour sa modestie et pour tout ce qu'il a fait pour gérer parfaitement son service.*

*Je tiens aussi à remercier tous les enseignants qui ont contribué à ma formation.*

*J'aimerais également exprimer ma gratitude à mon mari qui a su m'écouter et me supporter moralement pendant la réalisation de ce travail.*

*Je tiens également à remercier l'enseignante qui a accepté d'être filmée dans ce travail et qui m'a bien accueillie dans sa classe. Mes remerciements vont également à ses élèves de 3ème A.S classe des langues étrangères.*

*À tous ceux qui m'ont aidée, je vous remercie profondément.*

## *Dédicace*

*Je dédie ce modeste travail :*

*À celle qui s'est sacrifiée pour élever ses enfants*

*À celle qui m'a chérie de tout son cœur*

*À MA MÈRE*

*Que DIEU la garde*

*À celui qui m'a éduquée*

*À celui qui représente pour moi l'exemple de l'honnêteté, de la simplicité et la persévérance dans le travail.*

*À MON PÈRE*

*Que DIEU lui accorde sa clémence et sa miséricorde*

*À mon mari qui m'a toujours encouragée, aidée et m'a accompagnée tout au long de ce travail de recherche, pour sa patience sans faille, son aide et son appui.*

*À mon bout de chou Mohamed Mejd.*

*À mes sœurs, mes deux frères, mes belles sœurs, mes neveux et mes nièces.*

*À mon adorable neveu : Mohamed Iyad*

*À mes amies et collègues.*

*À la mémoire du Professeur Jean-Paul BERNIÉ, décédé trop tôt, qui nous a énormément aidés dans le choix des thèmes et des Directeurs de thèses. J'espère qu'il apprécie cet humble geste comme preuve de reconnaissance.*

*RADHIA*

## RÉSUMÉ

---

## **Résumé**

**L'enseignement de l'oral fait un retour en force dans les discours officiels et ses textes préconisent aux enseignants de le travailler en classe mais ils semblent difficiles à mettre en œuvre et proposent peu de solutions matérielles pour le faire. Du fait, en dépit des efforts des enseignants et du nouveau dispositif mis en œuvre pour l'amélioration de l'oral des élèves à travers les nouveaux programmes, des anomalies persistent encore. De nombreux élèves, entre autres ceux des classes de terminales, n'arrivent pas à s'exprimer oralement en français langue étrangère.**

**C'est pourquoi, le point essentiel de notre réflexion est de répondre à un certain nombre de questions en relation avec la nouvelle réforme du système éducatif algérien mise en place en 2003 et l'enseignement / apprentissage de l'oral en classe de 3ème A.S à savoir quel oral enseigner au lycée ?**

## **Mots clés**

**Oral / réforme / enseignement / apprentissage / système éducatif**

## **Summary**

**The teaching of oral made a comeback in official speeches and texts recommend teachers to work in the classroom but they seem difficult to implement and offer few material solutions to do so. Because, despite the efforts of teachers and the new system implemented for the improvement of oral pupils through new programs, anomalies persist. Many students, including those of the terminal classes, unable to express themselves orally in French language.**

**Therefore, the main point of our discussion is to answer a number of questions related to the new reform of the Algerian education system introduced in 2003 and the teaching / learning of oral 3rd class AS to know what oral teaching in high school?**

## **Keywords**

## Oral / reform / teaching / learning / education system

### الملخص

ان تعليم التعبير الشفهي يعود بقوة في النصوص الرسمية التي تدعو الاساتذة للعمل به في القسم، لكن يبدو من الصعب تنفيذها لأنها تقترح حلول مادية قليلة لذلك. إذن رغم جهود المعلمين والنظام الجديد لتحسين التعبير الشفهي للتلاميذ عن طريق البرامج الجديدة لاتزال هناك نقائص. عديد من التلاميذ بما في ذلك تلاميذ الاقسام النهائية غير قادرين على التعبير شفهيًا في اللغة الفرنسية لغة اجنبية

لذلك، النقطة المهمة في موضوعنا هذا هو الاجابة على عدد من الاسئلة على علاقة مع الاصلاح الجديد من نظام التعليم بالجزائر الموضوع سنة 2003 وتدریس وتعلم الشفوي في اقسام السنة الثالثة ثانوي على غرار معرفة تدریس اي شفوي بالثانوية

### الكلمات المفتاحية

شفوي / اصلاح / تدریس / تعلم / نظام تعليمي

# SOMMAIRE

---

## SOMMAIRE

REMERCIEMENTS .....	1
DÉDICACE .....	2
RÉSUMÉ.....	3
SOMMAIRE .....	8
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	11
<b>PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE</b>	
<b>L'enseignement de l'oral en FLE à l'ère de la nouvelle réforme</b>	
<b>Chapitre I : Quel oral enseigner ?.....</b>	<b>29</b>
<b>Chapitre II : Qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère ?.....</b>	<b>56</b>
<b>Chapitre III : La nouvelle réforme en Algérie : changement des buts et des moyens.....</b>	<b>75</b>
<b>Chapitre IV : Problèmes et perspectives de l'oral en FLE en 3<sup>ème</sup> A.S.....</b>	<b>107</b>
Conclusion de la première partie.....	120
<b>DEUXIÈME PARTIE : CADRE PRATIQUE DE LA RECHERCHE</b>	
<b>Mise en place des activités orales en classe de FLE de 3<sup>ème</sup> année secondaire</b>	
<b>Chapitre I : Présentation du nouveau manuel de français de 3<sup>ème</sup> A.S et des activités d'expression orale proposées dans ce manuel</b>	
I. Présentation du nouveau manuel de français de 3 <sup>ème</sup> A.S .....	122



II. Présentation des activités d'expression orale proposées dans le nouveau manuel de 3 <sup>ème</sup> A.S.....	129
<b>Chapitre II</b> : La mise en place de la compétence d'expression orale en classe.....	136
<b>Chapitre III</b> : Description et analyse des résultats.....	147
Conclusion de la deuxième partie .....	206
Séances d'oral.....	218
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	224
Bibliographie.....	235
Webliographie.....	252
Tables des matières.....	259
Annexes .....	I

# **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

---

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis l'indépendance de l'Algérie, en 1962, le système éducatif algérien a connu maints réaménagements dans ses programmes. Et comme nous le savons, les grandes actions novatrices ont toujours été entreprises sous la pression des demandes et l'avènement de différentes théories et méthodologies.

Dès les années 80, en Algérie, dans le domaine de l'enseignement, les concepteurs des manuels scolaires de l'éducation nationale avaient adopté la pédagogie par objectifs mais depuis quelques années cette pédagogie est remplacée par une pédagogie du projet dans laquelle l'apprenant est partie prenante dans l'élaboration de ses savoirs c'est-à-dire dans la réalisation des contenus de ses programmes, il a même le droit de choisir les textes qu'il veut pour les étudier en classe.

De nos jours, les méthodes de l'éducation moderne sont basées sur les nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication par exemple : CD-ROMS, DVD, Internet, cassettes vidéo et audio... Elles facilitent la tâche et à l'enseignant et à l'apprenant, elles offrent de nouvelles potentialités et contribuent à la réalisation des objectifs de l'approche communicative.

L'enseignement / apprentissage du français langue étrangère, en Algérie, en contexte scolaire (apprenants scolarisés des trois cycles : primaire, moyen et secondaire) et les problèmes qu'il pose à tous les niveaux, reste à l'heure actuelle la préoccupation de la didactique contemporaine du français.

Personne ne peut nier le rôle que doit jouer l'école, comme lieu d'apprentissage, en matière d'expression orale. En effet, si l'écrit a toujours eu la priorité sur l'oral dans le cadre de l'enseignement et de l'évaluation, avec le temps les chercheurs et les pédagogues se sont rendu compte de l'utilité de l'oral. Comme il est impossible de préparer les apprenants à toutes les situations de communication qu'ils peuvent affronter, l'école doit choisir quel oral enseigner.

Le lycée doit être considéré comme une étape de perfectionnement de la langue française de l'apprenant pour qu'il puisse s'intégrer dans ce nouveau monde

qui est considéré comme un village planétaire. Actuellement, il s'agit de former les apprenants à la citoyenneté. Cela est clairement défini dans le préambule du nouveau programme des classes de 3<sup>ème</sup> année secondaire (2006 : 02) :

*Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication etc.) (...) Dans ce cadre, les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi.*

Donc, l'oral en FLE doit avoir une place dans le bagage linguistique des apprenants. D'ailleurs, il est omniprésent dans leur vie quotidienne par exemple dans l'audiovisuel et il est régulièrement présent dans la classe par exemple sous forme de questions / réponses, lecture à haute voix ...

L'oral permet de s'écouter parler, il s'apprend avant d'apprendre à lire et à écrire. La compétence scripturale se construit à partir d'une certaine maîtrise de l'oral dans laquelle elle s'ancre mais qu'elle met à distance et secondarise. PORCHER (1995 : 19) affirme que :

*Dans la communication, l'oral a toujours précédé l'écrit et occupe une place prédominante dans les relations humaines. L'enfant parle dans sa langue maternelle bien avant de savoir tracer ses premières lettres. De même, l'étranger qui foule un sol francophone se trouve immédiatement confronté à la langue orale : questions du douanier à la descente de l'avion, recherche d'un moyen de transport pour se rendre à son hôtel, etc. C'est pourquoi l'apprenant de FLE éprouve le besoin d'être rapidement capable de communiquer oralement, ce qui suppose l'acquisition de compétences de compréhension et d'expression. Ces deux aspects de la compétence de communication sont en interaction incessante et continue.*

Dans les anciens programmes, l'oral était totalement absent des activités de classe. Il passait comme une pratique secondaire et d'autant qu'il n'apparaissait pas sur les tableaux des examens. En revanche, avec la nouvelle réforme, instaurée progressivement en Algérie depuis 2003, l'oral tend à prendre une place de plus en plus importante. Dans cette perspective, l'enseignant de français Algérien peut

reprendre à son compte la remarque de CHARMEUX (1996) lorsqu'elle précise que :

*Travailler l'oral en classe, chacun est convaincu qu'il faut le faire ... Et pourtant, cela ne se fait guère. À cela deux raisons majeures :*

- *d'une part, et malgré des travaux fort intéressants de recherche, les enseignants n'ont longtemps disposé d'aucun outil pédagogique, directement utilisable, pour les aider à organiser un enseignement rigoureux et précis dans ce domaine ;*
- *d'autre part, l'oral passe — persiste à passer — pour une pratique secondaire, bien moins importante que l'écrit, difficile voire impossible à évaluer, et qui ne correspond à aucune épreuve d'examen ... Autant d'indicateurs évidents d'inutilité scolaire.*

Selon le nouveau programme (2006 :05), les objectifs de l'apprentissage de l'oral en français langue étrangère en classe de 3<sup>ème</sup> A.S seraient les suivants :

*Objectif Terminal d'Intégration (pour le cycle) : Produire un discours écrit / oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement.*

C'est pourquoi, le point essentiel de notre réflexion est de répondre à un certain nombre de questions en relation avec la nouvelle réforme du système éducatif algérien mise en place en 2003 et l'enseignement / apprentissage de l'oral en classe de 3<sup>ème</sup> A.S, entre autres :

- Qu'est-ce que savoir communiquer ?
- Qu'est-ce que savoir s'exprimer oralement ?
- Comment l'enseignant doit-il aborder le français langue étrangère en classe ?
- Qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère ?
- Quels sont les objectifs et les finalités que les nouveaux textes officiels assignent à l'enseignement de l'oral en FLE en classe de 3<sup>ème</sup> A.S?
- Quelles sont les aptitudes à développer en priorité ?
- Quels sont les comportements attendus ?
- Quelles performances les apprenants doivent-ils être en mesure de réaliser ?
- Quel français les apprenants veulent-ils apprendre et pour quoi faire?

- Que faut-il faire pour perfectionner l'oral des apprenants ?
- Quelles stratégies mettre en œuvre pour faciliter l'apprentissage de l'oral ?
- Quel est le résultat final attendu : l'élève doit-il parler un français correct grammaticalement ou il suffit seulement qu'il se fasse comprendre ?

Voilà que quelques-unes des questions les plus souvent entendues posées par des enseignants, des chercheurs, des pédagogues...depuis que l'oral est devenu un objet d'enseignement / apprentissage et auxquelles ce travail de recherche tentera de répondre.

En effet, avec la nouvelle réforme, nous assistons à une insistance de la part de l'institution scolaire sur l'importance de l'oral. Donc ce travail de recherche sera articulé autour du développement de la compétence de communication orale en français langue étrangère chez des apprenants de 3<sup>ème</sup> A.S à la lumière de la nouvelle réforme instaurée en Algérie dès 2003.

## **1. Cadre théorique dans lequel s'inscrit la thèse**

Notre recherche s'inspire des travaux des chercheurs et didacticiens Dolz et Schneuwly (1998) qui ont développé et éclairé certains concepts fondamentaux de la didactique de l'oral tels que les genres : ils privilégient une entrée dans l'oral par les genres qui sont définis comme :

*des pratiques orales socialisés, pratiques que les élèves peuvent retrouver à la télévision et dans la vie de tous les jours, telles que des débats et des discussions. Ils sont représentés par divers types de discours oraux qui relèvent tant des discours courants (texte argumentatif, texte explicatif, etc.) que des discours littéraires (conte, nouvelle littéraire, roman etc.)*  
(LAFONTAINE, 2004 :03)

L'oral est une compétence fondamentale qui se situe, de nos jours, au centre de la didactique des langues. Il a toujours été présent en classe de langue mais en même temps il a toujours été le parent pauvre par rapport à l'écrit. Donc, ce travail est issu de l'idée principale de l'œuvre des chercheurs et didacticiens Dolz et Schneuwly : « Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à

*l'école* »<sup>1</sup> qui s'inscrit dans un cadre vygotkien et en s'inspirant de Bakhtine : « *l'oral, parent pauvre de l'enseignement, peut et doit faire l'objet d'un enseignement systématique, aux différents niveaux de l'enseignement primaire et secondaire.* » (BARRÉ-DE MINIAC, 2000 : 164)

Les auteurs proposent une planification de l'oral en classe (compréhension et expression) et fournissent plusieurs exemples d'activités, pour des élèves de différents âges et il semble bien qu'enseigner l'oral, suppose de l'enseigner dans ses différentes formes en vue de développer les capacités langagières des élèves. L'enseignement de l'oral serait efficace si nous prenons en considération les travaux réalisés par les théoriciens de la psychologie cognitive qui sont très importants dans le domaine de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. En effet plusieurs théories d'apprentissage sous-tendent tout enseignement dont le behaviorisme (Watson, Skinner, ...) ; le constructivisme (Piaget, ...) et le socioconstructivisme (Vygotsky, Bruner, ...).

## **2. Problématique**

Un plan de recherche se justifie par un ensemble de constats et de prise de conscience qui conduit à poser une problématique. Cette dernière est née à partir de différentes interrogations et observations dans les classes de 3<sup>ème</sup> année secondaire où l'apprentissage du français langue étrangère au niveau de l'oral fait obstacle.

Depuis la rentrée scolaire 2003, nous assistons à une refonte du secteur de l'éducation en Algérie : la langue française a eu sa part. C'est une réforme globale qui a été nécessaire et particulièrement avec l'avènement d'un monde nouveau qui fait appel à de nouvelles technologies.

Cette réforme a pour but primordial l'amélioration de la performance des apprenants. Elle touche non seulement les méthodes et les contenus mais aussi

---

<sup>1</sup>DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école.* France: ESF, 2002. 211p

l'introduction des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement pour faire face aux défis du 21<sup>ème</sup> siècle.

Elle a été mise en place par Monsieur le Président de la République Algérienne M. Abdelaziz BOUTEFLIKA qui, lors de l'installation de la commission nationale de la réforme du système éducatif maintenue le samedi 13 mai 2000, a dit :

*Après la mise en place de la commission nationale de réforme de la justice, le moment est venu d'ouvrir, aujourd'hui, solennellement, un nouveau grand chantier de dimension nationale, celui de la réforme du système éducatif. Parmi les défis de l'avenir auxquels nous devons faire face, celui de l'éducation est le plus difficile et le plus complexe mais aussi le plus chargé d'espérance et le plus passionnant à relever parce qu'il détermine, à la fois l'avenir des générations futures, l'évolution et l'équilibre harmonieux de notre société, et conditionne le développement économique, scientifique et technologique de notre pays ainsi que le rayonnement de sa personnalité et de sa culture dans le monde.*

Cette réforme a lancé un nouveau défi : la formation des enseignants de français pour une consolidation de leurs acquis à travers une formation initiale et continue moderne qui leur permettra de renforcer leurs compétences afin de s'adapter aux nouveaux programmes et tout cela dans une perspective de soutien à cette nouvelle réforme du système éducatif.

Le but de l'apprentissage d'une langue étrangère est la communication comme l'a bien montré André Martinet en disant que la communication est la fonction essentielle de la langue mais l'enseignement de l'oral reste encore aujourd'hui une question obscure comme le montrent DOLZ et SCHNEUWLY (2002 : 11) :

*L'oral est une notion floue, fortement dépendante des traditions scripturales de l'école ; quant aux conceptions théoriques, c'est un objet difficile à cerner et par conséquent ardu à scolariser. Il n'est donc pas surprenant de constater que l'enseignement de l'oral peine à s'imposer comme véritable discipline du français.*

L'expression orale joue un rôle très important dans l'apprentissage d'une langue étrangère car apprendre une langue étrangère c'est tout d'abord savoir la parler. Donc, nous allons s'interroger sur :



- Quel statut assigne-t-on à l'oral en FLE au sein de la nouvelle réforme ?
- Quel oral doit-on enseigner au lycée : celui de la vie quotidienne ou celui des disciplines scolaires et donc celui nécessaire à la construction et à la compréhension des savoirs ?
- Comment doit-on enseigner l'oral au lycée ?
- L'oral abordé en classe est-il un objet d'étude ?
- Quels types de supports doit-on utiliser pour aider l'apprenant à communiquer ?
- Quelles sont les activités proposées aux apprenants de 3<sup>ème</sup> A.S dans le nouveau manuel pour qu'ils puissent s'approprier une compétence orale ?
- Quelles représentations se font les enseignants de ces nouvelles activités ?
- Quels sont les problèmes rencontrés par les apprenants lors de la production orale ?
- Quelles sont les nouvelles perspectives de l'oral en classes de terminales avec la nouvelle réforme ?

Nous devons signaler que les études universitaires, en Algérie, notamment médicales sont dispensées uniquement en français ainsi que certaines branches techniques et scientifiques comme les sciences de l'ingénieur, l'informatique, les sciences de la matière et l'architecture.

Donc l'apprenant, ou le futur citoyen, une fois à l'université ou une fois qu'il a terminé ses études, se trouve contraint de prendre la parole en français dans son monde de travail. Cependant le sujet de la discussion sera différent d'un domaine à un autre : politique, science, religion, économie... Alors, quel oral doit être privilégié au lycée ? DOLZ et SCHNEUWLY constatent que (2002 : 19) :

*Le hiatus est donc profond entre ces différentes tendances : l'une qui affiche la nécessité de travailler l'oral pour mieux savoir communiquer dans la vie courante, l'autre qui véhicule l'idée d'un oral « véritable » non enseignable et, enfin celle qui ne propose que de rares activités régulières d'enseignement de l'oral avec comme point de départ et comme visée essentielle l'écrit. L'enseignement de l'oral semble poser d'insurmontables difficultés.*

Nous vivons dans un monde nouveau qui a, de plus en plus, besoin de travail d'équipe et de réunions. Prendre la parole est devenu une nécessité comme le montre, par exemple, cette citation de PERRENOUD (1991) qui répond à notre question :

*C'est pourquoi, à mon sens, si l'on travaille l'oral à l'école, on devrait privilégier la communication publique, celle qui a cours dans le monde du travail, de la politique, des organisations, des entreprises et des médias, par opposition au monde de la famille, de la vie privée, de la convivialité (...)  
Il n'y a pas d'un côté des pratiques familiales, personnelles et privées qui échapperaient à la formation, d'un autre côté des pratiques publiques, dans le travail et dans la cité, qui dépendraient strictement d'une compétence acquise à l'école.*

### **3. Hypothèses de travail**

L'Algérie, pays de l'Afrique, se distingue des autres pays par la cohabitation de plusieurs langues : l'arabe (dialectal et standard<sup>2</sup>), le berbère (chaoui, kabyle...) auxquelles viennent s'ajouter un certain nombre de langues dites étrangères : le français issu de la colonisation, l'anglais appris à l'école en plus de l'allemand et l'espagnol enseignés au lycée dès l'instauration de la filière lettres et langues étrangères.

Le FLE est le français enseigné en tant que langue étrangère. Cette langue occupe une place très importante en Algérie : elle est présente presque partout : télévision, radio, journaux, Internet...et elle est utilisée en milieux familial, social et professionnel. Dans les grandes villes, la langue française se parle dans les rues.

Le français est considéré comme la première langue étrangère en contexte algérien et dans les établissements scolaires, les autorités s'intéressent à une amélioration qualitative de son enseignement. Ce dernier garantit un dialogue des cultures comme le souligne PORCHER (1995 : 30) dans ce passage :

*L'apprentissage des langues est aujourd'hui, compte tenu de l'internationalisation croissante des échanges, à visées utilitaristes. Les apprenants ne cherchent plus à « connaître » ou à « savoir » une langue, mais à pouvoir s'en servir pour les besoins de l'interlocution : comprendre et se comprendre, à l'oral et à l'écrit.*

---

<sup>2</sup> Langue standard : c'est la langue utilisée dans le cadre institutionnel ainsi que dans les médias.

Le lycée est considéré comme une étape de préparation à l'enseignement supérieur et à la vie de façon générale. Alors, il faut que les futurs bacheliers soient armés d'une compétence communicative pour qu'ils puissent communiquer en français et éviter le choc linguistique une fois à l'université.

Au lycée algérien, l'enseignement des langues étrangères bénéficie d'une dotation horaire importante en 3<sup>ème</sup> A.S. Les élèves baignent dans un bain linguistique entre 3 à 4 heures par semaine (tout dépend de la filière), et vu que l'année scolaire compte 35 semaines (avec la nouvelle réforme), nous pouvons compter entre 105 à 140 heures de français (entre compréhension et production orales et écrites et points de langue).

En FLE, l'expression orale reste pour la plupart des apprenants la plus difficile à acquérir et développer. L'oral, en classe, est pratiqué soit implicitement (les élèves pratiquent l'oral sans le savoir) ou explicitement (quand il s'agit de l'expression orale proprement dite) C'est pour cette raison que les activités proposées dans le manuel scolaire doivent être motivantes et elles doivent répondre aux attentes des apprenants pour qu'ils s'investissent davantage dans l'élaboration du cours de l'expression orale.

Pour apprendre une langue étrangère, il faut que les apprenants soient confrontés le plus possible à cette langue, qu'ils la pratiquent car c'est en la pratiquant que l'élève apprend à la parler. Certes, le français, en Algérie, est considéré comme une langue étrangère mais il est d'une extrême importance. À ce sujet, CHERIGUEN (1997 : 62) précise que : « *Le français, quant à lui, apparaît comme la langue d'une incontournable modernité et s'avère un outil encore privilégié dans l'acquisition des sciences et des technologies.* »

Personne ne peut nier que beaucoup d'apprenants, devenus étudiants, regrettent d'avoir mal saisi l'importance de la langue française quand ils se sont heurtés à d'énormes difficultés dans leurs études et recherches, par exemple en technologie et médecine puisque toutes les références bibliographiques sont en langue française.

Il faut savoir que la langue française reste en Algérie, pour la grande majorité des gens, la langue par laquelle ils accèdent au savoir scientifique et technique. Donc, partant de l'idée que la mission du cycle secondaire est la préparation des apprenants en leur inculquant un vocabulaire académique assez riche en français langue étrangère pour les préparer à affronter la situation à l'université, le choix de l'étude de l'oral, ses problèmes et ses perspectives en classes de 3<sup>ème</sup> A.S, s'est imposé tout en restant en accord avec les nouveaux textes officiels, ceux de la nouvelle réforme qui encouragent l'enseignement du français dès l'école primaire.

À travers ce travail de recherche, nous voulons vérifier sur le terrain si :

- les nouveaux textes officiels privilégient l'oral au détriment de l'écrit ou l'inverse, ou l'oral quotidien contre l'oral qui permet la lecture des textes scientifiques.
- les activités proposées dans le nouveau manuel sont en décalage ou non par rapport aux objectifs assignés à l'enseignement de l'expression orale.

#### **4. Motivation et objectifs de travail**

Dans cette partie du présent travail, nous allons faire référence à l'apparition de l'idée originelle qui a motivé le choix de ce sujet.

Chez les êtres humains le langage se développe selon deux modes différents : soit le mode parlé, soit le mode écrit. L'écriture est un procédé permettant de conserver ou de transcrire un message oral grâce à un code de symboles et de signes graphiques qui le transforme en un substitut visible et stable. DOLZ et SCHNEUWLY (2002 : 19) affirment que :

*Apprendre à écrire comme apprendre à parler, c'est apprendre à penser (...) Apprendre à écrire et à parler ne signifie nullement apprendre à communiquer avec d'autres, mais apprendre les formes correctes de la langue qui expriment une pensée claire. C'est la pensée qui est visée à travers la langue, cette dernière, qu'elle soit écrite ou parlée, n'étant que la transcription de la première.*

Depuis longtemps, dans les classes, c'est à l'écrit que les pédagogues ont donné le plus d'importance, c'est comme si le fait de maîtriser les structures de base de la langue française permettrait à l'apprenant de s'exprimer librement à l'oral. Même les chercheurs se sont toujours intéressés à l'étude de l'écrit, comme l'affirment toujours DOLZ et SCHNEUWLY (2002 : 15) :

*L'instauration de la dichotomie oral / écrit a eu pour résultat une réflexion didactique intense, mais de courte durée, sur les modalités de réalisation de l'enseignement de l'oral. Comme le montre par exemple Ropé (1990), après une phase de prolifération, les recherches sur l'oral se caractérisent, d'une part par leur relative rareté, et d'autre part, par le fait qu'elles sont essentiellement descriptives, c'est-à-dire centrées sur le langage des élèves en fonction de paramètres ontogénétiques et surtout sociaux, abstraction faite d'interventions didactiques. Il est d'ailleurs tout à fait remarquable de signaler que, dans deux ouvrages de référence proposant une présentation de la didactique du français (Halté, 1992 ; Tisset et Léon 1992), le problème de l'enseignement de l'oral n'est tout simplement pas abordé.*

L'écrit a toujours été privilégié dans les anciens manuels scolaires, ce qui a été considéré comme une erreur, CHARMEUX (1996 : 247) pense que :

*l'oral était mal considéré à l'école parce qu'il est l'objet d'aucune notation, et qu'il n'y a pas aux examens d'épreuves chargées d'évaluer spécifiquement l'oral. C'est assurément une énorme lacune, quand on pense à l'importance de cette maîtrise dans la vie professionnelle et sociale.*

Cette citation montre la situation réelle de l'oral en classe en Algérie auparavant. Certes, l'oral a toujours existé mais il était le parent pauvre dans la plupart des classes.

Rénover l'enseignement du français langue étrangère en Algérie est l'une des préoccupations de la nouvelle réforme et particulièrement il s'agit de donner du poids à l'enseignement de l'oral. Mais au cours de cette rénovation, au niveau de l'oral, les enseignants sont tributaires de leurs propres expériences, connaissances théoriques et pratiques car ils n'ont reçu aucune formation antérieure qui les prépare à mettre sur le terrain les nouvelles instructions du programme.

Par manque de formation, les enseignants se sont toujours posé la question : quelles sont nos références à propos de la langue orale et son apprentissage ? Quel

oral allons-nous enseigner ? Quels sont les outils didactiques mis à notre disposition pour l'enseigner ? Dans quelles sources allons-nous puiser ?

Certes, définir l'oral est assez complexe parce que parler ne veut pas dire uniquement émettre des sons mais cela implique le locuteur dans sa globalité : composantes socioculturelles, gestes, mimiques, intention, regard...C'est pour cette raison, que les sociologues Bernstein, Labov, Fishman et Mackey ont montré l'encrage social et historique dans lequel baigne la langue.

Durant le colloque tenu à Limoges le 13 Mai 2000, une définition a été proposée à l'oral par PROUILHAC (2000 : 22) :

*L'oral est tout autre chose que la simple production de sons. L'oral c'est tout aussi bien le silence que la parole, avec tout ce que cela implique, c'est tout ce qui relève du non verbal : les gestes, tous les effets de positionnement, tout ce qui se noue dans les relations avec l'auditoire ou avec les interlocuteurs.*

De son côté, DUBOIS (1984 : 336), propose la définition suivante : « *La langue orale est synonyme de langue parlée ; elle désigne plus précisément la forme écrite de la langue prononcée à haute voix (lecture)* » D'autre part, il (Ibid. : 345) donne la définition suivante à la « langue parlée » : « *La langue parlée est la forme de la langue utilisée dans la conversation quotidienne, dans la communication orale, par opposition à la langue écrite.* »

C'est pourquoi, notre travail de recherche a pour toile de fond les objectifs cités ci-dessous. Nous voulons montrer :

- un état des lieux de l'enseignement de l'oral en français langue étrangère depuis la mise en place de la nouvelle réforme en 2003.
- que veut dire « rénover » dans le domaine de l'enseignement du FLE et en particulier celui de l'oral.
- comment se fait l'apprentissage de l'oral en classe de 3<sup>ème</sup> A.S au sein de la nouvelle réforme.
- le rôle que jouent les activités proposées dans le nouveau manuel dans l'acquisition de l'expression orale.

- la vérité du nouveau programme, en ce qui concerne l'oral, à travers la pratique des enseignants.
- que disent les nouveaux programmes de l'oral en FLE.

Ce qui a vraiment motivé notre choix, c'est surtout l'idée que l'unique but de l'apprentissage d'une langue étrangère est la communication et non plus la réussite à un examen.

## **5. Protocole de recherche et méthodologie de travail**

Tout acte de communication, dans la vie privée, publique ou professionnelle et qu'il soit oral ou écrit, répond à une ou plusieurs intentions. En effet, nous parlons ou nous écrivons pour donner un point de vue, expliquer, raconter, échanger des informations, exprimer ses réactions, argumenter, convaincre, donner des consignes ou des ordres... Dans certaines circonstances le locuteur, par le choix des mots et de figures de style, crée un plaisir esthétique.

De nos jours l'apprentissage d'une langue étrangère devient de plus en plus une nécessité. C'est pourquoi, la pratique du FLE devient une exigence et ne doit pas présenter un obstacle pour les lycéens Algériens quand il s'agit de prendre la parole. Cette langue est constituée comme un moyen de communication et à l'oral et à l'écrit et un outil d'ouverture au monde.

Pour entreprendre cette recherche, nous nous sommes basée sur l'observation, la description et l'expérimentation pour décrire la situation dont nous avons besoin donc nous allons présenter les moyens adoptés pour mener cette recherche à bien. À cet égard, ce travail de recherche a été mené à divers niveaux :

### **5.1. Contexte de l'étude**

Ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre de l'enseignement / apprentissage de l'oral en FLE à la lumière de la nouvelle réforme. La recherche que nous allons préliminer mettra en relief l'importance de l'expression orale dans cet enseignement / apprentissage. Elle nous permettra de vérifier notre question primordiale de départ, à savoir quel oral enseigner au lycée algérien ?

Donc, notre présent travail de recherche relève de la didactique du français langue étrangère en général et de la didactique de l'oral en particulier. Nous allons travailler sur l'oral en classe de 3<sup>ème</sup> année secondaire avec la nouvelle réforme instaurée en Algérie par le ministère de l'éducation et de l'enseignement dès la rentrée scolaire 2003 / 2004.

Pourquoi la 3<sup>ème</sup> année secondaire ? En effet, c'est une année décisive dans la vie des apprenants car c'est elle qui achève leur cycle scolaire. Elle a pour but de mettre au point les apprentissages du cycle et doit donc réaliser l'objectif final du cycle (cité ci-dessus).

Au niveau de la première partie qui se veut théorique et qui prend en charge l'enseignement de l'oral en FLE à l'ère de la nouvelle réforme, nous allons essayer d'impliquer des personnes ayant mené des travaux dans le domaine de l'oral. En effet, ce travail est le point d'aboutissement d'une recherche impliquant des chercheurs de disciplines différentes : des linguistes, des psychologues, des chercheurs en sciences de l'éducation qui se sont intéressés à ce sujet ou à un sujet similaire et des enseignants du secondaire qui sont sur le terrain. Ce travail s'appuie aussi sur les textes officiels, (programmes, documents d'accompagnement et le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> année secondaire.)

Il s'agit donc de voir comment est conçu l'enseignement / apprentissage de l'oral et la place qui lui est accordée dans le nouveau programme sous le regard des nouvelles instructions officielles qui le préconisent. Donc, cette recherche met en œuvre une démarche expérimentale pour décrire la situation dont nous avons besoin. Cela devrait permettre d'ouvrir de nouvelles perspectives.

Cette première partie comporte 04 chapitres :

**Chapitre I :** Quel oral enseigner au lycée ?

**Chapitre II :** Qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère ?

**Chapitre III :** La nouvelle réforme en Algérie : changement des buts et des moyens

**Chapitre IV :** Problèmes et perspectives de l'oral en FLE en 3<sup>ème</sup> A.S



## 5.2. Dispositif de la recherche

La deuxième partie qui se veut pratique et qui prend en charge la mise en place des activités orales en classe de FLE de 3<sup>ème</sup> année secondaire, consiste à observer le problème sur le terrain. Nous tenterons l'expérience avec une classe d'apprenants de 3<sup>ème</sup> secondaire. Au niveau de cette partie, il s'agira, donc, de voir :

- comment des apprenants de 3<sup>ème</sup> année secondaire abordent l'oral en français langue étrangère après des années d'apprentissage ?
- quels types de compétences développent-ils pour l'acquérir à travers l'analyse de productions orales et l'observation d'activités en classe de FLE au lycée ?
- quelles sont les activités proposées en classe de 3<sup>ème</sup> A.S pour libérer l'expression verbale des apprenants ?
- si ces activités suscitent leur parole.
- quel rôle jouent ces activités pour pouvoir améliorer leurs compétences à l'oral ?
- quelle approche faut-il mettre en place pour travailler l'oral sur différents types de textes (historique, argumentatif, exhortatif et la nouvelle fantastique) ?

Il s'agira aussi d'apporter un regard particulier sur l'état et la pratique de l'enseignement du français en classe de langue dans une classe de 3<sup>ème</sup> année secondaire. Néanmoins, nous devons signaler que ce travail de recherche vise essentiellement à voir la réalité de l'oral à la lumière de la nouvelle réforme et non pas à évaluer les enseignants.

Nous allons filmer pour chaque projet une séance de production orale pour voir les difficultés que rencontrent les apprenants et voir leurs progrès au fur et à mesure de l'année scolaire (2009 / 2010)

Nous allons travailler avec des apprenantes d'une classe de 3<sup>ème</sup> A.S qui appartiennent à la filière : langues étrangères. Dans un premier temps, nous allons enregistrer des séances d'expression orale et observer ces apprenantes en situation

d'apprentissage : comment la séance s'est déroulée ? Que se passe-t-il à l'oral dans les classes ? Qu'est-ce qui peut poser problème lors de la production orale en FLE ?

Dans un deuxième temps, nous allons écouter et réécouter plusieurs fois ces enregistrements qui représentent une trace de la production des apprenantes afin de les transcrire et tirer les difficultés qu'elles ont rencontrées lors de la prise de parole.

Dans un troisième temps, nous allons analyser les résultats obtenus. Mais avant d'analyser les résultats obtenus, nous allons :

- porter un regard particulier sur l'état et la pratique de l'enseignement du français en classes de 3<sup>ème</sup> A.S.
- examiner les activités orales proposées dans le nouveau manuel des apprenants.
- montrer tout ce qui a été abordé avant la réalisation de l'activité orale choisie.

Nous devons noter, que nous allons commencer la partie pratique durant l'année scolaire 2009 / 2010 car ces apprenantes de 3<sup>ème</sup> A. S sont le produit de la nouvelle réforme. En ce qui concerne ces apprenantes, avec lesquelles nous allons travailler :

1. En 1997, elles ont fait leur première rentrée scolaire à l'école primaire où elles ont passé 6 ans.
2. En 2003 (début de la réforme en cours), elles se retrouvent au CEM (collège) où elles ont passé 4 ans.
3. Et en 2007, elles sont passées au lycée et durant l'année scolaire (2009 / 2010), elles seront en 3<sup>ème</sup> A.S.

Cette deuxième partie comporte 03 chapitres :

**Chapitre I** : Présentation du nouveau manuel de français de 3<sup>ème</sup> A.S et des activités d'expression orale proposées dans ce manuel

**Chapitre II** : La mise en place de la compétence d'expression orale en classe

**Chapitre III** : Description et analyse des résultats

Enfin, nous allons proposer une fiche pédagogique conçue pour l'oral. Durant cette deuxième partie, nous allons:

- faire appel à des chercheurs et à des études antérieures qui se sont intéressées à ce sujet ou à un sujet similaire.
- examiner les activités orales proposées dans le nouveau manuel des apprenants de 3<sup>ème</sup> année secondaire.

## **6. Résultats escomptés**

Les résultats attendus de cette thèse sont, à court terme, de cerner le problème de l'enseignement de l'oral. Pour le plus long terme, d'une part, nous espérons ouvrir diverses pistes aux enseignants telle que l'ébauche de fiches pédagogiques propres à l'enseignement / apprentissage de l'oral qui peuvent être utilisées par les enseignants. D'autre part, nous tenterons de répondre à certaines questions que pose la recherche actuelle sur l'enseignement de l'oral et la façon de l'aborder en classe en espérant conduire l'ensemble des élèves vers le développement de la compétence d'expression orale en situation scolaire ou éventuellement extrascolaire.

Nous espérons ouvrir diverses pistes aux enseignants pour :

- permettre à l'apprenant de prendre la parole dans des situations où il est considéré comme un être social à part entière pour réaliser plusieurs tâches : parler est avant tout réaliser des actes.
- pouvoir répondre à certaines de leurs questions concernant l'enseignement / apprentissage du FLE.
- préparer les apprenants à la diversité des discours oraux rencontrés en situation réelle. En effet, l'apprenant est le centre d'intérêt de toute action pédagogique. Il est donc initié à la maîtrise et du code écrit et du code oral. Alors toutes les démarches doivent conduire à une véritable autonomie de l'utilisation de la langue de sa part.

## **Première partie : cadre théorique de la recherche**

---

### **L'enseignement de l'oral en FLE à l'ère de la nouvelle réforme**

#### **Chapitre I : Quel oral enseigner au lycée?**

---

## PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

### L'enseignement de l'oral en FLE à l'ère de la nouvelle réforme

#### Chapitre I: Quel oral enseigner au lycée ?

##### 1. Introduction

Apprendre une langue étrangère c'est tout d'abord savoir la parler car une langue est surtout caractérisée par sa forme parlée. À ce propos MONTELLE (2005 : 48/49) précise que :

*La parole est cette prodigieuse et très ancienne invention qui a permis à l'homme de passer du troupeau à la tribu, d'échapper à sa condition d'animal ; c'est l'outil qui permet la remémoration et la commémoration, donc la civilisation. Il a fallu des millénaires pour construire cette merveille. On aurait tort d'oublier cette importance et de traiter la parole comme une forme rudimentaire du langage. La régression dans la parole est une régression dans l'humain.*

La langue française continue à occuper, depuis l'indépendance de l'Algérie, une place privilégiée dans le paysage linguistique algérien mais la parler n'est pas une compétence évidente pour n'importe quel apprenant Algérien même s'il se trouve en classe de 3<sup>ème</sup> A.S. De plus, les élèves ont rarement l'occasion d'utiliser la langue française comme instrument de communication. L'enseignement de l'oral pose d'insurmontables difficultés. Si l'oral est présent en classes de 3<sup>ème</sup> année secondaire, il est rarement conçu comme un objet scolaire autonome différent de l'écrit et il est souvent enseigné à travers des activités diverses proposées dans le manuel.

La classe, en situation de FLE, est considérée comme le lieu privilégié où s'effectue l'oral. Ce dernier doit être objet d'enseignement / apprentissage du FLE. L'apprenant est le centre d'intérêt de toute action pédagogique, il est donc initié à la maîtrise et du code écrit et du code oral.

Mais à l'école algérienne, depuis des décennies, c'est à l'écrit que les responsables de l'éducation nationale ont donné, et donnent, le plus d'importance dans les tâches d'aboutissement des séquences et l'oral a toujours été son

subordonné. L'écrit a toujours eu la part du lion dans le volume horaire par exemple si nous prenons l'ancien manuel scolaire de l'apprenant de 3<sup>ème</sup> année secondaire, nous pouvons remarquer que l'apprenant dispose d'un vaste éventail d'activités écrites au détriment d'activités consacrées à l'oral. En faisant un petit survol des pratiques de classe en Algérie, dans un passé non lointain avant 2003, c'est-à-dire avant l'installation de la nouvelle réforme, nous avons pu remarquer que les activités orales n'avaient pas un statut bien défini.

En effet, l'oral n'était pas vu sous l'angle d'une compétence fondamentale à développer mais il était ressenti comme une perte de temps par la majorité des enseignants. À ce niveau de 3<sup>ème</sup> année secondaire les enseignants visaient surtout la compétence écrite pour préparer les élèves à l'examen du baccalauréat. Les enseignants seuls représentaient le modèle de la bonne parole. Et en classe, les élèves s'habituèrent à un oral de diffusion plus qu'à un oral d'interaction qui est de plus enchaîné par un écrit puissant : à la fin de chaque projet, les enseignants faisaient de l'écrit qui devait être corrigé et remis aux apprenants. On assistait donc à une survivance des méthodes traditionnelles.

D'ailleurs l'écrit est toujours prioritaire dans le cadre de l'enseignement et de l'évaluation dans les examens de fin de cursus scolaires (brevet d'enseignement fondamental, baccalauréat) où seules deux compétences (compréhension et expression écrites) sont évaluées sur les quatre enseignées. MAURER (2001 : 80) montre bel et bien que les activités d'expression orale restent encore pauvres en classe de langue à l'oral : « *Pour l'oral c'est l'absence de modèles novateurs qui explique en partie que les activités « restent tout à fait marginales », pauvres et peu variées* »

Cependant avec le temps, les pédagogues se sont rendu compte de l'utilité de l'oral. Ce dernier connaît aujourd'hui un véritable regain d'intérêt traduit par les récentes attentions qui lui sont accordées dans les nouveaux textes officiels, les demandes de formation qui affluent et les recherches en didactique qui s'y intéressent de plus en plus.

C'est seulement depuis les années 80<sup>3</sup> que l'enseignement des langues a pour objectif la communication à proprement parler grâce à un besoin à communiquer efficacement à l'écrit comme à l'oral. Cependant, dans la réalité des classes, la prise de parole des apprenants se réduit au mode classique : un dialogue avec le professeur, récitation, lecture à haute voix... Certes l'oral est présent en classe mais il n'est pas considéré comme un objet autonome d'apprentissage et d'évaluation comme le soulignent GARCIA-DEBANC et al (2004 : 19) :

*En outre, aujourd'hui, on est plus attentif au fait que l'appellation d'oral recouvre des activités aussi variées que les réponses à des questions dans le cadre du cours « dialogué » (dans lesquels dominent questions fermées de l'enseignant et bribes formulées par les élèves), la participation à un travail de groupe qui suppose une maîtrise des tours de parole dans l'interaction, l'exposé, le débat, l'improvisation théâtrale ou la récitation de textes poétiques...*

En revanche, depuis l'avènement des méthodes dites communicatives<sup>4</sup> et la mise en place de nouvelles instructions dans le système éducatif algérien, des activités consacrées à l'oral ont fait leur apparition dans les nouveaux manuels : l'oral se voit revalorisé et pris en considération par les nouveaux programmes mis en place depuis 2003.

L'aptitude à communiquer oralement devient un objectif d'enseignement revendiqué par les programmes officiels. Ses partisans insistent sur l'installation de la compétence communicative chez l'apprenant en prenant en compte ses besoins, attentes et aspirations : « *sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs...* » (Programme de 3<sup>ème</sup> A.S (2006 : 04))

Ainsi le point est mis sur la compétence de communication. Il s'agit donc de faire acquérir aux apprenants des notions de base par la pratique de l'oral afin de les

---

<sup>3</sup> C'est seulement vers la seconde moitié des années 80 que les premiers manuels officiels ont pris réellement en compte les grands principes pédagogiques de l'approche communicative.

<sup>4</sup> Elles ont vu le jour à la fin des années 70 face au constat d'échec des méthodes traditionnelles d'apprentissage. Elles ont mis l'accent sur l'action.

préparer à l'avenir à communiquer dans cette langue, de privilégier les activités communicatives en classe.

En effet, des signes de valorisation de l'oral surgissent actuellement après de longues années durant lesquelles la tutelle a accordé peu de place à cette dimension primordiale de l'enseignement du FLE. Dans cette perspective, plusieurs chercheurs parmi lesquels GARCIA-DEBANC et *al* (2004 : 11) pensent que :

*L'intérêt actuel et soudain pour l'oral dans le monde scolaire (...) doit être pris au sérieux et encouragé (...). On peut (...) voir en lui le signe de la capacité de l'école à se renouveler en s'interrogeant sur elle-même, sur ses objets d'enseignement, ainsi que sur les savoirs et les valeurs dont elle tire sa légitimité.*

Le français langue étrangère, en Algérie, est considéré comme moyen de communication et d'interaction sociale. L'essentiel est de permettre à l'apprenant de prendre la parole dans des situations où il est considéré comme un être social à part entière pour réaliser plusieurs tâches c'est-à-dire lors d'une conversation le locuteur doit analyser la situation et juger de la pertinence du genre à mettre en œuvre. En répondant à la question suivante : « Quelle est la place sociale de l'oral ou que doivent savoir faire les élèves à la fin du travail d'enseignement de l'oral ? » LEGARDE (1995 : 102) répond en disant que : « *L'oral est une pratique sociale, dont les formes sont multiples (...) Ses fonctions sociales sont nombreuses, tant dans la vie scolaire que dans la vie professionnelle et personnelle.* »

Parler est avant tout réaliser des actes. Dans ce sens, BOZON-PATARD et MÉDIONI (In BOZON-PATARD et *al*, 1999 : 17 / 18) affirment que :

*Ce n'est pas utiliser la langue, pour s'entraîner, c'est agir sur les autres. Par la parole l'être humain séduit, convainc, fait rire, prend pouvoir, met à distance, approuve, adhère, occupe le terrain, etc. dans ce jeu avec l'interlocuteur, il est obligé de s'adapter, de modifier son discours en fonction des réactions de celui-ci, bref d'improviser. Il ne s'agit quasiment jamais de répéter.*

*L'autre est imprévisible et on ne sait jamais ce que notre parole va provoquer. Il y a donc dans toute prise de parole un enjeu social plus au moins fort certes, mais toujours présent, et donc une prise de risque, incertitude du résultat, force du regard et du jugement de l'autre.*



L'oral n'est pas le brouillon de l'écrit, il est considéré par les rédacteurs des nouveaux textes officiels comme quelque chose qui se pratique. Son enseignement est considéré, de nos jours, comme l'affaire de tous (éducateurs, pédagogues, enseignants, concepteurs des manuels, parents...). C'est à travers cette langue orale qu'on forme le citoyen de demain en le dotant de certains mécanismes de base qui vont lui permettre de participer au fonctionnement de son pays.

Alors l'apprentissage doit être fondé sur la pratique de la communication par les apprenants et l'enseignant du FLE doit être capable de jouer un rôle incitateur pour vaincre les obstacles que rencontrent les apprenants et être vraiment un facilitateur d'apprentissage : « *il est un guide, une personne ressource, un tuteur, un régulateur, un passeur, un médiateur.* » (BARNIER, 2012:11)

Rappelons qu'à l'université, le français est la langue d'enseignement des disciplines scientifiques contrairement, au secondaire où l'arabe est l'unique moyen de transmission de ce savoir. C'est une rupture qui est ressentie particulièrement par les nouveaux bacheliers des filières scientifiques. Ces étudiants n'ont pas le niveau linguistique requis pour suivre correctement les cours dispensés en français dans les disciplines scientifiques, techniques économiques et juridiques. C'est pourquoi, le pourcentage important d'échecs à l'université à cause de la langue française nous amène à dire que les apprenants des lycées arrivent à l'université moins outillés que d'aucuns le croient et sans être préparés à affronter une autre langue d'enseignement.

Ces étudiants qui y entrent sont totalement arabisés et doivent donc assimiler simultanément deux savoirs : la langue étrangère (dans laquelle la science est enseignée) et le savoir scientifique qu'ils découvrent. Ils ont du mal à réorganiser leurs connaissances en français pour suivre les cours, se documenter, préparer et passer des examens, dans cette langue. La tâche devient pour eux de plus en plus difficile. Ils arrivent à constater que les notes brillantes (pour certains) en français qu'ils avaient l'habitude d'obtenir au lycée, ne leur ont pas servi pour le reste de leurs études. GALISSON (1980 : 17) précise que : « *Tout se passe comme si les verts pâturages promis à l'enseignement des langues s'étaient étiolés.* »

C'est pour cette raison, qui fait partie parmi plusieurs autres raisons, que nous assistons actuellement à un effort profond, de la part de la tutelle, de renouvellement dans un monde moderne qui exige des solutions nouvelles.

Si les professeurs de français n'ont pas réussi dans leur tâche, puisque ces élèves devenus étudiants n'arrivent pas à réaliser des objectifs d'études et de recherche dans leurs études supérieures et au cours de leur carrière professionnelle, ils doivent admettre que l'apprentissage de l'oral est une question fondamentale dans la réussite comme l'a montré BAULIEU (2008) en parlant de la fonction sociale de l'oral : « *L'aisance orale, la faculté de communiquer, d'argumenter à l'oral est un facteur essentiel de réussite sociale et professionnelle, alors qu'à l'inverse l'absence d'apprentissage de l'oral explique bien des échecs.* »

Mais gérer l'oral en classe de langue en français langue étrangère ne veut pas dire que l'écrit est exclu car l'oral et l'écrit se complètent quand il s'agit d'apprendre une langue vivante comme le présentent HALTÉ et RISPAIL (2005 : 28) quand ils disent que : « *Le travail de et sur l'oral servira non seulement au développement des compétences mais au développement de l'écrit.* »

En didactique des langues, l'apprenant doit construire quatre compétences : l'expression orale, l'expression écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite. S'intéressant à l'expression orale dans ce présent travail, les questions qui se posent désormais sont les suivantes :

- Qu'est-ce que l'oral ? (nature, fonctions...)
- Qu'est-ce qu'il est pertinent d'enseigner en général et en particulier pour une langue étrangère et encore plus particulièrement pour le français qui a un statut à part en Algérie ?

Donc autant de questions qui nécessitent des réponses claires et précises.

Actuellement plusieurs disciplines s'intéressent à l'enseignement de l'oral dans l'institution scolaire comme la psychologie, la didactique et les sciences du langage. Donc, ce présent chapitre s'intéresse à l'oral : définitions de l'oral, ses caractéristiques, la démarche pédagogique dans un cours d'expression orale,

l'enseignement de l'oral au lycée à la lumière de la nouvelle réforme : état des lieux et enfin nous allons se poser la question suivante : quel oral enseigner au lycée algérien ?

Dans cette perspective nous tenterons d'abord, de faire une rétrospective de l'enseignement du français en Algérie, particulièrement dans le cycle secondaire. L'oral sera donc pour nous un objet d'observation.

## **2. Définitions de l'oral**

L'oral se place dans le panorama de la didactique du FLE et il fait partie, depuis quelques années, des questions vives de son champ. C'est à cette composante que nous allons nous intéresser. Mais avant de s'immerger dans le vif du processus d'apprentissage d'une langue étrangère par l'enfant, il convient de délimiter le terme et de préciser les différentes acceptions qui l'entourent. Le définir est une question assez complexe parce que parler ne veut pas dire uniquement émettre des sons mais cela implique l'être humain dans sa globalité en tenant compte des composantes socioculturelles, de la mimique, de la gestuelle, du regard, de l'intention...

Sachant qu'un enseignement réussi dépend aussi de l'oral, ce dernier constitue un rôle très important dans l'apprentissage d'une langue étrangère car c'est en parlant que l'apprenant apprend à parler. MONTELLE (2005 : 49) spécule que :

*La parole nous définit comme des êtres humains et nous fonde en tant qu'Hommes (...) Elle est notre principale interface avec autrui : c'est essentiellement par notre parole que nos interlocuteurs jugent notre intelligence, notre culture, notre personnalité.*

La nécessité de mieux communiquer à l'oral, dans une société où les futurs citoyens auront peut-être l'occasion de prendre la parole sans crainte devant un groupe, de comprendre un discours oral autant que de prendre la plume pour s'exprimer ou de lire des articles de journaux ou des ouvrages pour s'informer est une compétence que l'apprenant doit acquérir en langue étrangère tout en mettant en œuvre ses compétences, savoir-faire et savoir-être déjà acquis dans sa langue maternelle.

Pour l'enseignant, elle constitue la compétence la plus difficile à faire acquérir aux apprenants. La mise en place d'une didactique de l'oral devient de plus en plus importante dans une ère favorisant les échanges sociaux. Ce qui a été montré par LE MANCHEC (2005 : 28) :

*Sans refuser un quelconque intérêt à ces attentes sociales, nous pensons que la didactique de la langue orale doit s'efforcer d'explicitier davantage ses objectifs généraux pour convaincre. Deux faits méritent d'être soulignés :*

- *un énoncé ne peut être jugé en dehors du contexte situationnel qui l'a provoqué ;*
- *ce contexte situationnel comprend cinq questions, ce que l'on appelle le réseau d'énonciation : qui parle ? à qui ? où ? quand ? et pour obtenir quel résultat ?*

En effet, plusieurs définitions ont été attribuées à la notion d'oral, nous allons prendre appui sur les définitions qui vont suivre pour clarifier la polysémie du terme « oral ». Nous commençons par celle qui est citée par CHAMIE et al (2005) :

*L'expression orale, rebaptisée production orale (...), 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. L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toute situation communicative.*

De la même façon GALISSON et COSTE (1976 : 208) proposent dans leur dictionnaire de didactique la définition suivante, selon eux l'oral serait une : « opération qui consiste à produire un message oral ou écrit, en utilisant les signes sonores ou graphiques » Si nous consultons le dictionnaire de linguistique, nous trouverons la définition suivante proposée par DUBOIS et al (1973: 202) et qui aborde les mêmes points : « L'expression elle-même peut être considérée (...) sous deux aspects : comme une substance, sonore ou visuelle, selon qu'il s'agit de l'expression orale ou écrite, c'est-à-dire comme une masse phonique ou graphique. »

Quant à GUIMBRETIERE (1994 : 04), qui s'est intéressée à la phonétique et l'enseignement de l'oral, elle propose la définition suivante :

*L'oral, c'est cette partie de la langue qui devient parole, (...) et qui s'actualise dans le sonore (...) Une image vient tout de suite à l'esprit, l'oral c'est ce dessin ou ces quelques lettres tracées sur le sable par une main et que le ressac de la vague va effacer progressivement.  
C'est aussi cette pensée en perpétuel devenir qui s'exprime, (...) qui revient, sans cesse sur elle-même, qui n'en finit pas de se dire, qui part dans une*

*direction mais qui revient sur ses pas, qui s'efforce de contenir tout ce qui afflue, tout ce qu'elle voudrait dire mais qui ne s'exprimera jamais. Parce que ça n'est pas le bon moment, parce que c'est oublié avant même d'être dit.*

Enfin NONNON (1999 : 91) propose la définition suivante :

*Le terme oral signifie (...) l'ensemble des interactions verbales par lesquelles se mettent en place la communauté scolaire, les rapports au savoir et les contrats didactiques, les relations d'identification, d'affiliation ou de rejet, c'est-à-dire l'ensemble des conditions qui rendent possibles les apprentissages spécifiques. La prise de parole y est liée à des enjeux de respect des règles, de responsabilisation, d'intégration, d'affirmation de soi, d'accès au débat démocratique.*

Nous pouvons remarquer que les deux dernières citations diffèrent des autres. À travers ces différentes définitions, nous pouvons dire que l'oral est un vecteur et un moyen de communication. C'est un outil d'expression spontanée qui permet à l'être humain de traduire ce qu'il ressent : la colère, la joie, la douleur...

L'oral, cette composante de la langue, est un instrument pratique de communication dans des situations concrètes, avec des enjeux concrets : convaincre, argumenter, débattre, improviser, raconter, justifier, négocier, expliquer, s'expliquer, informer, s'informer... Il est considéré comme l'un des aspects de l'acquisition d'une langue étrangère, c'est une interaction ou encore un engagement linguistique qui fait appel à la personnalité du locuteur qui met en place plusieurs paramètres pour l'extérioriser. Toute sa personnalité est fortement sollicitée lors de l'expression orale à travers laquelle la voix, le regard, les gestes, l'attitude et le corps sont des outils mis en action pour une extériorisation personnelle.

Parler c'est échanger des informations, c'est quelque chose qui se pratique. Pour amener l'apprenant à maîtriser l'oral, il faut pratiquer car la maîtrise de l'oral se pratique. C'est une tâche difficile qui demande beaucoup de temps. En effet, enseigner l'oral demande que les apprenants soient placés en situation de communication réelle ou simulée.

### 3. Les caractéristiques de l'oral

Historiquement parlant, ce ne sont que les méthodes audio-orales qui ont privilégié l'oral en classe et exclu l'écrit, CHAMIE et *al* (2005) ont souligné qu'avec ces méthodes : « *on continuait à accorder la priorité à l'oral. On concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée.* » Cependant personne ne peut nier que l'écrit a toujours eu du prestige par rapport à l'oral presque dans toutes les sociétés : c'est une réalité que tout le monde doit admettre.

L'oral se caractérise par ses propres lois. À l'oral, le locuteur peut commettre des erreurs car l'essentiel est le passage du message. Ce dernier est bien entendu émis dans une langue, ce qui suppose des compétences linguistiques mais son efficacité dépend aussi de facteurs non linguistiques. En effet, BOZON-PATARD (2000 : 20) indique que:

*La structure globale d'un discours doit pouvoir être identifiée par l'auditeur ou le lecteur, et cela se fait par les éléments linguistiques comme le lexique, la syntaxe, l'intonation mais aussi non linguistiques comme l'expression du visage ou les mouvements du corps.*

L'oral se caractérise par la voix, l'articulation, le débit, le volume, le ton, la respiration, l'accentuation, la décentration, l'intonation, les pauses, la posture ... Toute la personnalité de l'être humain est sollicitée. BOUCHARD (1995 : 99) montre que :

*La communication orale est comme (...) une interaction entre individus mettant en jeu leur corps, tant pour l'émission de sons articulés que pour leur accompagnement gestuel et mimique agissant ensemble au cours d'une « danse interactionnelle » au cours de laquelle les deux partenaires doivent accorder les mouvements de leur corps, mouvements dont une faible partie constitue l'action locutoire proprement dite.*

À l'oral, l'être humain met en jeu, non seulement le système phonologique et syntaxique (le verbal), mais également, il fait appel au « para-verbal » dans le but de véhiculer rapidement un message qui sera compris par plusieurs personnes. Le non-verbal est très important (le corps parle) pour faire passer son message : mimiques, sourires, jeu des regards, signes, gestes... HALTÉ et RISPAIL (2005 : 43)

soulignent que : « *Si l'allocutaire ne se manifeste pas verbalement, cela ne signifie pas, qu'il ne réagit pas à la parole du locuteur. Il communique en fait au moyen du para verbal.* » Par exemple, un enseignant peut par un geste ou un regard arrêter un élève de parler sans solliciter l'attention de l'ensemble des élèves.

EL KORSO (2005 : 20 ) suggère que : « *dans la communication orale, l'expression verbale et l'expression corporelle ne peuvent être négligées ; elles influencent la transmission du message* »

De plus, le chercheur HALL (In Cultural Preparation Course for North African Students Coming to Europe, 2008), fondateur de la proxémie<sup>5</sup>, a montré qu' : « *un message est composé de : 07% contenu (mots), 55% mimiques et gestes, 38% intonation* »

L'oral dépend de l'émission et de la réception des sons, il est habituellement plus familier, direct et plus répétitif. Il est immédiat et le locuteur a la possibilité d'anticiper, de réajuster, de reprendre et de retourner en arrière et il ne respecte pas forcément les phrases du type canonique sujet – verbe – complément.

À l'oral, le locuteur recourt à l'utilisation de répétitions, cela a été mentionné par KRAMSCH (1997 : 20) quand elle a dit que ces répétitions : « *servent à garder la parole et à gagner le temps pour formuler sa pensée ou pour en corriger la formulation en prévision de malentendus potentiels.* » Il recourt aussi à l'utilisation de pléonasmes (des bénévoles volontaires), d'abréviations (fac, pub, récré, sympa...), de formules d'appui ("de toutes façons..." ; "certes...", "à mon avis...") et d'interjections (Ah ! Ouais ! Zut ! Crac ! Aïe ! Boum ! ...)

L'oral se caractérise par les ellipses (Mohamed mange des pommes, son ami des oranges...), les contractions (r'tard; j'suis ...), les interférences, les ratages, les

---

<sup>5</sup> La proxémie, nommée par Edward T. Hall, est la distance physique qui s'établit entre des personnes prises dans des interactions. Elle est différente selon les cultures, par exemple, dans les pays latins les distances entre les différentes personnes sont relativement courtes contrairement aux pays nordiques où les contacts physiques sont moins fréquents et les distances plus grandes. (Selon Wikipédia)

hésitations, les bredouillements, les lapsus, les effets intonatifs, les formes atypiques... Pour ces aspects, KRAMSCH (1997 : 85) pense que pour se donner le temps de choisir le prochain élément lexical : « *le locuteur ralentit son débit en ralentissant sa vitesse d'articulation, en introduisant des pauses d'hésitation, vocalisées (euh, hm) ou silencieuses, en rallongeant ses syllabes, en répétant certains phonèmes ou mots.* »

À l'oral, la ponctuation est désignée par les silences. Le silence est significatif, il donne la valeur aux mots, il est nécessaire pour aérer le discours et il crée une pause à la réflexion. PLAQUETTE (2000 : 107) précise que :

*Le silence n'est pas nécessairement une mauvaise chose. Il amène chacun à se (re)concentrer (il ne faut pas avoir peur de prendre du temps à réfléchir), à mettre en valeur ses propos, à masquer sa gêne. Il faut donc l'accepter et le supporter. Il fait partie de la dynamique de communication, au sens où il régule également les conversations.*

Nous ne parlons pas de phrases à l'oral mais de groupes de souffle. C'est la voix, qui par le débit, les arrêts et les intonations ponctue le discours. Pour se donner un délai de réflexion, nous utilisons des mots dépouillés de sens mais qui annoncent la poursuite du discours : euh ! , eh ben !, alors... Les synonymes ne viennent pas immédiatement à l'esprit : le stock de mots disponibles à l'instant est plus limité car l'énoncé n'est pas préparé à l'avance, il est plutôt spontané. Selon GUIMBRETIERE (1994 : 04) :

*Étudier le français parlé, c'est étudier des discours généralement non préparés à l'avance. Or, lorsque nous produisons des discours non préparés, nous les composons au fur et à mesure de leur production, en laissant des traces de cette production.*

À l'oral, le locuteur, a tendance à un emploi fréquent du pronom personnel indéfini « on », les énoncés sont inachevés et reformulés et les unités de sens comprennent peu de syllabes en comparaison avec l'écrit. PERRENOUD (1988) dans un article intitulé « *À propos de l'oral* » a résumé quelques spécificités de l'oral :

*Le travail du sens est différent puisqu'il y a interaction, donc feed-back, approximations successives en fonction des réactions de l'interlocuteur, possibilités de méta communication, autrement dit de recherche d'un*



*consensus sur le code, les règles et le sens de la communication. L'orthographe n'a qu'une importance marginale (pour les liaisons par exemple), mais il y a des contraintes phonétiques et phonologiques propres à l'oral : prononciation, accentuation, pause de la voix, débit, neutralisation des accents régionaux, " ponctuation " de la chaîne parlée.*

D'autres caractéristiques de l'oral sont soulignées ci-dessous par BONIN (2003 : 15) :

*1. La production à l'oral se déroule le plus souvent en interaction avec d'autres. (...) 2. (...) 3. L'expression à l'oral est souvent plus simple grammaticalement, généralement redondante, implicite et informelle et elle comporte des pauses pleines (« euh ») (...)*

Selon ROUX (2003 : 37), l'expression orale se caractérise par :

*1. Énoncé spontané, improvisé 2. Énoncé « libre » 3. Énoncé individuel et personnel 4. Courbe intonative naturelle et expressive 5. Oral véritable 6. Langue outil de communication 7. Priorité au sens transmis 8. Réponses à des questions ouvertes 9. Réponses à des questions portant sur des énoncés 10. Priorité au « je » (...) 11. Échange faisant appel à tous les aspects et tous les outils de communication 12. Réseau de communication privilégiant le rôle et le statut des apprenants.*

Ces caractéristiques de l'oralité jouent un rôle déterminant en réception / compréhension du français parlé.

#### **4. La démarche pédagogique dans un cours d'expression orale**

L'importance que revêt actuellement l'utilisation de la dimension orale de la langue française exige une prise en charge efficace de l'enseignement de l'oral. Avant de montrer la démarche pédagogique qu'un professeur peut suivre dans un cours d'expression orale, nous devons souligner que les nouvelles instructions officielles ne donnent pas des pistes ou une méthodologie de travail de la séance d'expression orale. Sachant que ces mêmes instructions lui ont accordé une place importante.

Des questions primordiales doivent être posées avant d'aborder l'oral en classe : comment enseigner l'expression orale ? Qu'est-ce que « exprimer / s'exprimer » ? Quelles situations d'oral créer en classe ?

Certains professeurs<sup>6</sup> affirment qu'ils font de l'oral un objet d'enseignement / apprentissage quand il leur reste du temps, et quand ils le font, ils parlent plus que ne s'expriment leurs apprenants.

L'activité orale doit être rigoureusement préparée pour permettre la participation de tous les élèves et les obliger à s'interroger et à discuter pour construire un savoir. Il s'agit de rendre l'apprenant actif et en grande partie responsable de son apprentissage. Les interactions seront donc multiples : verticales (enseignant / apprenants) ou horizontales (apprenants / apprenants)

Il s'agit de faire acquérir aux apprenants des savoir-faire langagiers relatifs au thème abordé, donc l'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans des situations variées de communication de façon à ce que la langue étrangère soit utilisée de manière contextuelle et finalisée. Durant cette séance, l'enseignant aide ses apprenants à prendre la parole en réutilisant leur répertoire verbal et les acquis des séances précédentes. Il propose une gamme variée d'activités en fonction des capacités et motivations de ses apprenants afin de libérer leur expression orale.

Ces activités pédagogiques suscitent des interactions entre apprenants et entre apprenants et enseignant par conséquent elles visent à conduire à une véritable communication, une certaine autonomie langagière, débloquent la parole des apprenants et luttent contre l'insécurité linguistique<sup>7</sup> créée en langue étrangère. Pour amener l'apprenant à réaliser ces activités, l'enseignant lui donne le bagage linguistique (les points de langue) qui est en relation avec la séquence et le projet.

L'expression orale est une compétence que les apprenants acquièrent progressivement et qui consiste à s'exprimer dans des situations diverses. Bien parler et s'exprimer correctement et en toute situation devrait être la mission première de l'enseignant de français langue étrangère.

---

<sup>6</sup>C'est selon notre expérience personnelle et selon les collègues que nous connaissons.

<sup>7</sup>« Il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas. » (Louis-Jean CALVET, 2009, 6<sup>ème</sup> éd. La sociolinguistique, QSJ, p.47)

Nous pouvons penser, avec les didacticiens de l'oral cités ci-dessus, que les objectifs principaux de l'enseignant, lors des séances d'expression orale, sont d'ordre communicationnel : apprendre à parler, à oser s'exprimer, à mettre en ordre ses idées pour communiquer avec les Autres. Ces objectifs sont focalisés sur la capacité à produire des discours et des actes de communications variés, à exprimer les diverses fonctions langagières. En effet, lire des textes et en répéter des fragments ou répondre à quelques questions, ne correspond en aucun cas à l'oral proprement dit.

Tout sujet d'expression orale prend en charge la situation de communication qui est présentée dans un cadre d'orientation pouvant conduire l'élève à une véritable situation d'intégration dans laquelle il peut réinvestir ses apprentissages de manière optimale. Il est très important de signaler que le support (le texte ou le document sonore) répond à (ou aux) objectif(s) ciblé(s). Ce sont les objectifs qui déterminent le choix du texte, ce dernier étant un besoin pour réaliser un objectif.

Les étapes d'une démarche pédagogique dans un cours d'expression orale que tous les professeurs connaissent peut-être mais qu'ils n'appliquent pas strictement peuvent être résumées comme suit :

Tout d'abord, l'enseignant définit les objectifs de la séance d'expression orale en veillant à bien choisir et varier les supports selon ses apprenants. En classe, il fait réfléchir les apprenants sur le sujet qu'ils vont aborder en l'écrivant au tableau ainsi que la tâche demandée. C'est le moment de l'imprégnation (éveil de l'intérêt).

Une fois la tâche expliquée, il place ses apprenants dans un climat propice d'écoute où règne une confiance mutuelle entre les différents acteurs (l'enseignant et ses apprenants) L'attitude de l'enseignant est une condition pour la réussite de n'importe quelle interaction. C'est entre eux que les élèves débattent comme le montre PLAQUETTE (2000 : 15) :

*L'oral exige un climat de confiance partagé entre le professeur, l'élève, la classe. Certains diront que le professeur n'est pas le psychologue de service, le parent de substitution : certes il ne s'agit pas de vous assister mais le lycée est aussi là pour faire de vous un adulte autonome.*

Puis, il demande aux élèves de former des groupes parfois en binômes (ou tandems), parfois à quatre dont le niveau est hétérogène, pour faciliter les échanges verbaux entre les apprenants et leur enseignant qui joue le rôle d'un animateur ou un médiateur de la communication. Il les laisse travailler et passer dans les groupes.

L'enseignant est présent pour les aider ou remédier si besoin, à réajuster, conseiller, débloquent les situations ou proposer juste des pistes de réflexion mais en aucun cas faire le travail à leur place. De la sorte l'enseignant passe dans les groupes en examinant le travail des élèves.

L'enseignant n'est plus le seul à détenir le savoir, de nos jours, il devient un accompagnateur de projet, un spectateur. Il n'intervient que pour distribuer la parole et apporter une aide ponctuelle comme le souligne PORCHER (1995 : 28) en parlant des tâches assumées par un enseignant et un apprenant :

*L'élève n'attend pas de l'enseignant que celui-ci fasse son travail d'élève à sa place. C'est à lui d'assumer son propre rôle et c'est lui qui en est le bénéficiaire. Il travaille pour lui-même, trace son chemin vers le but qu'il s'est fixé. Il n'attend pas qu'un autre lui dicte sa loi.*

Enfin, il laisse les groupes réfléchir pendant 20 minutes puis il donne l'occasion aux élèves de débattre et de s'exprimer oralement. L'enseignant est appelé à ne pas monopoliser la parole, à ce sujet FERHANI (2006 :26) souligne que désormais avec la nouvelle réforme :

*L'apprentissage du français (...) n'est plus figé dans la monopolisation de la parole par l'enseignant, qu'il ne concédait que pour des réponses à ses questions. La prise de parole spontanée ou sollicitée, les échanges au sein de binômes ou de groupes, l'exposé, les jeux de rôles et, d'une manière générale, l'expression des élèves et entre élèves sont préconisés.*

L'enseignant est appelé davantage à éviter la méthode des (questions / réponses) qui ne relève pas de la production orale car l'élève peut répondre par un simple (oui / non) et qui ne le place pas dans une situation d'expression orale où la communication est favorisée. Ce type de dialogues ne met pas les interlocuteurs dans une situation de communication de la vie quotidienne. Il faut rappeler sans cesse aux apprenants la nécessité d'utiliser la langue française en classe. DESMONS et al (1999 : 25) soulignent que :

*La communication orale est une série de contacts que chacun, quel que soit son vécu, son histoire, ses difficultés ou ses réussites d'apprentissage, devra nouer avec les Autres et avec l'enseignant. C'est un voyage commun, et instaurer un rapport de confiance est donc essentiel, chacun ayant sa place dans cette parole qui va se dire, se nouer et se dénouer.*

En même temps, l'enseignant porte au fur et à mesure des notes sur le tableau et corrige les erreurs commises par ses apprenants, en effet ces cours se caractérisent par une correction fréquente des fautes. Mais il faut savoir qu'il est aussi possible que la correction soit suscitée non seulement par l'enseignant mais aussi par l'élève : il s'agit d'une autocorrection. Après le repérage des fautes, l'enseignant peut préparer des activités de remédiation qu'il proposera plus tard.

Pour combler l'incompréhension du sujet, l'enseignant fait appel à la reformulation de sa part puis de la part des élèves. Elle leur permet de faire un effort pour être compris, de réussir à échanger, de dire la chose d'une autre manière, de l'éclaircir, de la simplifier et surtout de mémoriser les connaissances. Il attire leur attention à respecter le lexique relatif au thème abordé. Nous pensons que lors de la leçon d'expression orale, le choix de la thématique joue un rôle fondamental en faveur de l'enrichissement des interactions en classe.

Un thème agréable et motivant pourrait aboutir à des résultats satisfaisants quant à l'acquisition de l'oral en FLE. Il apparaît aussi nécessaire d'aborder tous les types de discours en classe parce qu'ils sont nécessaires sur le plan de la communication mais en plus permettent d'aborder des faits de langue différents. CHARMEUX (1996 : 68) souligne qu' :

*on parle pour raconter, ou pour donner une information ; pour donner une explication ou pour essayer de convaincre ; également pour donner des consignes ou des ordres ou pour exprimer ses réactions. Et l'on comprend bien que les mots, les structures syntaxiques, voire la prononciation, ne peuvent être les mêmes pour chacun de ces projets.*

L'enseignant veille à donner une chance à tous les apprenants de prendre la parole, la faire circuler et rester attentif à leur expression et ouvert aux digressions produites linguistiquement, quel que soit le sujet abordé. En effet, en classe de langue, la gestion des tours de parole doit être parfaitement gérée et guidée. Une fois

l'activité achevée, il peut organiser une discussion sur le déroulement de la séance pour vérifier le degré d'appropriation des éléments de la langue et la capacité de réutiliser les contenus linguistiques et une courte évaluation pour que chaque groupe puisse se situer et se préparer à l'activité suivante.

Nous pouvons affirmer que les stratégies didactiques à mettre en place pour favoriser le transfert des savoirs et savoir-faire dans l'appropriation du français à l'école ne sont pas stables et la classe est une réalité mouvante, fluctuante où les méthodes ne valent que ce que vaut celui qui les applique. Et le bon enseignant est celui qui sait adapter les méthodes au niveau de ses apprenants puisque d'une classe à une autre il peut modifier sa démarche de travail.

Sachant aussi que durant n'importe quel cours, il s'agit d'éduquer et de former l'apprenant d'aujourd'hui qui sera le citoyen de demain, d'améliorer ses centres d'intérêt, ses réflexions et sentiments et les renforcer pour l'intégrer dans une société où la prospérité économique dépendra essentiellement du volume et de la qualité des connaissances scientifiques et des savoir-faire technologiques qu'il aura intégrés.

##### **5. L'enseignement de l'oral au lycée algérien à la lumière de la nouvelle réforme : état des lieux**

À la lumière des savoirs actuellement disponibles en linguistique, de nouvelles recommandations apparaissent dans le programme national concernant l'expression orale au lycée algérien dans le cadre de la nouvelle réforme instaurée progressivement depuis 2003 et le statut qui lui est attribué en tant que domaine spécifique d'enseignement, distinct ou non de l'acquisition de la langue écrite.

Dans le nouveau programme où l'accent est mis sur l'entrée par les compétences, l'entrée dans les programmes ne se fait plus en termes de contenus, mais plutôt par des savoir-faire à installer chez l'apprenant, et qui lui permettraient de résoudre des situations-problèmes<sup>8</sup>. L'activité d'expression orale est présentée

---

<sup>8</sup> C'est une activité pédagogique consistant en l'aménagement d'une tâche de travail destiné à faire découvrir, par l'élève lui-même, des solutions à un problème. La résolution de ce problème doit permettre à l'élève l'acquisition de nouvelles connaissances. (Selon Wikipédia)

comme un moment où l'enseignant dote les apprenants de stratégies lui permettant de prendre la parole en FLE et de faire face, ultérieurement, aux éventuels problèmes rencontrés.

L'objectif primordial de l'apprentissage du FLE au lycée en 3<sup>ème</sup> année secondaire est donc d'enrichir la formation des apprenants de façon à ce qu'ils acquièrent un savoir linguistique, culturel et scientifique suffisant pour réussir leur intégration dans les domaines dans lesquels ils seraient appelés à évoluer.

Les nouvelles instructions officielles ont essayé de rénover les programmes pédagogiques consacrés à l'apprentissage des langues. L'enseignement du français langue étrangère et de l'expression orale en particulier s'inscrit désormais dans la problématique générale des nouveaux textes officiels algériens, ce n'était pas le cas dans les textes précédents. Dorénavant, il s'agit donc de faire acquérir aux apprenants des notions de base par la pratique de l'oral pour les préparer à l'avenir à communiquer en français : « *L'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à (...) l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs.* » (Programme de 3<sup>ème</sup> AS, 2006 :02) Dans ces textes, les concepteurs des programmes ont commencé à s'intéresser à l'oral comme un objet d'apprentissage aussi important que l'écrit dans l'appropriation du FLE. Donc, les activités orales ont commencé à gagner du terrain.

La langue orale à enseigner est présente sous la forme de documents sonores, de dialogues, de débats, de jeux de rôle, d'exposés oraux... qui servent toujours de base à l'apprentissage. Elle est présente en compréhension et en expression dès le début de l'apprentissage.

La conception du nouveau programme des classes de 3<sup>ème</sup> année secondaire (2006) a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de : « *doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication (...)* »

## 6. Quel oral enseigner au lycée ?

La dernière partie du présent chapitre répond à une question primordiale : quel oral enseigner au lycée et plus spécialement en classes de 3<sup>ème</sup> année secondaire ?

Pour l'enseignant du français langue étrangère, la tâche reste complexe, surtout quand il est confronté à cette question : quel oral enseignez-vous ?

En effet, les activités d'expression orale ne peuvent être formulées qu'en répondant à la question citée ci-dessus. Ce qui a été montré dans cette citation de GARCIA-DEBANC et al (2004 : 20) :

*Les fonctions de l'activité orale diffèrent également, selon que l'on a affaire à ce qu'on pourrait qualifier d' « oral citoyen », parole démocratique au sein de la communauté scolaire ou à un oral au service des apprentissages, l'oral étant à la fois la trace et le moyen de la construction des apprentissages dans les divers domaines disciplinaires.*

Cette réflexion sur « quel oral enseigner au lycée ? » s'inscrit dans le cadre des grands débats contemporains sur les missions de l'école algérienne.

L'expression orale qui est selon ROUX (2003 : 36) : « *une pratique la plus proche possible d'une communication authentique.* » est une compétence qu'il vaut mieux traiter juste après la compréhension orale. Cela permet aux apprenants de se rappeler aisément de ce qu'ils ont entendu et de le réutiliser.

Il y a une forte distinction entre la vie privée et la vie professionnelle, donc chaque situation de communication demande son propre oral. En termes d'enseignement, le risque réside dans le cas où l'oral enseigné ne permet pas vraiment de préparer les apprenants à la diversité des discours oraux rencontrés en situation réelle. Comme le précise PROUILHAC (2000 : 22) qui pense qu'on parle de l'oral mais il s'agit plutôt des oraux qui sont très différents les uns des autres :

*Il y a ceux que l'on peut qualifier de « monogérés », et ceux qui sont au contraire « polygérés ». Nous avons d'un côté la parole de l'exposé, où celui qui parle a en principe la maîtrise de l'organisation de son propos du début jusqu'à la fin, et normalement n'est pas interrompu. C'est une situation très différente de celle de la conversation, de celle du débat et de toutes les*



*formes où il y a des tours de parole à organiser et où le propos ne peut se développer qu'en interagissant en permanence avec les propos tenus par les autres.*

Les instructions officielles de référence montrent nettement que l'enseignement de la langue française doit se conformer strictement au programme officiel unique distribué dans les établissements à travers l'Algérie. Toutefois, les manuels et les contenus peuvent être enrichis pour laisser une marge à l'initiative de l'enseignant, en enrichissant et actualisant ses supports et ses activités. Il est appelé à prévoir régulièrement, au début et en fin de séance, un moment où il fera de l'oral un objet de formation et de prévoir une progression pour développer des compétences de compréhension et de production de messages oraux : de cette manière, l'apprenant est appelé à réagir oralement.

L'apprenant Algérien est amené à apprendre différents oraux en français langue étrangère car il existe des codes langagiers qui varient selon les situations d'emploi où il y a entre eux des différences de degrés. Son contact avec cette langue n'est jamais limité au cadre scolaire. Elle est présente, en permanence: journaux, télévision, radio, enseignes, panneaux, administration... CUQ (2003 : 182) montre que :

*L'examen des productions a tôt fait de révéler tout un continuum de productions orales (des oraux plutôt qu'un oral), allant de formes familières à des discours très élaborés (l'oral de la conférence, par exemple), et a montré que cette diversité existe aussi à l'écrit.*

Sachant que l'oral s'appuie sur la nécessité sociale de la communication, et dans des situations variées, les techniques et activités choisies par la tutelle doivent aider le passage de l'apprenant de la situation « classe » à la situation « société ». Nous pouvons alors penser que ce qui importe c'est d'enseigner à communiquer en français langue étrangère et faire apprendre aux apprenants les différents oraux, et ce dans tous les domaines. Dans le passage suivant GARCIA-DEBANC et al (2004 : 20) présentent les divers types d'oraux que les apprenants doivent être amenés à maîtriser :

*Pour mettre en place une didactique cohérente de l'oral, il importe donc de distinguer les divers types d'oraux que les élèves doivent être amenés à maîtriser :*

- *la participation efficace à une interaction collective en groupe-classe (...)* ;
- *la participation à des travaux de groupes où les élèves coopèrent et construisent à plusieurs des interprétations* ;
- *la participation à une discussion régulée, par exemple dans le cadre de débats où les prises de parole des élèves sont plus longues et construites de façon plus individuelle* ;
- *l'apprentissage de la prise de parole individuelle (...)* (*exposé, rapport du travail de groupe...*) ;  
*(...) Les caractéristiques linguistiques de ces différentes formes d'oral diffèrent. De même, les outils d'analyse et les instruments sont spécifiques à ces diverses situations.*

Chacune des situations citées par les auteurs correspond à un type particulier d'oral (interaction collective, discussion régulée, prise de parole individuelle) tant sur le plan de la communication que sur celui de l'énoncé : position énonciative, formes linguistiques, planification....

La fonction communicative de la langue désormais devient plus importante que sa structure. Dès lors, en classe l'apprenant est censé s'approprier, non seulement un savoir linguistique (connaissance de la phonétique, du lexique, de la grammaire...), mais aussi des savoir-faire langagiers qui devraient lui permettre de réaliser des objectifs communicatifs, tout en s'adaptant au contexte social et culturel de l'échange. Nous pouvons illustrer cette idée en pensant qu'il est plus important de pouvoir réagir dans des situations de la vie quotidienne que de maîtriser la grammaire de la langue française. De ce fait, ce n'est pas la qualité de la langue (et qui dépend des origines socio-culturelles de l'enfant) qui fait la compétence, mais la pertinence de ses interventions, comme le souligne HYMES (1984 : 24) :

*L'acquisition de la compétence est considérée comme essentiellement indépendante des facteurs socioculturels et comme exigeant seulement, pour se développer, la présence de productions langagières adéquates dans l'environnement de l'enfant.*

Sur ce point Hymes se rapproche de Bakhtine (très souvent cité dans les approches interactionnistes), lorsqu'il affirme que le langage réside dans la communication verbale mais non pas dans son système linguistique.

Toutefois, les recherches menées depuis des années sur le français parlé et sur les interactions verbales montrent le décalage entre les représentations que font les

méthodes sur le français oral et la réalité des discours oraux. PLAQUETTE (2000 : 67) précise qu'enseigner l'oral c'est enseigner :

*les diverses réalisations phonétiques du système phonologique du français, c'est rendre les élèves capables d'entendre comme semblables des formulations prononcées différemment. La variation est au cœur de la maîtrise, en écoute comme en prononciation.*

Donc, nous nous voyons devant la nécessité de proposer au sein du programme des séances pour l'oral où ce dernier doit être utilisé à bon escient dans différents registres de langue en fonction des situations comme pour l'écrit car une certaine spécificité par rapport à la langue écrite doit être accordée à l'enseignement de l'oral et aux séances de communication orale.

Ces séances sont des moments où des enjeux communicationnels et linguistiques peuvent devenir vraiment prioritaires et faire l'objet d'un travail structuré et programmé sur l'année scolaire. Elles seront centrées chacune sur des objets d'enseignement portant sur les discours oraux rencontrés en situation réelle par exemple expliquer, débattre, exposer, négocier, exhorter, raconter, planifier, informer, mener un entretien...ou encore proposer des situations et activités où les apprenants ne s'exercent pas à produire de l'écrit oralisé<sup>9</sup>, ni la lecture à haute voix (énonciation d'un texte non mémorisé) ni même de "l'oral écrivable" mais bel et bien des énoncés qui appartiennent au registre de la conversation.

Donc mettre à la disposition des apprenants des activités communicatives orales multiples, variées motivantes et stimulant leur intérêt pendant lesquelles ils vont réinvestir ce qu'ils ont appris en classe et à l'extérieur pour faire des hypothèses sur ce qu'ils ont écouté et compris leur permettant ainsi de prendre la parole. L'enseignant est en effet plus attentif à la langue utilisée : il est là pour susciter les échanges entre les élèves, les motiver et reformuler des énoncés maladroits.

---

<sup>9</sup> Il s'agit de paroles prononcées à partir de notes, énoncer un texte qui, dans la plupart du temps, est écrit puis mémorisé à l'inverse de la lecture à haute voix qui veut dire énoncer un texte non mémorisé.

Les séances consacrées à l'oral doivent porter sur la capacité à produire des discours oraux et des actes de communication variés, à exprimer les diverses fonctions langagières. Comme le souligne GUIMBRETIERE (1994 : 06) :

*Dans l'apprentissage de l'oral, l'important n'est pas d'apprendre un mot ou un groupe de mots ou une structure syntaxique -n'importe quel support écrit s'en charge- mais bien de distinguer, de s'appropriier leur oralisation, la forme sonore dans laquelle se coulent ces mots, ces groupes de mots.*

Elles doivent importer au lycée des modèles extérieurs de situations orales et préparer l'apprenant à la vie estudiantine de façon particulière car l'université est par excellence le territoire de la langue française, et de la vie sociale de façon générale et créer des situations de communication avec de vrais enjeux entre les apprenants car ces derniers ne peuvent s'investir dans la communication que s'ils en voient le sens et l'intérêt.

Elles doivent s'interroger sur le registre de langue qu'il convient d'utiliser et les situations de communication pouvant être proposées en classe en prenant en considération l'oral en tant que domaine disciplinaire à part entière et s'interroger sur le contenu des activités langagières et leurs objectifs, et les situations de communication pouvant être proposées en classe.

Durant ces séances l'enseignant est appelé à stimuler l'imagination et la créativité de l'apprenant, lui donner envie de prendre la parole, le placer en situation de communication orale et simulée et le familiariser avec la langue française qu'il ne cesse de rencontrer dans sa vie quotidienne et l'impliquer dans des situations de communication libre en exploitant la fiction et l'improvisation.

Donc, il faut revoir le statut de l'expression orale en FLE au lycée et le contenu des activités langagières. Elles alternent entre des activités de difficulté progressive prenant en considération la thématique des projets étudiés, il peut s'agir d'exercices de dramatisation dans lesquels chaque apprenant peut jouer un rôle, dont il reproduit des dialogues utilisés dans les méthodes actuelles, de petits sketches ou de saynètes qui sont le fruit de l'imagination des apprenants, écrits, mis en scène et joués devant leurs camarades, de débats enregistrés, puis l'apprenant distingue entre opinion et argument, et identifie les arguments « pour » des

« contre », de jeux de rôle d'improvisation où rien n'est préparé à l'avance, nous attendons de l'apprenant d'interagir d'une façon naturelle et spontanée comme dans un dialogue normal ou de débats oraux où la personnalité de chaque apprenant se manifesterait en donnant et justifiant son point de vue et ses arguments de façon cohérente et structurée sur une question posée.

L'enseignant ne doit pas en effet travailler une structure en soi et pour soi, mais dans la mesure où elle est nécessaire pour exprimer un acte de parole donné. De leur côté DOLZ et SCHNEWLY (2002 : 18) voient que :

*le seul oral qui s'enseigne est dès lors celui qui est nécessairement lié à l'écrit : celui qui, à travers les correspondances grapho-phonémiques, permet de passer d'un code à l'autre ou celui qui n'est que l'oralisation d'un écrit.*

Donc l'oral peut être, comme l'écrit, informatif, explicatif, injonctif, argumentatif, et c'est à l'institution de voir et choisir quel oral enseigner tout au long de la scolarité de l'élève : l'oral quotidien ou celui qui permet la lecture des textes scientifiques. De sa part KERBRAT-ORECCHIONI (2003 : 2/3) distingue des genres de l'oral comme à l'écrit et rappelle donc que les genres existent aussi pour l'oral. Elle voit que :

*Comme les textes écrits, les productions orales relèvent de genres divers, c'est-à-dire qu'ils se distribuent en "familles" constituées de productions variées mais présentant un certain "air de famille". Cela est attesté par l'existence des nombreux termes que la langue met à la disposition des usagers pour caractériser tel échange particulier comme étant une conversation, une discussion ou un débat, du bavardage ou du marchandage, une interview, un entretien ou une consultation, un cours ou un discours, une conférence ou une plaidoirie, un récit ou un rapport, une confidence ou une dispute, etc.,*

L'oral se décline donc en de multiples oraux différents en fonction des intentions et des situations et dans différentes formes linguistiques, c'est pourquoi, il est nécessaire d'aborder les différents oraux à bon escient dans une classe de langue et les différents registres de langue en fonction des situations. Certes il n'est guère possible d'enseigner plusieurs niveaux ou registres à la fois mais ce premier choix est donc lié à une vision d'ensemble de la progression des compétences dans l'enseignement du français.

## 7. Conclusion

Au moment de clore cette réflexion sur la nature de l'oral, disons que la 3<sup>ème</sup> A.S est une année qui parachève le cycle scolaire, donc il faut qu'il y ait une progression par rapport aux compétences déjà construites, certaines d'entre elles sont nécessaires pour construire les autres, donc une construction de savoirs en continuité d'un cycle à un autre et une perspective différente dans le traitement de l'expression orale en classe, l'oral doit être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'objectif d'apprentissage, afin de valoriser au mieux cette pratique au sein de la classe. Cependant, il faut se débarrasser de l'idée qui privilégie l'enseignement de l'écrit. SAHLOUL (In MÉDIONI et al, 2002 : 37 / 38) parle des actes de parole et les mentionne ainsi : « *Acte de parole expressif, acte de parole affirmatif (assertif), acte de parole directif, acte de parole de promesse, acte de parole déclaratif.* »

Ainsi, d'une part, une réorganisation de l'enseignement de l'oral est nécessaire, d'autre part impliquer les enseignants de tous les paliers dans l'élaboration des programmes de l'enseignement du français dans le système éducatif est un autre paramètre de réussite de tout le dispositif.

Donc la tutelle doit réfléchir sur une typologie des discours oraux, une sorte de typologie des genres oraux comme le souligne LAFONTAINE (2004 :04) :

*Il faut faire entendre aux élèves l'oral public en classe de français et se pencher sur différentes variantes et contextes de diffusion des situations d'oral : discours de la radio, de la télévision, des cassettes, des disques compacts, des cédéroms et divers discours de la société.*

C'est pour cela qu'en matière de discours oral, la didactique des langues a encore un vaste espace à explorer car l'accès à de nouvelles formes de parole fait partie de son horizon actuel et correspond à une demande sociale et éducative. Un véritable débat doit être lancé par toutes les personnes concernées pour trouver une réponse aux questions de fond car nous pensons qu'il y a un recul des espoirs chez les enseignants qui sont perdus et mal informés quant à l'enseignement de l'oral et un retour à la prépondérance de l'écrit et à une grammaire traditionnelle déconnectée des pratiques sociales.

## **Chapitre II : Qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère ?**

## Chapitre II : Qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère ?

### 1. Introduction

L'enseignement du français en contexte algérien a connu un long parcours. De nos jours, à l'ère de la mondialisation, s'exprimer en langue étrangère s'avère un besoin primordial. MONTELLE (2005 : 45) propose la définition suivante à la notion de « langue » :

*La langue est ce qui différencie l'être humain de l'animal. Elle nous permet :*

- *de nommer les objets du monde ainsi que les sociétés humaines et animales qui le peuplent et de comprendre leurs fonctionnements ;*
- *de convoquer dans le discours ce qui est absent, par la remémoration ;*
- *de communiquer avec nos semblables ; elle relie les hommes ;*
- *de réguler nos conflits avec autrui ;*
- *d'exprimer notre pensée intérieure (elle est notre pensée), nos sentiments, nos jugements ;*
- *de construire nos raisonnements, nos argumentations.*

PERRENOUD (2004) pense que le processus d'apprentissage est l'expérience la mieux partagée entre les êtres humains mais c'est une tâche complexe et fragile. Selon lui toujours « apprendre » veut dire : désirer, préserver, construire, interagir, prendre des risques, changer, exercer un drôle de métier, mobiliser et faire évoluer un rapport au savoir.

En Algérie, il s'agit d'un contexte linguistique assez complexe et compliqué où le français a le statut de langue étrangère. Il s'agit d'une langue enseignée à des apprenants non francophones. En effet, l'usage du FLE change d'une région à une autre selon que nous nous trouvons au Nord, à l'extrême Sud ou aux régions intérieures. Même l'utilisation de cette langue diffère d'un quartier à un autre dans les grandes villes comme Alger ou Oran.

Le français joue avec l'arabe un rôle très important dans le fonctionnement de plusieurs administrations en Algérie. De façon générale, il est considéré comme un instrument de communication, un outil d'acquisition des sciences et des technologies et un moyen d'ouverture à l'Autre et au monde. Donc, l'objectif commun à tous les enseignants est « enseigner à communiquer en français langue étrangère ».



Malgré l'arabisation instaurée progressivement en Algérie au lendemain de l'indépendance, les Algériens ne pourront se passer de la langue française qui demeure encore un instrument de communication largement utilisé presque dans tous les secteurs : social, économique, commercial, éducatif... sans oublier les enseignes et les panneaux publicitaires qui sont écrits en français.

Ce dernier est la première langue étrangère en Algérie, deuxième plus grand pays francophone dans le monde après la France alors qu'elle n'est pas membre des institutions officielles de la francophonie. DESPORTE-DUPERRY (2008) l'admet en disant que : « *Le français est extrêmement répandu : avec près de 16 millions de locuteurs (47 % de la population), l'Algérie est le deuxième plus grand pays francophone au monde après la France.* »

En effet, ACHOUCHE (1981 : 01) a constaté cette idée depuis longtemps dans ses écrits en montrant l'ancrage de cette langue en Algérie et qui reste toujours une chose actuelle :

*Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien.*

Il est à remarquer que les Algériens sont très familiers avec la langue de Molière et la société algérienne est plurilingue : le plurilinguisme est une réalité dans la vie des Algériens. La langue parlée est un mélange entre l'arabe dialectal (le darija) qui est parlé par la majorité des Algériens, le berbère (chaoui, kabyle, mozabite...) qui est reconnu par l'instance politique comme langue nationale et le français héritage colonial et première langue étrangère apprise à l'école dès la deuxième année primaire à partir de l'année 2005 avec l'instauration de la nouvelle réforme.

Cette situation sociolinguistique vécue en Algérie est décrite par TALEB-IBRAHIMI (1998 : 22) quand elle dit que : « *Les locuteurs Algériens vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites, utilisées, en l'occurrence l'arabe dialectal, le berbère, l'arabe standard et le français, vivent une cohabitation.* »

Ces richesses et diversités linguistiques en Algérie ne doivent pas être ignorées car ce pays peut être considéré comme un amalgame de toutes les langues et cultures, nous devons signaler qu'à l'oral, l'arabe algérien sert de langue véhiculaire.

Cependant cette situation n'est qu'un héritage que nous a laissé la colonisation française qui a duré 132 ans en Algérie qui était considérée comme une colonie française à part entière. Elle n'est pas propre à l'Algérie seulement, elle caractérise d'autres pays du Maghreb à l'instar du Maroc et de la Tunisie. Concernant le cas de l'Algérie, DESPORTE-DUPERRY (2008) pense que :

*La conquête française de l'Algérie fut longue et progressive. Jusqu'en 1962, la colonisation a enraciné le français qui y a conservé une certaine influence. En effet, certains mots employés par les Algériens sont d'origine française, alors que ces mêmes mots ont leur équivalent berbère ou arabe, en usage avant la colonisation de l'Algérie par la France.*

La plupart des Algériens s'expriment bien en langue française qui est d'une importance primordiale dans diverses circonstances de la vie quotidienne : vie quotidienne, situations familiales et sociales, activités commerciales, professionnelles...

De nos jours l'apprentissage du français langue étrangère fait partie de l'horizon didactique actuel, d'ailleurs son enseignement ne cesse de se développer dans différents pays du monde entier vu les demandes qui se font sentir de plus en plus et les transformations (technologiques, politiques, sociales, économiques...) que connaissent ces pays.

L'enseignement du FLE vise, en Algérie, à faire acquérir aux apprenants, futurs citoyens, une compétence communicative qui leur permettra de s'exprimer et communiquer librement en français et à l'oral et à l'écrit (c'est une préparation à la vie active) comme le souligne PORCHER (1995 : 68) : « *L'élève, tout en restant lui-même, s'ouvre sur un monde autre en l'intégrant au sien propre. C'est une sorte de métissage voulu, choisi comme une double nationalité intellectuelle.* »

Il appartient donc, aux Algériens d'adapter l'école aux exigences d'un monde en devenir, à une société de plus en plus complexe et à un marché de travail

de plus en plus exigeant, caractérisé par la concurrence internationale dans le but de son intégration dans la mondialisation et au sein d'un marché linguistique en pleine expansion.

Toutefois, quand l'apprenant sort de la classe, il est rarement en contact avec la langue française. Donc prendre la parole en langue étrangère n'est pas une compétence évidente à faire acquérir à un apprenant Algérien, qui a déjà dû s'habituer à un autre alphabet que celui de sa langue maternelle. En effet, DEFAYS précise (2003 : 91) :

*Qu'elle soit maternelle ou étrangère, nous avons un rapport personnel avec la langue que nous parlons. (...) L'apprentissage d'une langue étrangère (...) mobilise toute la personnalité de l'apprenant :*

- la sociabilisation (participation, intégration, ouverture, tolérance),
- le psychoaffectif (émotion, imagination, confiance en soi, curiosité, esprit ludique),
- le physique (prononciation, attitudes et gestes, comportement) ...»

En classe, l'apprenant acquiert le système linguistique de la langue française, il connaît un nouveau système de signification et les valeurs qui s'y rattachent mais au fur et à mesure de son apprentissage, il se construit son propre système linguistique et de nouvelles compétences pour pouvoir s'exprimer librement en FLE.

Selon la tradition d'enseignement, dans un premier temps, l'apprenant s'approprie le système selon lequel la langue fonctionne en apprenant les structures linguistiques en communiquant. Les réactions de son enseignant lui montrent si son message est compris ou pas.

L'apprenant commence à comprendre le sens des mots et dans un deuxième temps, il essaye de formuler des phrases cohérentes pour qu'il puisse avancer un paragraphe. Mais apprendre les règles de la grammaire reste insuffisant pour parler une langue. Toutefois, un apprenant de 3<sup>ème</sup> A.S, doit être capable de penser dans cette langue pour éviter le passage difficile et ennuyeux de la traduction de / vers sa langue maternelle.

En effet, les apprenants de 3<sup>ème</sup> A.S possèdent déjà des compétences linguistiques, communicatives et culturelles scolaires ou extrascolaires en français,

qu'ils peuvent réinvestir dans leur apprentissage, et tout ce qu'ils vont apprendre constitue un enrichissement pour leur répertoire linguistique dans cette matière (les apprenants ont des compétences dans les trois langues : arabe, français, anglais).

L'apprentissage des langues étrangères en Algérie s'est fait toujours en privilégiant l'écrit dès les premières années de l'enseignement. Aujourd'hui, en adoptant l'approche par compétences introduite dans le domaine de l'enseignement / apprentissage du FLE qui favorise l'apprenant en prenant en considération ses motivations et besoins, l'oral se voit pris en considération car désormais l'accent est mis sur la compétence de communication.

L'expansion et le développement au cours de la dernière décennie, et la mobilité sociale, professionnelle et académique ont puissamment contribué à renouveler le regard des enseignants et des apprenants des langues étrangères sur les modalités des enseignements et des apprentissages.

En effet, apprendre une langue étrangère est avant tout un besoin ou une motivation de la part de l'apprenant ou encore une nouvelle forme de mutation culturelle et sociale : le désir de communiquer, de comprendre l'Autre, de s'exprimer, faire face aux gens qui la parlent... Pour PORCHER (1995 : 24) :

*Un enseignement qui ne correspond pas aux souhaits des élèves est le plus souvent voué à l'échec. Les besoins ressentis constituent les points de départ de tout enseignement de langue étrangère. Cela ne signifie pas pour autant que l'objectif de l'enseignement consiste à répondre aux « demandes » des élèves : ceux-ci, ne sont pas mieux placés que les autres pour déterminer quels sont leurs besoins les plus essentiels et ce dont ils manquent.*

Comme toute recherche en didactique part de la classe et revient à la classe, nous pouvons penser que c'est dans la classe de FLE que l'apprenant se trouve dans un bain linguistique authentique où il va acquérir une langue étrangère et qu'une fois en dehors de la classe il va mettre en pratique ce qu'il a appris mais il s'avère impossible de traiter en classe les différentes situations de communication auxquelles il peut être confronté.

L'enseignant du FLE offre à l'apprenant, à l'aide de documents didactisés<sup>10</sup> un bagage linguistique et culturel propre à certaines situations seulement. En revanche BANGE et al (2005 : 161) se rejoignent à Krüger qui affirme avec force qu' :

*un enseignement de langue qui se borne à l'acquisition d'un savoir formel, comme le présent et le parfait, ou les propositions relative ou conditionnelle, est trop étroit (...). Ce n'est que quand la détermination des intentions, des rôles, des destinataires, lieu et moment a été faite, c'est-à-dire quand le cadre des activités verbales (...) est fixé, qu'on peut décider des moyens linguistiques. (...)*

Cette langue permettra à l'apprenant à communiquer socialement et à se documenter. DESMONS et al (1999 : 30 ) soulignent que :

*Après une phase de perception active, les apprenants vont retenir et s'approprier les acquisitions fonctionnelles et linguistiques faites préalablement dans les dialogues entendus, compris et expliqués. Ils ne vont pas seulement recevoir des informations mais en produire et en recevoir d'un autre dans une situation de face-à-face.*

De son côté PORCHER (1995 : 28) affirme que :

*L'usage d'une langue étrangère, en dehors de la classe, ne dépend de personne d'autre que des interlocuteurs. Personne ne peut se substituer à eux (sauf dans les cas bien déterminés, où une traduction-interprétation, simultanée ou non, est à l'œuvre. C'est donc la compétence personnelle qui compte, il n'y a pas de recours. Les apprentissages opérés en classes s'appliquent immédiatement dans les situations réelles de communication.*

Il convient de signaler que dans un cours de langue, le FLE est considéré à la fois comme objet et instrument d'apprentissage et son statut en Algérie a varié depuis l'indépendance. Selon l'encyclopédie Wikipédia, le FLE est défini comme suit :

*FLE, sigle de Français langue Étrangère, désigne la langue française enseignée à des apprenants non francophones, dans un but culturel, professionnel ou encore touristique. En cela, il est à distinguer du Français Langue Seconde (FLS).*

---

<sup>10</sup> Ce sont des documents rendus pédagogiques et appropriés à l'enseignement par exemple des supports audio ou audio-visuels.

À travers cette langue, il s'agit de valoriser le capital culturel des apprenants comme l'a mentionné Monsieur Abdelaziz BOUTEFLIKA (2012) lors de l'occasion de la Journée Nationale du Savoir le 16 avril :

*(...) la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain.*

*Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur.*

Apprendre à parler une langue, c'est savoir l'utiliser pour s'exprimer, exposer, raconter, argumenter, décrire... mais c'est aussi être compris des Autres. En effet, toute langue a des fonctions essentielles qui peuvent être résumées ainsi selon SAHLOUL (In MÉDIONI et al, 2002 : 37 / 38) :

*Exprimer ses sentiments et ses attitudes.*

- *Affirmer, rapporter, relater aux autres comment sont les choses.*
- *Engager quelqu'un à faire quelque chose : ordonner, demander, etc.*
- *S'engager à faire quelque chose : promettre, etc.*
- *Opérer des changements à l'aide des mots : déclarer (la guerre à un pays voisin, l'ouverture ou la clôture d'une séance de travail, etc.)*

Comme il est dit que se poser des questions est un premier pas dans la recherche de solutions aux problèmes, dans ce chapitre intitulé « Qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère ? », nous allons se poser des questions primordiales :

- Qu'est-ce qu'une langue étrangère ?
- Qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère ?
- Pourquoi est-ce si difficile d'apprendre une langue étrangère et surtout la parler ?
- Le fait d'acquérir des savoirs et savoir-faire suffit-il pour communiquer à bon escient dans n'importe quel contexte socioculturel ?

## 2. Qu'est-ce qu'une langue étrangère ?

L'école est pensée comme un lieu d'apprentissage et un lieu de sociabilité, elle est appelée à transmettre des savoirs et savoir-faire aux apprenants en fonction de plusieurs paramètres : âge, programmes... L'école algérienne, en particulier, a une mission aux multiples visages, elle doit former et éduquer le citoyen de demain et le doter des mécanismes de base de la connaissance.

Depuis la nuit des temps, la langue est considérée comme le moyen propice et privilégié de la communication entre les êtres humains. D'un point de vue linguistique, la langue possède un aspect abstrait ou systématique et un aspect social c'est-à-dire qu'il y a un lien entre la langue enseignée et la société dont elle est issue. Et d'un point de vue didactique la langue est définie comme un objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture.

Pour l'enseignant la langue est constituée de contenus idiomatique-culturels et l'acte didactique s'effectue sous des contraintes de temps, de lieu (la classe qui est considérée comme une petite société interactante) et de matériaux (tableau, supports...). Par contre pour l'apprenant, la langue se matérialise par un système évolutif (qui évolue en fonction des compétences et des connaissances des enseignants) de savoirs et de savoir-faire.

Le sigle FLE est apparu en 1957 sur la couverture de la revue « Les cahiers pédagogiques » par André REBOULLET, par la suite son usage s'est généralisé comme le montre TAGLIANTE (2006 : 13/14) :

*Le FLE : français langue étrangère. C'est tout simplement la langue d'apprentissage pour tous ceux qui ont une autre langue que le français comme langue maternelle. L'expression « français langue étrangère » (FLE) est parue sous la plume d'André Reboullet, en couverture de la revue les Cahiers pédagogiques, en mai 1957.*

*Il a cependant fallu une trentaine d'années avant que le FLE ne devienne une discipline donnant lieu à des formations universitaires.*

DEFAYS (2003 : 29 /30) nous donne un aperçu historique sur le FLE en disant que :

*Le concept de français langue étrangère ne s'est développé que dans la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, après la seconde guerre mondiale, quand on a commencé à craindre pour la position du français dans le monde (par rapport à l'anglais en plein essor) et à comprendre que son rayonnement international exigeait des politiques et des méthodes d'enseignement particulières. Des centres de langue française se sont multipliés à l'étranger et s'est constituée une didactique du français langue étrangère qui a représenté un second pôle par rapport à celui du français langue maternelle.*

De la période coloniale jusqu'à aujourd'hui le statut du français ainsi que son enseignement ont considérablement évolué en Algérie. Depuis l'indépendance le français a pris plusieurs statuts en Algérie par exemple « langue officielle » durant la période coloniale, puis « langue de spécialité », « langue étrangère privilégiée », « langue des sciences et techniques ». Et depuis quelques années le statut de « langue étrangère » lui est attribué dans le paysage linguistique algérien.

En Algérie, cette langue est apprise dans un cadre institutionnel. C'est une matière enseignée au sein d'un programme comme les autres matières, son enseignement fait l'objet d'une évaluation régulière par l'enseignant. L'élève Algérien est mis en contact avec le français dès l'école primaire.

La langue française est présente partout en contexte algérien : à la télévision ; à la radio; dans les endroits publics (hôpitaux, administrations...) Son enseignement doit viser à faire des élèves des lecteurs-scripteurs autonomes, comme le montre BOULARAS (2003) quand il donne les résultats d'un sondage réalisé par un Institut algérien pour le compte de la revue Le Point auprès de 1400 foyers algériens :

*Il ressort que l'Algérie est le premier pays francophone après la France. Le fait marquant à relever est que 60 % des foyers algériens comprennent et / ou pratiquent la langue française, soit plus de deux millions et demi de foyers, représentant une population de plus de 14 millions d'individus de 16 ans et plus (...) l'enquête a été réalisée au mois d'avril 2000 (...)*



L'étude faite par cet institut montre que la France est aujourd'hui présente dans 52 % des foyers algériens grâce à : « *la parabole qui permet de capter TF1, France 2, France 3, TV5, M6, Canal+, pour ne citer que les chaînes les plus prisées. Ce qui participe grandement à l'acquisition de la langue française (...).* » (BOULARAS : 2003)

Actuellement, l'enseignement des langues étrangères devient plus qu'une nécessité. L'abolition de la distance spatiale entraînée par les technologies de la communication a revalorisé la situation de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères.

Apprendre une langue étrangère est de mise dans la plupart des pays du monde entier, chose que nous pouvons observer avec GOHARD-RADENKOVIC (1999 : 33) :

*Les langues sont en train de devenir, au moins dans les têtes, des compétences à profil professionnel, c'est-à-dire que la méconnaissance des langues est en train d'être considérée comme une infirmité, comme une moindre compétitivité dans la sphère professionnelle (...) Les impératifs professionnels définissent actuellement des profils pour lesquels la capacité à pratiquer les langues est devenue de prérequis ritualisé. On y intègre à la fois les usages immédiats et les usages possibles.*

La mondialisation, l'internationalisation des échanges, la naissance de différentes méthodologies et théories linguistiques, l'intensification des contacts, des déplacements, des échanges internationaux, le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, ont contribué à l'avènement et la diffusion du français langue étrangère comme discipline d'enseignement.

Ce qui a été souligné par le même auteur GOHARD-RADENKOVIC (1999 : 26 / 27) quand elle parle des langues étrangères occidentales :

*Parallèlement à ce phénomène de planétarisation des communications techniques et humaines, des déplacements et de l'économie de marché se formule depuis une vingtaine d'années un autre phénomène : l'évolution des besoins en langues étrangères, qui se traduit par une demande croissante de l'apprentissage des langues occidentales de communication. Un marché des langues s'est constitué.*

*En effet, on constate depuis une trentaine d'années l'affirmation d'un marché éditorial spécialisé dans la conception et la diffusion de méthodes de*

*langues étrangères et de langues de professions (...) et d'ouvrages de didactique des langues, en particulier du français langue étrangère.*

Il est important de porter d'abord un intérêt tout particulier à la situation actuelle de la langue française dans la réalité sociolinguistique des Algériens. Il est dit qu'une langue est dite étrangère quand elle est apprise ou acquise après la langue maternelle ou encore quand elle est enseignée dans un contexte scolaire étranger comme une discipline et qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle: c'est le cas du français en Algérie.

Le français est une langue étrangère pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. Cette langue est présente en Algérie pour des raisons historiques. Pour cerner cette expression de langue étrangère, nous empruntons à CUQ (2003 :150) la synthèse suivante :

*Toute langue non maternelle est une langue étrangère. On peut alors distinguer trois degrés de xénité (ou d'étrangeté) :*

- *la distance matérielle, géographique (...)* ;
- *la distance culturelle (...)* ;
- *la distance linguistique (...)*

Il (ibid.) récapitule en disant que :

*Le français est donc langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissent pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs.*

*C'est la prise de conscience de cette différenciation qui devait donner naissance, dans les années 1960, aux champs disciplinaires de la didactique du français langue maternelle et de celle langue étrangère.*

De son côté HAMEZ (2006) précise que :

*Toutes les langues enseignées, et parmi elles le français, peuvent faire l'objet d'une didactique spécifique. Mais l'enseignement du français ne saurait lui-même être saisi comme un ensemble homogène, et la première distinction utilisée est fondée non pas sur la langue mais sur l'apprenant.*

*Si celui-ci s'est approprié cette langue de façon naturelle au cours de sa première socialisation, on le dira locuteur de langue maternelle (LM). Si au contraire le français n'est pas pour lui une langue première, on le dira locuteur de langue étrangère ou seconde (LS).*

Donc de la lecture de ce passage, nous pouvons dire que le locuteur Algérien se trouve dans la deuxième catégorie où le français n'est pas pour lui une langue première c'est-à-dire il ne s'est pas approprié cette langue de façon naturelle au cours de sa première socialisation donc il est considéré comme un locuteur de langue étrangère qui peut s'expliquer par le fait que chaque langue qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle devient étrangère.

### **3. Qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère ?**

Une question importante que nous devons poser : qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère ? Il s'agit d'apprendre un système autre que celui de la langue maternelle du locuteur et acquérir ce qui est appelé en anglais des « *skills* ». Ce mot est désigné en français par CUQ (2003 : 222) dans son dictionnaire de didactique par ces mots : « *Aptitude, habileté* »

Apprendre une langue c'est devenir capable de comprendre des échanges écrits ou oraux appartenant à plusieurs domaines : universitaires, économiques, éducatifs, professionnels... D'une part c'est un besoin et une motivation de la part de l'apprenant, d'autre part c'est dans le but de communiquer, d'échanger avec l'Autre et de s'exprimer dans cette langue. De nos jours l'apprentissage du français langue étrangère est devenu inévitable afin d'accompagner les changements qu'apporte le nouveau millénaire.

Enseigner une langue étrangère désigne la nécessité de développer, chez l'apprenant, la capacité à communiquer efficacement et à l'oral et à l'écrit. Ce qui importe c'est l'habileté d'utiliser au mieux le peu que l'apprenant sait, en mobilisant toutes les autres ressources dont il dispose. Selon P. Martinez l'une des responsabilités premières du professeur de langue serait de développer la compétence communicative chez ses apprenants.

Il est évident que quand un locuteur apprend une langue étrangère, un des obstacles permanents rencontrés au cours de l'apprentissage, c'est la difficulté d'ordre lexical, car cette langue est autre que sa langue maternelle parlée tous les jours. Son enseignement dans une institution scolaire est une tâche pénible et n'est

pas sans poser problème et les résultats obtenus ne sont pas toujours satisfaisants. C'est pour cette raison que la tutelle ne cesse d'apporter des modifications dans les programmes des apprenants en passant d'une réforme à une autre.

Actuellement, il s'agit d'acquérir une langue comme un outil au service de la communication et non pas en tant que connaissances en soi. Maîtriser une langue c'est aussi un savoir être face aux gens qui parlent cette langue.

#### **4. Les théories de l'apprentissage**

Pour répondre à la question citée ci-dessus « qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère ? », nous allons aborder les théories selon lesquelles se fonde l'apprentissage. Trois théories continuent de jouer un rôle important du point de vue des apprentissages scolaires : le behaviorisme (Watson, Skinner, ...) ; le constructivisme (Piaget, ...) et le socioconstructivisme (Vygotski, Bruner, ...).

Ces théories se sont développées au cours de plusieurs années et ont contribué au développement des langues, passant du béhaviorisme au cognitivisme et à l'émergence du constructivisme avec la mise en évidence du rôle actif de l'élève dans la formation du savoir et enfin le socioconstructivisme.

Le behaviorisme ou théorie comportementale est la première grande théorie de l'apprentissage. Selon les béhavioristes, il y a apprentissage lorsque l'individu donne une réponse correcte (comportement attendu) à un stimulus donné. Selon cette perspective, l'apprentissage d'une langue nouvelle n'est plus inné mais plutôt mécanique car l'apprenant a déjà appris les règles grammaticales de sa langue maternelle.

Cette théorie préconise la réduction des apprentissages complexes à des unités. Dans ce modèle, l'élève peut être conditionné à produire certains comportements si des stimuli adéquats sont mis en place, à répéter jusqu'à l'obtention d'une réponse correcte, ses précurseurs faisaient appel à des exercices programmés.

Selon BARNIER (2012: 06) ce qui est attendu au niveau des élèves ce sont « des comportements du genre : l'élève devra être capable de... + un verbe d'action. Un verbe d'action (*distinguer, nommer, reconnaître, classer...*) et non un verbe mentaliste (*comprendre, savoir, réfléchir...*) ».

Passons au constructivisme de Piaget qui est fondé sur l'idée que les connaissances sont construites et non pas acquises. L'objectif de cette théorie est "l'auto-construction du savoir" de l'apprenant. LABÉDIE et AMOSSÉ (2000) montrent que selon ce modèle :

*Toute connaissance est le résultat d'une expérience individuelle d'apprentissage (...) C'est l'élève qui apprend et personne ne peut le faire à sa place. Et cependant, il peut difficilement trouver seul toutes les données nécessaires à tout changement de conceptions. Le rôle de l'enseignant est alors primordial: c'est lui qui doit proposer et mettre en place une pédagogie (socio)-constructiviste pour permettre aux élèves de construire et intégrer les nouveaux savoirs.*

Selon eux (Ibid.), les grands points des apports de Piaget sont :

*L'acquisition est une construction, le rôle du langage dans le développement de la connaissance est secondaire, le développement précède l'apprentissage (conception mentaliste) » où il s'agit d'une « pédagogie de la découverte: l'enfant fait des expériences, en tire des résultats, les traite de façon subtile et intéressante.*

Le constructivisme de Piaget est à la fois une théorie épistémologique et une théorie psychologique. Il est considéré comme une critique au behaviorisme sous toutes ses formes. Les constructivistes croient que :

*chaque apprenant construit la réalité, ou du moins l'interprète, en se basant sur sa perception d'expériences passées. Selon eux, la connaissance ne consiste pas en un reflet de la réalité telle qu'elle se présente, mais en une construction de celle-ci. Cela dit, les constructivistes ne rejettent pas l'existence du monde réel pour autant. Ils reconnaissent que la réalité impose certaines contraintes sur les concepts, mais soutiennent que notre connaissance du monde se fonde sur des représentations humaines de notre expérience du monde. (KOZANITIS, 2005 :05)*

Par contre, selon le socioconstructivisme de Vygotsky, l'acquisition des connaissances passe par un processus qui va du social à l'individuel. La construction d'un savoir bien que personnelle s'effectue dans un cadre social. Il distingue deux

situations : celle où l'apprenant peut apprendre et accomplir seul certaines activités et celle où l'apprenant peut apprendre et réaliser une activité avec l'appui d'un autre.

Cette approche prône l'idée que :

*le véritable enseignement est toujours un peu en avance sur ce que les élèves maîtrisent et savent faire aujourd'hui (...) Dans cette perspective, le rôle et la fonction de l'enseignant changent : plus qu'un transmetteur de connaissances, il est un guide, une personne ressource, un tuteur, un régulateur, un passeur, un médiateur. (BARNIER, 2012:11)*

KOZANITIS (2005 : 11) stipule que :

*le socioconstructivisme est une théorie qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage (...) le socioconstructivisme ajoute la dimension du contact avec les autres afin de construire ses connaissances. (...) et actualise des approches théoriques qui insistent davantage sur les dimensions sociales dans la formation des compétences.*

Sachant que la démarche sur laquelle s'appuie le nouveau programme de la dernière réforme de 2003 est celle du socioconstructivisme : travail en groupe, enseignant animateur, élève acteur de son apprentissage, prise en compte de la motivation des élèves dans le choix des projets... BARNIER (Ibid.: 09) souligne que dans le cadre socioconstructiviste :

*les conditions de mise en activité des apprenants sont essentielles, car ce qui se joue dans les apprentissages ce n'est pas seulement l'acquisition de connaissances nouvelles ou la restructuration de connaissances existantes ; c'est également le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser ; c'est également la maîtrise d'outils (...) C'est par des mises en interactivité (entre élèves et entre enseignant et élèves) que le savoir se construit.*

Quant à Bruner, qui s'est inspiré des travaux de Piaget et Vygotsky, il pense que l'élève doit participer à son apprentissage pour qu'il soit un « un réel apprentissage ». Il croit que l'élève ne reçoit pas des informations, mais qu'il les interprète.

Dans notre cas, le locuteur Algérien doit accumuler plusieurs paramètres : un alphabet autre, les règles de grammaire, le système phonétique... Donc, il va s'approprier un système linguistique tout à fait différent de celui de sa langue

maternelle et réunir de nouvelles informations dans sa mémoire. Dans tout message qui lui est adressé, d'un côté il dégage le sens et de l'autre il analyse sa structure.

L'apprenant perçoit des différences entre son système et la langue environnante (le français dans notre cas), il le réadapte. En effet, son but est évidemment la maîtrise de cette langue. Son propre système linguistique n'est qu'un moyen pour y parvenir comme il est souligné dans le passage suivant de PORCHER (In CHARMEUX, 1996 : 94) qui montre qu' :

*en matière de langue, une langue étrangère ne peut être apprise de la même manière que la langue maternelle : celle-ci est nécessairement présente comme élément de comparaison et d'appui, et il est impossible de faire abstraction de cette donnée.*

Depuis longtemps les chercheurs, en matière de l'apprentissage d'une langue étrangère, pensaient qu'il suffit qu'un apprenant connaisse la structure de cette langue et les règles qui la régissent et qu'il soit muni d'un certain bagage linguistique. En revanche, avec l'évènement de nouvelles approches, les chercheurs se sont rendu compte de l'importance d'autres paramètres comme le contexte linguistique. SAHLOUL (In MÉDIONI et al, 2002 : 36 / 37) l'indique dans ce passage en disant que :

*Pour acquérir une parfaite maîtrise de la langue, selon Littlewood, un apprenant doit être capable de distinguer entre les formes linguistiques et les fonctions communicatives qui leur correspondent. Il doit également développer des stratégies et des aptitudes (skills) lui permettant d'employer la langue à des fins de communication (au sens large du terme), dans des situations concrètes. Mais avant tout il doit être conscient de la signification sociale que comportent ces formes.*

L'Histoire nous renseigne que l'enseignement des langues a vu naître plusieurs méthodes. Il y avait celles qui interdisaient tout recours à la langue maternelle de l'apprenant comme la méthode directe qui est apparue en France vers 1830 et il y avait celles qui prônaient l'enseignement de l'oral.

Pour ces dernières méthodes, il s'agissait d'enseigner une langue étrangère en mettant l'accent sur l'oral : apprendre à l'entendre et à la parler telles que la méthode directe et audio-visuelle. SAHLOUL (Ibid.) le dévoile dans ce passage en disant que :

*Nous savons aujourd'hui que construire la compétence linguistique ne suffit pas pour qu'un apprenant parvienne à maîtriser la langue en question. Ceci explique les efforts que des enseignants déploient pour s'ouvrir à de nouvelles voies. Des recherches dans des domaines comme la linguistique, la linguistique appliquée, la sociolinguistique, la psycholinguistique et même la philosophie leur viennent en renfort.*

Comme nous le savons, la langue maternelle joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère car elle influence l'apprentissage de cette dernière. Dans cette perspective, nous pensons que tout apprenant est supposé faire appel à sa langue maternelle pour lui venir au secours dans l'apprentissage du français, pour lui éviter des erreurs et pour maintenir des échanges conversationnels.

Ce recours à la langue maternelle influe d'une manière ou d'une autre sur les processus d'enseignement / apprentissage du FLE comme le note DEFAYS (2003 : 91 / 92) : « *Apprendre une langue et une culture étrangères oblige à mettre en perspective ses propres langue et culture, donc son identité.* »

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant forme un système linguistique (prononciation, grammaire, syntaxe...) spécifique qui a des traits de la langue maternelle ainsi que de la langue cible et des traits spécifiques indépendants de ces deux langues. Il se voit obligé, dans certaines situations, à chercher le mot en langue maternelle d'abord et ensuite à le traduire en français, ou quelquefois, à chercher à se rappeler le mot déjà appris qu'il a oublié.

Mais nous devons dire qu'apprendre une langue étrangère n'est pas la même chose qu'apprendre sa langue maternelle. En effet, dès son jeune âge l'enfant apprend sa langue maternelle rapidement et naturellement avant même de faire son entrée à l'école (c'est sa première langue).

Il dépend totalement des paroles de son entourage pour acquérir son savoir linguistique. Il acquiert la maîtrise du langage dans ses relations sociales au contact des Autres comme le souligne VYGOTSKI (In JOUBIER, 2008) :

*L'enfant assimile à l'école une langue étrangère tout autrement qu'il n'apprend sa langue maternelle (...). L'enfant assimile sa langue maternelle de manière inconsciente et non intentionnelle alors que l'apprentissage*



*d'une langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence  
d'une intention*

## **5. Conclusion**

Disons enfin que les textes législatifs diffusés par le gouvernement algérien affirment que le français est enseigné comme étant une langue étrangère au même titre que les autres langues comme l'anglais, l'espagnol et l'italien. Il faut savoir que c'est sur les besoins de l'élève et sa personnalité que doit se fonder le cours où ce dernier mobilise toute sa personnalité.

Nous entendons souvent certains enseignants et parents dire que pour l'élève Algérien le français n'est pas considéré comme un outil de communication, ni un vecteur de transmission de connaissances, au sein de l'école, de la famille et plus largement de la société dans laquelle il évolue et cette langue n'est que peu légitimée par l'environnement extrascolaire pour lequel elle n'est pas objectivement nécessaire en tant qu'instrument de communication. Mais disons que l'apprentissage d'une langue étrangère est un atout pour tous les élèves.

### **Chapitre III : La nouvelle réforme en Algérie : changement des buts et des moyens**

---

## **Chapitre III : La nouvelle réforme en Algérie : changement des buts et des moyens**

### **1. Introduction**

L'école algérienne, qui se veut moderne et ouverte sur le monde, se voit obligée de suivre le cours des changements qui ont bouleversé le monde entier qui voit prospérer plusieurs études dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

Avec le développement des sciences, la mondialisation de l'économie, l'intensification des contacts et l'avènement de nouvelles technologies de l'information et de la communication et leur introduction dans l'enseignement, notamment dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, nous assistons à une évolution du système éducatif au niveau mondial.

La finalité de la réforme du système éducatif algérien, qui est en cours, est d'aligner les pratiques de classe avec les développements disciplinaires au moyen d'une redéfinition des objectifs d'enseignement et des principes méthodologiques et pédagogiques. En effet, ce projet de réforme vise particulièrement l'amélioration des programmes, des méthodes d'enseignement et des stratégies d'apprentissage.

Donc de nos jours, l'école algérienne est confrontée à de nouveaux défis : former des citoyens plurilingues, et aussi intégrer des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle.

Le dossier de la réforme a été l'une des priorités du Président Abdelaziz BOUTEFLIKA, à l'orée de son premier mandat en 1999. Cette volonté de réforme a conduit à la reconfiguration des programmes<sup>11</sup> des différents paliers pour l'adaptation des apprenants et leur insertion dans ce nouveau monde en mutation.

---

<sup>11</sup> Ces programmes sont inspirés des recommandations de la commission Benzaghrou. Parmi ces programmes figure celui de la langue française.

Ainsi, l'Inspecteur BENMASBAH (2003) rappelle que : « *Le système éducatif algérien est toujours régi par l'ordonnance du 16 Avril 1976* » pour laquelle : « *Le français [...] doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples.* »

Or, il (Ibid.) constate « *un recul du niveau général de scolarisation à l'école fondamentale et au foisonnement d'écoles privées, qui ont vite pris conscience de la fonction vacante de l'école algérienne* » qu'il interprète comme « *signes avant-coureurs (...) annonciateurs d'un déphasage du système éducatif par rapport à la réalité. (...)* ».

En effet l'état de l'enseignement du français en Algérie est critique. Malgré les efforts fournis par l'État dans le domaine de l'éducation, les résultats ont montré des insuffisances dans l'ancien système éducatif, ce qui a suscité la mise en place d'une nouvelle réforme en 2003. Nous pouvons ainsi affirmer avec BENMASBAH (Ibid.) qu' : « *une réforme était nécessaire. Elle est en cours.* »

Avant 1962, l'enseignement de toutes les matières était dispensé en français puis progressivement a été arabisé en 1972, et c'est à partir de cette année que le statut de langue étrangère est attribué à la langue française.

Donc l'enseignement en français a été remplacé par l'enseignement du français, langue fortement présente en Algérie. Dans ce même contexte SEDDIKI (2004) a parlé de « *la familiarisation* » de l'élève avec la langue française car dès le début de l'installation officielle de la commission chargée de la réforme du système éducatif algérien, Monsieur le Président A. Bouteflika a insisté sur l'enseignement des langues étrangères entre autres le français. Pour lui, il s'agit d'un atout indispensable pour la réussite dans le monde de demain. SEDDIKI (ibid.) précise qu' :

*un programme spécifique prenant en compte l'environnement socioculturel de l'apprenant Algérien a été élaboré. Cette nouvelle mesure vise principalement à familiariser l'élève avec la langue française (...) La principale décision concerne donc le réaménagement du cursus scolaire en*

*mettant fin au système de l'école « fondamentale » (un cycle unique de neuf ans) mis en place en 1978.*

L'école fondamentale était gratuite et concernait les enfants âgés de 6 à 16 ans. Elle était organisée comme suit : l'enseignement préscolaire, qui n'était pas obligatoire, concernait les enfants âgés de 4 à 5 ans. L'enseignement fondamental était d'une durée de 6 ans à l'école primaire et de 3 ans au CEM (le collège). Il comportait trois étapes : la première durait de la première à la troisième année, la deuxième durait de la quatrième à la sixième année (cette étape était achevée par un examen de passage pour entrer au collège) et la troisième durait de la septième à la neuvième année. La fin de la scolarité obligatoire était sanctionnée par le Brevet d'Enseignement Fondamental (B.E.F)

L'enseignement secondaire d'une durée de 3 ans, était dispensé dans trois types d'établissements : lycées d'enseignement général, lycées d'enseignement technique (technicums) ou lycées polyvalents (enseignement général et technologique). À la fin de ce cycle, les élèves passaient le baccalauréat, un examen qui, si réussi, leur donnera accès aux études à l'université.

Avec la nouvelle réforme l'enseignement fondamental a été remplacé par le moyen : la durée du cycle primaire passe de six à cinq ans. Il va de la première année à la 5<sup>ème</sup> année achevé par un examen de passage pour entrer au collège. Et la durée du cycle moyen passe de trois à quatre ans. Il va de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>ème</sup> année moyenne, achevé par un examen de fin d'enseignement moyen : le Brevet d'Enseignement Moyen (B.E.M)

L'année scolaire 2003 / 2004 en Algérie donc a été marquée par la mise en place d'une nouvelle réforme du système éducatif. Plusieurs changements ont été effectués parmi lesquels nous mentionnons :

La langue française est introduite comme première langue étrangère dès la deuxième année du primaire (mise en place prévue pour la rentrée 2004 / 2005) alors qu'auparavant l'élève commençait son apprentissage du français en 4<sup>ème</sup> année primaire. Il faut préciser qu'actuellement le français n'est introduit qu'en 3<sup>ème</sup> année primaire sur décision de Monsieur le Ministre de l'éducation qui pense que l'élève

doit d'abord se familiariser avec sa langue nationale pendant les deux premières années de sa scolarisation.

Les élèves qui ne sont pas admis au Brevet d'Enseignement Moyen ont la possibilité soit de rejoindre la formation professionnelle ou d'entrer dans la vie active (c'est-à-dire abandonner carrément l'école) s'ils ont atteint l'âge de 16 ans.

L'enseignement de la langue anglaise (deuxième langue étrangère) se fait dès la première année du moyen (au lieu de la deuxième selon l'ancien système fondamental) et ce à raison de 3 heures par semaine et l'enseignement de la langue tamazight prend une place de plus en plus importante.

De nouvelles matières sont introduites au cycle primaire par exemple éducation civique, scientifique et technologique et allègement des programmes des trois cycles d'enseignement primaire, moyen et secondaire et réduction du volume horaire (3 heures au cycle primaire et 1 heure au secondaire).

De plus, de nouvelles spécialités sont introduites au secondaire. Ce dernier est organisé en filières scientifiques, littéraires et technologiques. La première année est un tronc commun et la spécialisation commence seulement à partir de la deuxième année. Ce cycle s'achève par un examen national, le baccalauréat.

Les livres scolaires sont profondément révisés comme celui de la philosophie, de l'Histoire, et des langues étrangères. L'année scolaire 2005 / 2006 est considérée comme l'année de mise en route d'une nouvelle approche de l'enseignement du français au secondaire qui s'inspire de l'approche communicative : développer une compétence de communication (à l'oral comme à l'écrit) et de compréhension chez l'apprenant, en faisant de lui un sujet actif et autonome dans le processus de son propre apprentissage.

De nouveaux programmes en 1<sup>re</sup> année primaire et moyenne sont mis en place lors de la rentrée scolaire 2003. Donc, introduction de nouveaux manuels scolaires dans ces deux années et initiation des élèves aux nouvelles technologies de

l'information et de communication : création dans chaque établissement des salles d'informatique équipées d'ordinateurs reliés à un réseau Internet et d'imprimantes.

Nous devons rappeler que la tutelle peut introduire des changements d'une année scolaire à une autre vu les demandes qui se font sentir.

Le premier grand axe de cette réforme est d'adopter l'approche par compétences dans toutes les matières, qui, selon la commission nationale des programmes (2006 : 03) : *« permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école. »*

Le deuxième grand axe de cette réforme est de faire travailler les élèves selon la pédagogie de projet qui est considérée comme :

*une pratique de pédagogie active qui permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. Le projet peut être individuel (comme un exposé ou une maquette) ou collectif (l'organisation d'une fête, d'un voyage, d'un spectacle) (...) Cette pédagogie est également fondée sur la motivation des élèves et permet l'objectif de réalisation concrète. »* (Selon Wikipédia)

En effet, depuis les approches communicatives, de nombreux bouleversements ont eu lieu : il ne s'agit plus d'enseigner des savoirs linguistiques mais des savoir-faire, la tutelle veut passer donc de l'évaluation des savoirs à l'évaluation de ce que l'apprenant sait faire avec ce qu'il sait, c'est ainsi que la somme de ces savoirs et de ces savoir-faire participe à la création d'une compétence.

FERHANI (2006), affirme concernant la nouvelle réforme, que : *« sa grande nouveauté est d'avoir introduit pour l'ensemble des matières une entrée dans les programmes par les compétences. »* Il s'agit de vérifier les compétences des élèves à chaque étape de l'apprentissage à travers des évaluations qui sont prévues au fur et à mesure de l'enseignement / apprentissage du FLE : au début du projet, il s'agit de l'évaluation diagnostique qui est une situation problème et permet de connaître le niveau de l'apprenant par rapport à l'apprentissage visé. C'est un processus de mesure, de jugement puis de décision. À la fin de la séquence, il s'agit de l'évaluation formative qui permet de faire des bilans ponctuels pour éviter

l'accumulation de lacunes éventuelles. Elle permet de comparer les performances des apprenants par rapport aux objectifs assignés afin d'apporter les régulations adéquates si cela s'avère nécessaire. Et à la fin du projet il s'agit d'une évaluation sommative qui permet de se rendre compte du niveau de compétence réel de l'apprenant. FERHANI (2006) ajoute en disant que :

*L'Algérie rejoint le mouvement mondial en faveur d'une approche par compétences. L'ambition de la réforme consiste donc en une véritable révolution pédagogique, notamment au regard du retard accumulé au plan des méthodes et des pratiques d'enseignement et de certification. L'école algérienne découvre ainsi de nouveaux concepts et outils avec l'introduction de l'organisation du travail en projets, l'adoption de la démarche inductive, l'intégration de l'évaluation et des technologies de l'information et de la communication éducatives.*

Donc l'école algérienne a lancé de nouveaux défis en suivant la mise en avant des divers systèmes éducatifs et institutions du monde entier. Et en adoptant une nouvelle réforme, des décisions différentes ont été prises pour l'enseignement de toutes les matières et l'enseignement de la langue française en particulier avec une renaissance de l'oral comme le précise le même auteur : « *et, pour les langues, la réhabilitation de l'oral.* » (FERHANI, 2006)

Il faut signaler que durant toute sa scolarité, qui dure 12 ans, l'apprenant utilise l'arabe algérien à l'oral qui lui sert de langue véhiculaire, mais à l'écrit, il utilise l'arabe standard. Soulignons que ce dernier, enseigné à l'école, diffère sensiblement de l'arabe parlé par la majorité des habitants.

L'enseignement des langues étrangères occupe une place privilégiée dans le système éducatif algérien conformément à la loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23 janvier 2008. Selon cette loi d'orientation, les missions de l'école se résumeraient dans cet article :

- développer le sens civique des élèves et les éduquer aux valeurs de la citoyenneté en leur faisant acquérir les principes de justice, d'équité, d'égalité des citoyens en droit et en devoirs, de tolérance, de respect d'autrui et de solidarité entre les citoyens ;
- dispenser une éducation en harmonie avec les droits de l'enfant et les droits de l'Homme et développer une culture démocratique ;



- préparer les élèves à la vie en société en les initiant aux règles du savoir-vivre ensemble et former des citoyens capables d'initiative, de créativité.

Aussi faut-il signaler que les rénovations de l'enseignement du français à l'école algérienne selon la nouvelle réforme ont insisté sur l'importance de la langue orale et ont privilégié l'expression et la communication orales. Ainsi, après de longues années durant lesquelles les concepteurs des programmes accordent peu de place à cette dimension primordiale de l'enseignement des langues étrangères notamment le français, des signes de valorisation surgissent depuis le niveau primaire jusqu'au niveau secondaire.

Les changements qu'a subis le système éducatif algérien sont d'ordre qualitatif et quantitatif. Suite à cette réforme, le français est enseigné suivant le volume horaire présenté dans les tableaux ci-dessous :

**Tableau1 : volume horaire de l'enseignement du français aux cycles primaire et moyen**

Cycle d'étude :	Cycle primaire :			Cycle moyen :			
Année scolaire :	3 <sup>ème</sup> A.P <sup>11</sup>	4 <sup>ème</sup> A.P	5 <sup>ème</sup> A.P	1 <sup>re</sup> A.M <sup>12</sup>	2 <sup>ème</sup> A.M	3 <sup>ème</sup> A.M	4 <sup>ème</sup> A.M
Volume horaire hebdomadaire :	3h	5h	5h	5h	5h	5h	5h

**Tableau 2 : volume horaire de l'enseignement du français au cycle secondaire<sup>13</sup>**

Niveau :	Filière :	Volume horaire hebdomadaire :
----------	-----------	-------------------------------

<sup>11</sup>Année Moyenne

<sup>12</sup> Données extraites des répartitions annuelles des programmes de français de l'enseignement secondaire. Toutes ces données sont susceptibles de changer d'une année scolaire à une autre

1 <sup>re</sup> année secondaire.	Sciences et Technologie.	3 heures.
	Lettres.	5 heures.
2 <sup>ème</sup> année secondaire.	Sciences expérimentales.	3 heures.
	Mathématiques Techniques.	3 heures.
	Mathématiques	3 heures.
	Gestion et économie	3 heures.
	Lettres et philosophie.	4 heures.
	Lettres et langues étrangères.	4 heures.
3 <sup>ème</sup> année secondaire.	Sciences expérimentales.	3 heures.
	Mathématiques Techniques.	3 heures.
	Mathématiques	3 heures.
	Gestion et économie	3 heures.
	Lettres et philosophie.	4 heures.
	Lettres et langues étrangères.	4 heures.

Selon la commission nationale des programmes (2006 : 02), les nouveaux programmes auront pour visée principale : *« l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. »*

Donc, dans ce présent chapitre qui prend en charge la nouvelle réforme instaurée progressivement en Algérie depuis 2003, il sera question de voir les différentes réformes qu'a connues le système éducatif algérien en passant tout d'abord par la définition du concept « réforme ».

Dans un premier temps, nous allons aborder la situation de la langue française durant la période coloniale ensuite, nous allons parler des réformes du système éducatif algérien au lendemain de l'indépendance du pays en 1962 qui ont permis à cette langue d'aboutir à la position qu'elle occupe de nos jours. Donc, nous nous interrogerons sur les points suivants :

- Qu'est-ce qu'une approche par compétences : quelles sont ses caractéristiques ? Où on est-on dans les pratiques de classe ?
- Quelles sont les perspectives de la nouvelle réforme ?
- Que disent les textes officiels concernant l'enseignement de l'oral en FLE à la lumière de la nouvelle réforme ?
- Quelles sont les principales décisions et les perspectives envisagées pour l'enseignement de la langue française ?

Nous allons :

- présenter la réalité linguistique en Algérie et son impact sur l'enseignement / apprentissage de la langue française.
- voir le statut du français au sein des nouveaux textes officiels dans le système éducatif algérien.
- faire un état des lieux de l'enseignement de la langue française au niveau secondaire en Algérie.

## **2. Réforme du système éducatif algérien**

### **2. 1. Introduction**

L'enseignement des langues dans l'institution scolaire n'est pas sans poser problèmes et les résultats obtenus ne sont pas toujours satisfaisants, la tutelle ne cesse alors d'y apporter des modifications d'une réforme à l'autre.

De nos jours, l'école algérienne est confrontée à de nouveaux défis : former des citoyens (promotion de l'esprit de citoyenneté) et plus spécialement des citoyens plurilingues et les intégrer dans le champ du travail ou de la vie quotidienne en les entraînant à parler aux Autres et à communiquer avec eux. Il s'agit de faire évoluer la société algérienne à travers son école.

C'est le système éducatif qui va prendre en charge cette pénible mission. L'enseignant doit s'assurer que chaque apprenant acquiert les compétences essentielles dont il a besoin pour être capable de continuer à apprendre après sa sortie

de l'école, d'apprendre tout au long de sa vie et à mieux agir. Ainsi que le précise un journaliste dans le journal El Moudjahid (2009):

*Les efforts que consacre l'Algérie pour l'éducation des générations futures sont, de l'avis des spécialistes et des pédagogues, sans précédent, ils traduisent en fait "la volonté ferme" des responsables du secteur à faire de l'école "la pierre angulaire" du développement du pays dans tous les domaines, affirment-ils.*

Les programmes enseignés à l'école algérienne ont connu ces dernières années une profonde réforme qui demeure actuellement primordiale dans le but d'améliorer le niveau de l'enseignement et le rendement du système éducatif.

Il a fallu réviser les programmes d'enseignement entre autres les livres scolaires qui ont été soumis à une profonde révision et au contrôle de commissions spécialisées installées au niveau de l'institut national de recherche en pédagogie. C'est une réforme qui a voulu suivre le cours des différentes mutations que connaît le monde actuellement. À cet effet SEDDIKI (2004) estime que l'Algérie :

*convaincue qu'un enseignement solide et structuré en profondeur est la condition indispensable à la structure économique et sociale du pays, elle essaye de mettre sur pieds un système scolaire de qualité permettant également l'acquisition des langues étrangères et l'introduction du français précoce.*

Il (Ibid.) ajoute en soulignant l'importance du français au sein de cette réforme : « *Il serait utile de souligner que l'enseignement / apprentissage du français en Algérie représente l'une des principales préoccupations dans le domaine de la formation scolaire.* »

## **2. 2. Historique de la réforme du système éducatif algérien**

Le mot « réforme » désigne un changement fondamental apporté à quelque chose, en particulier à une institution. Ce changement vise dans la plupart du temps à améliorer le fonctionnement de cette institution par exemple réforme du système éducatif : il s'agit de donner une forme meilleure.

LA BORDERIE et MORANDI (2006 : 12) se rejoignent et voient que :

*L'expression « système éducatif » recouvre plusieurs sens : celui de « somme de pratiques éducatives » (Durkheim), celui de « construction d'un*

*ensemble cohérent à partir de noyaux éloignés et disjoints » (Lesourne) ou celui d'organisation de l'enseignement, « architecture scolaire du déroulement général des études » (Durand-Prinborgne, 1992)*

Le domaine de l'éducation est régi par des principes fondamentaux. La réforme est une étape très importante par laquelle devrait passer n'importe quel secteur vu les différentes mutations que connaît le monde actuellement. PERRENOUD (2000) en parlant de l'approche par compétences durant le 20<sup>ème</sup> colloque de l'Association Québécoise de Pédagogie Collégiale voit que les réformes des systèmes éducatifs visent :

*-les unes à moderniser les finalités de l'enseignement pour mieux les ajuster aux besoins présumés des personnes et de la société ;  
– les autres à mieux atteindre des objectifs de formation donnés, à instruire plus largement et efficacement les générations scolarisées.*

Le système éducatif algérien est passé par différentes périodes, chacune possède ses avantages et ses inconvénients, comprend des décisions, des hésitations et des chemins. Il est passé aussi par plusieurs réformes d'où le changement systématique des manuels scolaires.

En Algérie, avant la colonisation la seule langue écrite était l'arabe dit classique qui s'est diffusé avec l'Islam. En effet, avant 1830, l'enseignement en Algérie était dispensé en arabe et lié à la religion (écoles coraniques<sup>13</sup>, méderssa<sup>14</sup>, zaouias<sup>15</sup>). Ce n'est qu'à partir de 1944 que l'enseignement primaire est rendu obligatoire pour tous les enfants sans distinction. À cette époque, le français était donc enseigné aux Algériens en tant que langue maternelle, avec les mêmes programmes, les mêmes méthodes qui étaient appliquées en France pour les petits Français.

---

<sup>13</sup> C'est l'école qui a formé l'élite des Algériens qui, dès l'indépendance du pays, a proclamé l'arabisation du système éducatif.

<sup>14</sup> Madrasa est le terme arabe désignant une école, qu'elle soit laïque ou religieuse, quelle que soit la confession. (Selon Wikipédia)

<sup>15</sup> Un complexe religieux comportant une mosquée, des salles réservées à l'étude et à la méditation (...). On y effectue les pratiques spirituelles et on y enterre les saints. (Selon Wikipédia)

À partir de 1962, le système éducatif algérien a connu deux périodes essentielles :

- **La première période : de 1962 à 1976.**

Au lendemain de l'indépendance, l'Algérie a œuvré, sur le plan linguistique, pour la mise en place de l'arabe en tant que langue nationale c'est pourquoi l'institution scolaire était devant un défi énorme : compter sur ses propres moyens et ses propres fils pour la réussite de son système éducatif qui devait être conforme aux grands axes du développement du pays.

Avant l'indépendance de l'Algérie, l'usage de la langue arabe dans l'institution scolaire était progressivement interdit. Par contre, après son indépendance, la langue officielle du pays est devenue l'arabe et non plus le français. Les autorités algériennes ont décidé de généraliser l'usage de cette langue dans l'enseignement.

Durant cette période la langue française était généralisée, les médias, la presse orale surtout écrite ont aussi apporté une contribution importante à la diffusion du français dans le pays. Les Algériens bénéficiaient d'un enseignement en français, puis progressivement d'un enseignement de français. Hormis, les sciences sociales, arabisées relativement tôt, une grande partie de l'enseignement supérieur se fait aujourd'hui encore en français.

Cette opération a duré près de vingt ans en touchant l'école primaire, moyenne, secondaire et enfin le supérieur. C'est durant cette période que le français est passé de statut de langue seconde véhiculant l'enseignement des matières scientifiques à celui de langue étrangère. Ce qui a été montré par MIGNOT-LEFEBVRE (1974 : 672):

*Le problème du choix d'une langue nationale, à la fois instrument de communication et moyen d'expression littéraire, est posé et résolu dans la charte d'Alger : la langue officielle ne sera plus désormais le français mais l'arabe.*

*Ainsi, la langue du colonisateur est rejetée et, avec elle, le lien culturel préférentiel avec l'ancienne métropole et remplacée par la langue traditionnelle de culture, l'arabe littéraire, qui réintègre l'Algérie, au sein*

*de la communauté religieuse et culturelle des pays arabes du Maghreb et du Moyen-Orient.*

Le même auteur (1974: 673/674), en parlant du système éducatif algérien durant cette période, souligne que :

*Ce système est limité mais connu : ses statistiques scolaires sont recueillies annuellement selon des normes internationales et comportent une estimation détaillée du volume de scolarisation, par type et niveau d'enseignement, ainsi que les effectifs du personnel enseignant.*

*L'enseignement en Algérie, et notamment l'école primaire, était directement inspiré du modèle français métropolitain, affichait les mêmes méthodes et les mêmes objectifs explicites et remplissait donc des fonctions d'assimilation.*

Depuis 1962, la tutelle cherche à arabiser l'enseignement et adapter les contenus français aux exigences de la société. Jusqu'en 1965, l'école algérienne était bilingue avec le français comme langue pour l'enseignement des différentes disciplines scolaires : les matières scientifiques et techniques étaient enseignées exclusivement en français. Durant cette période, la tutelle prônait l'arabisation progressive de l'enseignement. C'est à partir de 1970 que les autorités algériennes ont décidé d'enseigner le français jusqu'en 4<sup>ème</sup> année primaire.

Dès l'indépendance de l'Algérie en 1962, l'arabe classique est imposé comme langue officielle et nationale. L'arabisation de l'enseignement primaire est finie en 1974 et débute celle du secondaire.

L'arabisation s'est ensuite étendue à l'enseignement supérieur. Mais, les branches scientifiques et techniques des universités et les Grandes Écoles ont continué de dispenser leurs enseignements en français. Par la suite, l'arabisation a commencé à toucher tous les secteurs administratifs.

Cependant, malgré l'arabisation complète de l'enseignement depuis 1970, près de la moitié de la presse algérienne, par exemple « El Watan », « Liberté », « El Moudjahid », paraît encore dans la langue de Camus. Ceci prouve que c'est une langue qui est profondément ancrée en Algérie.

- **La deuxième période : après 1976.**

Cette période est caractérisée par l'instauration de l'ordonnance 76-35 du 16 avril 1976 qui organise l'éducation et la formation en Algérie.

L'enseignement a été radicalement modifié par ce texte en allant en parallèle avec les changements sociaux et économiques qu'a connus le pays durant cette période. Les dispositions de cette ordonnance ont été appliquées à partir de l'année scolaire 1980 / 1981.

L'ancienne ordonnance contient des objectifs nationaux qui visent à développer la personnalité de l'enfant et du citoyen dans la société et à aboutir à une bonne préparation au travail ainsi qu'à la vie de façon générale grâce à l'acquisition de la globalité des connaissances touchant différents domaines entre autres : scientifique et technologique. Elle contient aussi des objectifs internationaux qui se concrétisent par une éducation contribuant à l'inculcation du sens civique dans l'assimilation des valeurs internationales pour une entente parfaite entre les peuples pour leur bien précieux.

C'est une ère où l'Algérie a commencé à connaître un développement profond dans plusieurs domaines entre autres économique et social. Il s'agit d'un enseignement autonome et authentique dans toutes ses dimensions : programmes, contenus, encadrements...

En 1976, le français est enseigné à partir de la troisième année primaire puis à la quatrième année comme langue instrumentale, pour une ouverture sur le monde et les besoins de la recherche scientifique. L'année 1992 est considérée comme l'année des premiers réaménagements des programmes.

Selon la même ordonnance, il s'agissait de préparer l'élève au travail et à la vie sociale par l'acquisition de connaissances générales dans les domaines scientifiques et technologiques. Ces réformes qui comptent parmi les plus importants ateliers lancés ces dernières années ont permis d'améliorer la qualité et le niveau de



l'enseignement et le rendement du système éducatif qui constitue la base de tout développement d'un pays.

Actuellement l'ordonnance 76-35 du 16 avril 1976 qui organise l'éducation et la formation en Algérie est remplacée par la loi du 23 janvier 2008 n° 08-04 portant sur la loi d'orientation sur l'éducation nationale. Selon le bureau international de l'éducation (2012 :02) de l'UNESCO cette dernière loi :

*stipule que l'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.*

En effet, de nos jours, l'Algérie consacre des efforts sans précédent pour moderniser l'école qui est considérée comme l'un des piliers d'une nation et la pierre angulaire de son développement pour l'éducation de ses générations futures. Cependant, il faut signaler que l'arabisation n'a pas été poursuivie à l'université puisque la plupart des universités dispensent les cours en français qui est resté la langue de l'enseignement et des techniques dans de nombreuses filières sauf celui des sciences humaines.

Donc, après douze ans d'étude en langue arabe, plusieurs bacheliers de certaines branches se trouvent confrontés à la langue française à l'université : les professeurs assurent les cours qu'en français.

### **2. 3. Dernière réforme du système éducatif algérien : celle de 2003**

L'institution scolaire algérienne a connu plusieurs réformes, ce changement a engendré une réforme des principes pédagogiques, d'où le changement systématique des manuels scolaires, des différents programmes et une remise en question dans les filières enseignées au lycée (disparition de certaines branches et apparition d'autres)

La dernière réforme du système éducatif algérien est celle de septembre 2003 qui a vu la mise en place des différentes instructions. C'est une réforme qui a essayé de revaloriser l'enseignement des langues étrangères notamment le français dans le

souci de rendre l'école algérienne plus conforme aux besoins de la société. En effet, l'enseignement / apprentissage du FLE a toujours suscité l'intérêt du système éducatif algérien.

C'est une réforme qui a voulu donner une vraie place à l'oral en FLE. Longtemps la pédagogie en Algérie a été presque entièrement penchée vers l'écrit (primauté de l'écrit, même les exercices au BAC se font par écrit). Remarque faite par CUQ (2003 : 182) : « *La composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE* »

L'enseignement d'une langue étrangère a toujours été : enseigner la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire...tout en négligeant de se préoccuper de l'apprentissage de l'oral qui demeure en FLE mal assimilé. Les apprenants, en classe, se contentent seulement de répondre aux questions posées par l'enseignant et dans la plupart des cas, ils répondent en arabe. L'oral travaillé comme tel reste le parent pauvre. Alors, les enseignants doivent former des apprenants qui seront capables de parler de tout et de n'importe quoi en français langue étrangère.

En lisant les nouvelles instructions de la dernière réforme, en Algérie, concernant l'enseignement de l'oral en classe de FLE, elles semblent faciles à appliquer mais en réalité bien qu'elles soient claires et accessibles, elles sont difficiles à mettre en œuvre sur le terrain, plusieurs paramètres entrant en jeu car malgré la forte présence de l'oral, son enseignement reste encore une question problématique : le terrain n'a pas été réellement bien aménagé avant la mise en place de cette réforme (préparation du personnel chargé de cette mission, nombre d'élèves par classe...).

Lors d'un colloque, PROUILHAC (2000 :21) a précisé que :

*L'oral est éminemment un objet complexe, mais que l'enseignement de l'oral, est, lui aussi, un objet complexe qui joue sur toutes sortes de niveaux. Une tradition dans le système éducatif, portée notamment par les « linguistes », donnait une image un peu restreinte, réduite de l'oral.*

En effet, apprendre (ou enseigner) à parler dans une langue étrangère est un moment difficile dans la vie et de l'apprenant et de l'enseignant qui se trouve déconcerté devant cette tâche. Nous notons toujours avec le même auteur (Ibid.) que:

*On entendait souvent dire, à propos de l'enseignement des langues, que les élèves ne s'expriment que 'x' minutes, 'x' étant en général très faible, tout au long de leur scolarité. On en concluait que la pratique de l'oral en langue vivante était insuffisante.*

C'est le cas de l'oral au lycée en Algérie. D'ailleurs, l'écrit a toujours pris la priorité. L'oral a été le parent pauvre dans les anciennes instructions officielles car il n'était pas considéré comme un objet d'apprentissage avec des objectifs précis, des contenus, des activités, des supports et des procédés d'évaluation particuliers.

De nos jours, avec l'ouverture économique, l'Algérie s'est bien rendu compte de la nécessité de s'ouvrir aux langues étrangères : le français, l'anglais, le chinois (langue du commerce) et autres : c'est un besoin important et vif.

Comme nous l'avons déjà mentionné, cette nouvelle réforme a adopté la pédagogie de projet et l'approche par compétences qui peut être considérée comme une suite à l'approche par objectifs où selon AUGER et al (2009 :78) :

*il est question de développer des compétences langagières et sociales à travers la communication (...) Cela relève d'une perspective sociale (...) où les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches.*

Jusqu'aux années soixante, l'entrée dans les programmes se faisait par les contenus, approche purement linguistique de l'enseignement / apprentissage. Les années soixante-dix ont vu pratiquer l'entrée par les objectifs. L'enseignement / apprentissage est envisagé dans une perspective fonctionnelle, les objectifs étant définis pour répondre aux besoins des apprenants.

De nos jours, nous remarquons l'introduction de l'entrée par les compétences à la suite des travaux des sociolinguistes où l'accent est mis sur la « compétence de communication ». Nous assistons alors à l'invasion du sociologique dans le domaine de l'enseignement / apprentissage.

### 2. 3. 1. L'approche par compétences

Afin de clarifier qu'est-ce qu'une approche par compétences, nous ferons un tour d'horizon sur le terme de compétence. Donc, en premier lieu, nous allons se demander qu'est-ce qu'une compétence ? Aujourd'hui, ce concept connaît une multitude de définitions. Du point de vue de la linguistique et selon DUBOIS (1973 : 48) :

*La compétence est le système de règles intériorisé par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique, grâce auquel ils sont capables de prononcer ou de comprendre un nombre infini de phrases inédites. La compétence d'un sujet parlant français explique la possibilité qu'il a de construire, de reconnaître et de comprendre les phrases grammaticales, d'interpréter les phrases ambiguës, de produire des phrases nouvelles.*

En linguistique la notion de compétence est apparue avec Chomsky en 1971 qui a distingué entre compétence (connaissance de la langue) et performance (actualisation de la langue). Quant à Dell Hymes qui a enrichi cette notion, quand il a développé le concept de « compétence de communication », il a associé le linguistique et le socioculturel. Il demandait de renverser l'analyse linguistique en s'intéressant aux performances réelles et variées des locuteurs pour définir ce que pourrait être une véritable compétence de communication.

Selon Hymes, il ne suffit pas de connaître la langue seulement c'est-à-dire le système linguistique (système de règles relevant du code linguistique et qui est en constante évolution) ; mais il faut également savoir comment s'en servir en fonction du contexte social (communiquer c'est utiliser la langue de manière appropriée dans une grande variété de situations sociales). Il stipule que la compétence s'appuie sur la connaissance et le savoir-faire langagier. CUQ (2003 : 48) l'affirme en disant que :

*Dell Hymes propose la notion de compétence communicative, qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc.*

JAUBERT et REBIÈRE (2004 :01) voient que : « *la construction des savoirs scolaires suppose la transposition, pour l'école, de pratiques sociales de référence, dont les pratiques langagières.* »

Vers les années 70, la didactique des langues a concrétisé cette distinction en dissociant la compétence en composante linguistique d'une part et composante sociolinguistique d'autre part. Ce qui mène ensuite aux notions de "compétence de communication" (la somme des savoirs linguistiques, des divers savoir-faire langagiers et d'actes langagiers) puis de "situation de communication" (émetteur, récepteur, message et circonstances de l'énonciation : (où? quand? et comment?))

Dans le dictionnaire de linguistique de DUBOIS (1984. p108), selon la grammaire générative, la notion de compétence est définie comme :

*la possibilité pour tout locuteur d'une langue donnée, de produire, de reconnaître et d'interpréter une infinité de phrases inédites conformes aux règles de cette langue. Par exemple, tout sujet parlant et maîtrisant la langue française est en principe capable de dire si une phrase quelconque du français est douée de sens ou ambiguë, grammaticale ou agrammaticale, etc.*

COSTE et GALISSON (1976 : 105/106) se rejoignent et définissent le terme de « compétence » ainsi :

*Compétence : nf : en grammaire générative : connaissance implicite qu'a de sa langue tout locuteur-auditeur. Plus techniquement, système intériorisé de règles qui permet à un organisme fini (le cerveau) de produire et de comprendre un nombre infini d'énoncés (...)*

De leur côté RAYNAL et RIEUNIER (2007 : 76/77) lui proposent la définition suivante : « *Compétence : ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe.*»

D'autre part, Bachman voit que la compétence peut être considérée comme la capacité à utiliser les langages dans des situations de communication variées. La compétence est considérée aussi comme un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre.

L'accent est mis sur les savoirs et savoir-faire qui vont permettre aux locuteurs d'interagir efficacement dans les différentes situations de communication. Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (le CECRL) :

- Les savoirs sont définis comme des connaissances déclaratives ;
- Les savoir-faire sont définis comme des connaissances procédurales ;
- Les savoir-être sont définis comme des dispositions individuelles.

Les années 80 voient la notion de compétence apparaître dans le monde socioprofessionnel avec par exemple Zarifian, Leplat, puis dans le monde de la formation et de l'éducation avec Perrenoud, Develay, Jonnaert, Roegiers, etc.

Quand Gentile et Bencini ont posé la question « *Qu'est-ce qu'une compétence?* » à PERRENOUD (2000), il a répondu en disant que la compétence est: « *la faculté de mobiliser un ensemble de ressources cognitives (savoirs, capacités, informations, etc.) pour faire face avec pertinence et efficacité à une famille de situations.* »

Dans la sphère de la didactique des langues, la compétence de communication est considérée comme un savoir procédural qui se réalise par deux canaux différents (l'écrit et l'oral) et de deux manières différentes (la compréhension et l'expression).

Cette approche a émergé graduellement dans le secteur de l'éducation en Algérie, qui s'inscrit petit à petit dans la mondialisation et qui comme tous les autres pays qui veulent moderniser l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, a adopté cette approche. En effet, elle ne peut évidemment pas se soustraire à ce phénomène que certains qualifient de phénomène de mode.

L'introduction de l'enseignement et de l'apprentissage fondés sur les compétences est au cœur des projets de réforme actuels pour adapter l'école algérienne aux besoins de notre temps.

Cette approche est un concept central dans l'approche communicative (qui est née dans les années 1975) qui a beaucoup évolué au cours de cette décennie dans la classe de langues. Dans la préface du troisième volume de la série de publications

liée au programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif algérien, Monsieur le Ministre de l'éducation nationale BENBOUZID ((In BENBOUZID et al, 2006) a précisé que :

*L'Algérie ayant résolu d'opérer sur son système éducatif la réforme profonde qu'il requérait, a opté pour l'approche dite par les compétences. Outre de mettre en œuvre un programme rénové, actualisé, alliant savoir, savoir-faire et savoir-être, il était impératif d'inscrire les modifications qui allaient être opérées sur un registre attrayant pour l'apprenant, rationnel et efficient pour le formateur.*

Depuis l'avènement de cette nouvelle approche, les objectifs de l'enseignement des langues étrangères se sont modifiés tout en considérant la communication comme le but essentiel de tout apprentissage et la langue comme un ensemble de compétences solidaires.

Elle représente un changement radical par rapport aux méthodologies qui prévalaient à l'époque. Il s'agit là d'une démarche dans laquelle sont engagés certains systèmes éducatifs européens.

Il est dit qu'un élève acquiert une compétence lorsqu'il sait quoi faire, comment faire et pourquoi faire dans une situation donnée. C'est une approche qui encourage le travail de groupes (jeux de rôles, les travaux en groupes ou par pairs) qui est considéré comme une compétence transversale : communiquer pour apprendre, instaurer une atmosphère de confiance, faire des situations d'échange des occasions d'apprentissage, partager l'information et construire un réseau de personnes ressources.

Donc l'élève est impliqué dans un travail de groupe et de recherche pour la réalisation d'un objectif collectif, tous les objectifs convergent vers la réalisation du projet et quand l'enseignant identifie des lacunes chez ses apprenants, il procède à une remédiation immédiate soit à court terme soit à long terme car cela dépend des lacunes.

Après une longue époque où le recours à la langue maternelle de l'apprenant était banni, avec cette approche l'enseignant peut faire appel à cette langue quand cela s'avère nécessaire d'où un usage judicieux de cette langue comme le montre

cette citation de SAHLOUL (2002 : 43 / 44) : « *L'approche communicative (...) tolère une petite place à la langue maternelle dans l'enseignement d'une langue étrangère.* » Ou encore comme il est mentionné dans cette citation de MÉDIONI (In MÉDIONI et al, 2002 : 45) :

*Si on admet compte tenu de ces dernières recherches, que le recours de l'apprenant à sa langue maternelle est plus ou moins inévitable (...) il sera plus judicieux de prendre le parti de s'en servir pour faciliter l'apprentissage. Autrement dit, l'enseignant doit s'en emparer comme d'un outil, au lieu de passer son temps à la combattre et d'en faire son alliée pour mieux enseigner la nouvelle langue.*

Avec cette approche, il n'y a pas de priorité d'un code sur l'autre, tout dépend des besoins spécifiques des apprenants. Alors, il n'y a pas un ordre d'agencement strict du programme, ce dernier se fait au fur et à mesure en prenant en considération les besoins et les progrès des différents apprenants. Et le processus de remédiation accompagne l'apprentissage soit immédiatement, soit à court terme ou à long terme.

Le critère de réussite de cette approche est la résolution de la tâche. C'est en ce sens que les objectifs d'enseignement et d'apprentissage ne sont plus de l'ordre des contenus à transférer mais plutôt de capacités d'action à atteindre par l'apprenant.

Autrefois, la place de l'enseignant était devant le tableau sur l'estrade ou derrière le bureau mais de nos jours sa place est juste à côté de l'apprenant. Son rôle est de superviser la bonne marche des tâches qu'il leur a confiées, il est considéré comme une personne ressource. Son rôle a évolué de celui de formateur vers celui de médiateur. PARPETTE (1997), à partir d'une expérience personnelle, précise que l'enseignant peut jouer le rôle d'un expert, d'un animateur ou d'un régulateur :

*On y voit en effet l'enseignant jouer différents rôles :*

- a) l'expert apportant des informations (...)*
- b) l'animateur faisant réaliser à la classe un schéma à travers un certain nombre de consignes (...)*
- c) le régulateur rappelant des élèves à l'ordre (...)*

*Tous ces rôles s'enchaînent, s'entremêlent dans le discours de l'enseignant. Leur alternance amène souvent ce dernier à changer d'interlocuteur, passant d'une adresse à l'ensemble de la classe à une adresse individuelle.*



Il amène l'apprenant à acquérir des compétences (dans ce contexte théorique, apprendre à communiquer en français) en lui apportant des outils et non plus des savoirs comme le montre DEFAYS (2003 :94 / 95) dans cette citation :

*Plus intensément et depuis plus longtemps que dans les autres apprentissages, le rôle de l'apprenant en langue étrangère n'est pas simplement de recevoir et de restituer des connaissances que l'enseignant lui aurait délivrées, mais...*

*-d'acquérir un savoir-faire, et même un savoir-vivre en même temps qu'un savoir ;*

*-de participer à l'enseignement (de la même manière que l'enseignant s'occupe de son apprentissage), aux activités pédagogiques en classe, d'y prendre des initiatives ;*

*-de profiter de toutes les occasions pour apprendre en dehors de la classe ;*

*-de prendre en charge son apprentissage en général, dans la perspective d'un auto-apprentissage.*

Ainsi le rôle de l'enseignant a complètement changé, il n'est plus le vecteur d'apprentissage, ou encore un dirigeant autoritaire chargé de transmettre un savoir aux apprenants mais il est considéré comme un guide ou encore un accompagnateur de l'apprentissage. Il n'est plus le maître qui détient les savoirs mais il devient un formateur. Toutes les sources sont acceptables et intarissables : un parent, un livre, une émission radio, l'Internet. À ce sujet TAGLIANTE (2006 : 34) voit que :

*L'enseignant-formateur n'est plus le grand dispensateur du savoir et des savoir-faire, mais celui qui met sa compétence linguistique, culturelle et pédagogique au service de l'intérêt des apprenants, en étant à la fois l'organisateur de l'apprentissage, l'expert auquel l'apprenant peut faire appel, l'animateur de sa classe, la personne ressource, celui qui fait découvrir, conceptualiser et systématiser les acquisitions, celui qui se remet en question, qui fait confiance et surtout celui qui a le plus de patience...*

Ou encore selon la belle expression du professeur DEFAYS (2003 : 111):  
« On est passé du professeur homme-orchestre au professeur chef d'orchestre. »

Cette approche a recentré l'apprentissage et l'enseignement des langues sur l'apprenant en le faisant participer activement à sa formation par l'action. Ce dernier est considéré comme un acteur social et non comme une machine à laquelle l'enseignant inculque un savoir. Les travaux de Piaget et de Vygotsky ont mis l'accent sur les méthodes actives et ont valorisé l'action de l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

Donc l'apprenant est impliqué dans la réalisation de son programme, TAGLIANTE (2006: 32) le montre en disant que :

*Les enseignants connaissent bien, depuis les années 1970, « l'approche communicative », qui met l'accent sur la communication entre les personnes et place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, le rendant actif, autonome et responsable de ses progrès.*

Pour BANGE et al (2005 : 181), l'apprenant doit accomplir ses tâches avec un maximum d'autonomie :

*Une intervention extérieure ne peut évidemment se faire que dans la zone où l'apprenant fournit un effort d'apprentissage, c'est-à-dire la zone que Vygotski appelait « zone de développement proche ». C'est ce qu'avec Bruner nous appelons l'étayage, qui repose sur l'autonomie de l'apprenant.*

En effet, nous pouvons penser avec BANGE et al (2005 : 165) que les quatre étapes préconisées par l'approche par compétences pour conduire l'apprenant à la communication seraient :

*Niveau A : développement et contrôle de la compréhension : (...)*

*Niveau B : fondation de la capacité de s'exprimer : (...)*

*Niveau C : développement de la capacité de s'exprimer : (...)*

*Niveau D : expression libre : (...)*

Désormais, l'erreur est normale, elle est considérée de façon positive, et fait partie du processus d'apprentissage : il est très important que l'apprenant se serve de ses erreurs comme une chance pour l'apprentissage. On ne parle plus de faute à connotation négative mais plutôt positive. On pratique la pédagogie de l'erreur qui utilise l'erreur produite de façon dynamique. Quand les erreurs sont identifiées, elles seront corrigées et exploitées par l'enseignant dans d'autres activités ou des apprentissages ultérieurs.

D'ailleurs ces dernières années les chercheurs dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues essaient de réhabiliter l'alternance codique en classe. Cette dernière désigne le passage d'une langue à une autre ou comme elle est encore désignée par l'expression de « code switching ». Nous pouvons penser avec CAUSA (2000) que :

*cette nouvelle perspective a permis de dire que l'alternance des codes joue un rôle important dans l'apprentissage et dans la construction des savoirs en langue étrangère ; employer les deux langues qui circulent dans la classe*

*(la langue maternelle et la langue étrangère) n'est donc plus considéré comme défavorable à l'apprentissage d'une langue. L'emploi des deux langues peut au contraire servir de « levier » à l'apprentissage de nouveaux savoirs linguistiques.*

Il nous semble que cette approche par compétences a développé l'idée que l'élève apprend mieux dans l'action c'est-à-dire elle a mis l'accent sur la capacité de l'élève d'utiliser concrètement ce qu'il a appris à l'école dans des tâches et situations nouvelles et complexes, à l'école tout comme dans sa vie de tous les jours.

Nous pouvons penser avec LASNIER (2009) que cette approche est venue pour combler les insuffisances d'une approche par objectifs : *« davantage centrée sur l'acquisition des savoirs et savoir-faire (apprendre quoi?) négligeant l'acquisition des processus intellectuels (comment faire pour apprendre ?) »*

C'est une approche qui a pris en compte le côté subjectif de la langue autrement dit la dimension humaine du langage. Selon cette approche, la langue est considérée comme un ensemble de compétences solidaires mais indépendantes.

Le système éducatif algérien a choisi de rompre ou encore d'abandonner l'approche par objectifs et choisir de s'engager dans cette approche par compétences. Selon les concepteurs des programmes, l'instauration de cette approche dans ce système était plus qu'une nécessité, un passage obligatoire par lequel ce système devait passer.

Cette approche vise l'installation d'une compétence de communication à partir d'une reconsidération de l'apprenant en s'appropriant graduellement cette compétence qui lui permet d'intervenir dans différentes situations et de résoudre des problèmes auxquels il est confronté. ROEGIERS (2006), celui qui a fait la promotion de cette approche en cours en Algérie, l'affirme dans cette citation :

*L'approche par les compétences s'imposait, tant étaient importantes les nécessités d'évolution du système éducatif, qui s'est ainsi attelé à réformer en profondeur les programmes scolaires dans un souci de répondre à plusieurs défis majeurs.*

Ces défis majeurs peuvent être résumés ainsi par ROEGIERS (2006) :

*traduire à l'école les changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels intervenus en Algérie au cours des dernières années, afin de permettre à l'école de mieux véhiculer les valeurs de tolérance et de dialogue, et de préparer les élèves à exercer leur citoyenneté dans une société démocratique ;*  
*permettre à l'école d'assurer au mieux sa fonction d'éducation, de socialisation et de qualification ;*  
*continuer la démocratisation de l'enseignement : le rendre accessible au plus grand nombre, et garantir à chacun des chances égales de réussite ;*  
*répondre au défi de la mondialisation de l'économie, qui requiert des qualifications de plus en plus élevées et de plus en plus compatibles aux exigences de mobilité professionnelle ;*  
*recourir aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) pour les apprentissages scolaires, et apprendre à utiliser celles-ci dans les différents secteurs de la vie active.*

Enfin c'est une approche qui a redonné à l'oral son prestige, sa valeur et son intérêt, il nous semble que l'innovation a porté sur l'importance accordée à l'oral comme forme particulière dans l'échange langagier. Pour acquérir cette compétence à communiquer, l'apprenant doit savoir effectuer des activités langagières variées pouvant relever de la production, de la réception ou de l'interaction.

Les enseignants du FLE sont conscients de l'importance de l'enseignement de l'oral en français, mais sur le terrain, il est remarqué qu'il y a un écart important entre les finalités de la compétence de communication et la réalité de l'enseignement. Prenons comme exemple les apprenants de la réforme concernant l'enseignement de l'oral en FLE au lycée : normalement avec les objectifs assignés à l'oral dans cette nouvelle réforme, l'apprenant doit pouvoir prendre la parole et s'exprimer de façon claire dans des situations diverses et il doit pouvoir utiliser un vocabulaire à bon escient dans les différentes situations de communication qui se présentent mais la réalité montre le contraire pour la plupart des apprenants.

Il nous semble seulement que l'approche en question, a été appliquée dans les systèmes éducatifs d'une vingtaine de pays exclusivement francophones. La plupart l'ont mise en œuvre mais exclusivement à titre expérimental. En Algérie, elle a été

généralisée dès le départ. En revanche, cette approche a été critiquée dans la majorité des pays où elle a été expérimentée.

Certains la qualifient de phénomène de mode, d'autres de fausse solution pour de vrais problèmes, et d'autres, par contre, la qualifient comme un passage obligatoire vers la démocratisation du savoir.

Nous nous apercevons dès lors que cette approche s'est généralisée et imposée en Algérie sans esprit critique malgré les nombreuses mises en garde scientifiques. En effet l'efficacité de cette approche ne peut être estimée que par rapport à des apprenants et à des contextes d'enseignement précis. L'écart est encore important entre les principes de cette approche et la réalité de l'enseignement du FLE au sein de la nouvelle réforme.

Nous devons admettre que les compétences ne remplacent pas les connaissances. Bien au contraire : les connaissances constituent les bases des apprentissages et l'école continuera d'y accorder une importance capitale : l'apprenant doit mieux apprendre à utiliser et à appliquer ses connaissances dans de nouvelles situations.

### **3. Perspectives de la nouvelle réforme**

Et demain ? Quelles sont les perspectives de la nouvelle réforme concernant l'enseignement / apprentissage de l'oral en FLE ?

Selon les nouveaux textes officiels, plus précisément le programme de 3<sup>ème</sup> année secondaire (2006 : 03), les apprenants au terme du cursus secondaire (ou le profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire) auront :

- *acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;*
- *utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;*
- *exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de comptes rendus ;*
- *adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ;*

- *produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;*
- *appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique.*

Donc, il s'agit de former des apprenants capables de s'exprimer, d'argumenter, de convaincre, de négocier, de raconter, de s'informer et de communiquer et à l'oral et à l'écrit dans les situations les plus diverses de la vie quotidienne : maîtriser les actes de parole en pratique plutôt qu'en théorie. Il s'agit aussi de les préparer à suivre dans de bonnes conditions leurs études supérieures.

Nous pouvons penser donc que les perspectives fondamentales de cette réforme se résumeraient dans les points suivants : favoriser la construction réfléchie de la langue française par l'élève et développer dans cette langue des compétences pour une interaction aisée à l'oral (écouter / parler) permettant à l'élève d'établir et de maintenir le contact dans différentes situations qu'offre la vie quotidienne.

#### **4. Le FLE au sein des textes officiels de la nouvelle réforme**

Cette dernière partie, du présent chapitre a pour objectif de présenter les nouveaux textes officiels. Nous évoquerons quelques données relatives à l'implantation de la langue française au sein des nouveaux textes officiels de la nouvelle réforme. Nous montrerons ce qu'elle a introduit de nouveau dans l'enseignement du français et plus spécialement à l'oral. Donc nous allons porter un regard sur la réalité de l'oral au lycée algérien.

Nous allons s'appuyer essentiellement sur la lecture des nouveaux textes officiels (programmes, documents d'accompagnement et manuels scolaires de 3<sup>ème</sup> A.S). Donc, notre objectif sera de présenter un état des lieux de l'enseignement de l'oral ou plutôt de ce que devrait être l'enseignement de l'oral en langue française depuis la mise en place de la nouvelle réforme.

Vu les différentes réformes qu'a connues le système éducatif algérien, l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère a connu, de son côté, des changements importants. FERHANI (2006) estime que :

*La réforme a conservé au français ce statut de première langue étrangère, (...) Le français a été considéré au sein de l'ensemble des langues étrangères et ces dernières, en relation avec les langues nationales, objet bien entendu d'une attention particulière à travers la rénovation de l'enseignement de la langue arabe qui conserve son primat.*

Que disent les nouvelles instructions officielles algériennes concernant l'enseignement du français langue étrangère?

Les instructions présentées dans les documents officiels de référence indiquent clairement que l'enseignement de la langue française doit se conformer strictement au programme officiel unique distribué dans les établissements à travers le territoire national.

Par contre, les manuels et les contenus peuvent être enrichis (ou carrément abandonnés) pour laisser place à l'initiative de l'enseignant, en actualisant ses supports et ses activités. Mais il n'en demeure pas moins que la seule entrée, la seule référence de base reste le programme proposé par la tutelle.

Il est clairement mentionné dans ces orientations que les compétences de base à développer en classe de français et qui structurent les objectifs de tout programme d'apprentissage sont les suivantes : la Compétence de Compréhension de l'Oral, la Compétence de Compréhension de l'Écrit, la Compétence de Production de l'Oral et la Compétence de Production de l'Écrit.

L'enseignement du français, dans le système éducatif algérien, a été l'objet de plusieurs réformes, qui l'ont touché à la fois dans sa forme et dans son contenu. Dans le nouveau programme, nous pouvons remarquer que l'oral se voit réhabilité par le fait qu'il y a une équivalence en volume et en activités de l'oral et de l'écrit. Un temps important et significatif est accordé à la pratique orale de la langue.

Désormais, l'oral ne se réduit plus à des questions / réponses. Tous les apprenants sont sollicités au sein de binômes ou de groupes : des exposés, des débats,

des descriptions, des tables rondes, des jeux de rôles... Et l'apprenant durant les séances d'expression orale peut être exposé à des documents sonores authentiques (enregistrements audio d'émissions, débats, interviews, chansons, discussions...)

Selon l'article 4 de la nouvelle loi du 23 janvier 2008 n° 08-04 portant sur la loi d'orientation sur l'éducation nationale qu' :

*en matière d'instruction, l'école a pour mission de (...) permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères.*

Des situations de communications variées sont préconisées favorisant l'apprentissage des règles et des usages de la discussion. FERHANI (2006) précise qu' :

*aujourd'hui, le français est enseigné plus qu'auparavant. Il devrait surtout être différemment et mieux enseigné. En l'occurrence, ce n'est pas tant le volume horaire qui compte mais la qualité des méthodes et la performance des enseignants. (...)*

*Considéré désormais sous l'angle du FLE (français langue étrangère), la réforme lui ouvre le champ d'une meilleure adéquation avec la réalité linguistique globale de la société algérienne et l'aspiration de celle-ci à une plus grande ouverture sur le monde.*

Selon la commission nationale des programmes (2006 : 03) de la nouvelle réforme, les finalités de l'enseignement du français seraient de contribuer avec les autres disciplines à :

*la formation intellectuelle des apprenants (...) leur insertion dans la vie sociale et professionnelle. (...) l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs (...) la sensibilisation aux technologies modernes de la communication (...) la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle (...) l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.*



## 5. Conclusion

Il convient de reconnaître qu'à travers le discours pédagogique, des efforts considérables ont été entrepris dans le but d'améliorer l'enseignement des langues étrangères de façon générale et la langue française en particulier l'oral.

Mais nous pouvons remarquer qu'il y a un écart entre le dire institutionnel et le faire pédagogique et il n'en demeure pas moins qu'en dépit des réformes qui se sont succédé au fil des dernières années, l'école algérienne endure une défaillance au niveau de l'oral interprétée par l'échec de la majorité des apprenants à prendre la parole et à communiquer en français langue étrangère.

En effet, l'enseignement de cette langue en Algérie ne satisfait plus ni les enseignants, ni les parents qui constatent une baisse remarquable du niveau général et affirment que les élèves ont de plus en plus une compétence de communication (à l'oral comme à l'écrit) et de compréhension très limitée. Certes c'est une réforme qui a donné une importance à l'oral en classe de langue mais il lui manque la formation et la qualification des enseignants aux nouvelles instructions :

*L'ampleur des changements introduits par la Réforme nécessite l'ouverture d'un énorme chantier. L'enjeu le plus important réside dans la préparation des enseignants, tant dans l'adaptation des formations initiales, relevant de l'enseignement supérieur (Écoles Normales Supérieures) que des formations continues, relevant du ministère de l'Éducation nationale. (FERHANI : 2006)*

Nous rejoignons donc PERRENOUD (1988) quand il dit que :

*La rénovation de l'enseignement du français donne, sur le papier, une grande importance à la communication, tant écrite qu'orale. Pourtant, dans les classes, les observations montrent que la communication reste une idée vague, que l'oral (...) est un parent pauvre dans la plupart des classes.*

**Chapitre IV : Problèmes et perspectives de l'oral en FLE en 3ème  
année secondaire**

---

## Chapitre IV : Problèmes et perspectives de l'oral en FLE en 3<sup>ème</sup> A.S

### 1. Introduction

Partant d'une réalité vécue sur le terrain, le présent chapitre consiste en une réflexion sur la situation de l'oral au lycée : ses problèmes et ses perspectives chez les apprenants de 3<sup>ème</sup> A.S dans le contexte de la nouvelle réforme du système éducatif algérien installée en 2003 et les raisons réelles de ce phénomène en Algérie.

Ce chapitre se propose donc de mettre en exergue certaines entraves rencontrées par les apprenants lors de la séance d'expression orale en FLE et qui freinent son apprentissage ainsi que les répercussions de telles difficultés, et de proposer des pistes de réflexion sur ses perspectives en classe de 3<sup>ème</sup> année secondaire à la lumière de la nouvelle réforme.

Voici donc les trois questions primordiales qui s'imposent dans ce chapitre et qui vont orienter notre réflexion :

- Quels sont les problèmes rencontrés et par l'enseignant (qui fait partie des principaux acteurs du système scolaire) et par l'apprenant dans un cours d'expression orale ?
- Quelles sont les perspectives actuelles et à venir pour l'expression orale dans un cours de langue à la lumière de la nouvelle réforme ?
- Comment expliquer que certains élèves, après plusieurs années d'apprentissage du FLE, ne manifestent aucune progression particulière à l'oral ? Alors, d'où viennent les obstacles ?

La situation de l'enseignement / apprentissage du FLE en Algérie signale une insuffisance qui semble durer malgré les réformes qu'a connues le système éducatif : aménagement des programmes et changement des manuels. Cette situation n'incite guère à l'optimisme. Voir les problèmes rencontrés et par l'enseignant et par l'apprenant dans un cours d'expression orale à la lumière de la nouvelle réforme nous permettrait d'aborder concrètement le sujet de ce présent travail.

C'est pour cela qu'il convient d'analyser les causes en amont et même en aval car personne ne peut nier les problèmes que rencontrent l'enseignant dans sa tâche dans l'enseignement de l'expression orale et l'apprenant dans sa tâche d'apprentissage de cette faculté comme nous le montre RABATEL (2004 : 10) quand il dit : « *Si l'oral (scolaire) est compliqué à vivre pour les élèves, il l'est autant, quoique différemment, pour les maîtres.* »

Parler une langue étrangère est difficile car l'oral présente des difficultés, donc il est très important de développer cette compétence chez les apprenants dans les classes de langue. En effet, ce qui importe c'est qu'ils sachent communiquer en utilisant leurs prérequis selon des situations de communication aussi diverses offertes par la vie quotidienne.

Dès lors, prendre la parole en français langue étrangère devient pour quelques apprenants une activité pénible dont certaines règles ne sont pas encore assimilées par ces apprenants bien qu'ils soient en classe de 3<sup>ème</sup> année secondaire. Sachant qu'au lycée, il ne s'agit plus d'installer des savoirs mais évidemment, il s'agit de vérifier l'installation de ces savoirs.

En dépit d'une durée assez suffisante de l'apprentissage de la langue française, nous remarquons qu'en général la majorité des apprenants de 3<sup>ème</sup> A.S ne sont pas capables de s'exprimer dans cette langue avec aisance. Ils éprouvent beaucoup d'entraves à communiquer et parfois ils utilisent les gestes pour combler leurs lacunes ou adoptent le silence.

Pour les collègues rencontrés, il semble que leur avis soit généralisable, ils pensent qu'en classes, les apprenants se contentent seulement de répondre aux questions posées par l'enseignant et dans la majorité des cas, ils répondent en arabe (certes il n'est pas possible d'ignorer l'influence de la langue maternelle). Malgré les efforts de la tutelle et la mise en œuvre de la nouvelle réforme pour l'amélioration de l'oral des apprenants à travers les nouveaux programmes, des anomalies persistent encore. Plusieurs apprenants en 3<sup>ème</sup> année secondaire n'arrivent pas à s'exprimer oralement en français langue étrangère et en dehors de la classe ils s'expriment qu'en arabe.

Dès le primaire, la langue française fait son entrée à l'école algérienne pour que l'apprenant commence à se familiariser avec cette langue scolaire qui n'est pas sa langue maternelle. Le travail sur la langue, qu'elle soit écrite ou orale, se poursuit au CEM et par la suite au lycée avec des objectifs différents d'un cycle à un autre. Or un grand nombre d'élèves quittent le lycée sans avoir acquis la maîtrise du code oral en français, ils sortent de l'école avec de sérieux problèmes entre autres des difficultés à l'oral.

Naturellement, quand les apprenants prennent la parole en français, ils prennent conscience des difficultés que représente l'oral. C'est ainsi que RABATEL (2004 : 08) démontre les difficultés rencontrées à l'oral en admettant que :

*Pour les élèves, l'oral est le lieu de double contraintes redoutables et redoutées, sortes d'injonctions contradictoires souvent implicites, sources de malentendus perpétuels : il faut parler mais il faut aussi se taire. Il faut exprimer sa propre subjectivité (...) mais il faut aussi prendre en compte celle des autres (...). Il faut encore donner son avis, mais le maître attend surtout un avis autorisé, argument, bref, il attend que l'avis personnel prenne la forme de l'avis réfléchi, distancié et savant qui sert de référent.*

L'oral est avant tout le lien entre les apprenants et entre les apprenants et leur enseignant, il exige un travail de la part de l'enseignant et de ses apprenants. Il doit être enseigné à part entière, pour cela des moyens doivent être mis sur le terrain pour faciliter son apprentissage. Ces derniers sont résumés ainsi par PERRENOUD (1988):

*Définition d'objectifs, affirmation régulière de l'importance de l'oral, volonté affichée des autorités, des méthodologues, des formateurs d'aller au-delà des intentions pieuses. Ils seront aussi pratiques : moyens d'évaluation et d'enseignement, formation des maîtres, recherche en didactique, observation des pratiques effectives.*

## **2. Problèmes de l'oral en FLE en 3<sup>ème</sup> A.S**

Certes apprendre une langue étrangère admet des problèmes rencontrés sur le plan linguistique, phonétique, lexical, grammatical...mais ces dernières décennies, des chercheurs dans différents domaines essaient d'accentuer leurs recherches sur les problèmes qui rendent l'apprentissage de ces langues difficile.

Actuellement, lorsqu'on apprend une langue, ce n'est plus seulement pour connaître sa grammaire ou sa littérature mais pour pouvoir communiquer dans cette langue. L'objectif de l'apprentissage linguistique a changé et on met l'accent sur l'approche communicative (comme nous l'avons déjà vu) qui se trouve désormais dans les manuels de langue.

Sur le plan didactique, le problème des erreurs reste toujours contestable au niveau de l'oral chez les apprenants des différents paliers. Alors, nous devons prendre conscience des difficultés à communiquer efficacement idées et informations. En Algérie, chaque année, plusieurs élèves sortent du lycée avec de sérieux problèmes entre autres des difficultés à l'oral qui constitue pour eux une épreuve à risques. Arrivés en classes de terminales, donc après huit ans de pratique de la langue française, les enseignants que nous avons rencontrés attestent que leurs apprenants, dans la majorité des cas, rencontrent des difficultés à l'oral et s'apprêtent à passer à l'université avec un handicap de taille : plusieurs facteurs sont à incriminer.

Pour certains apprenants, les difficultés rencontrées dans l'expression orale se manifestent non seulement par des questions de lexique et de syntaxe mais aussi par le manque de connaissances sur quelques domaines dans la vie. Pour d'autres, nous pouvons résumer les difficultés qu'ils rencontrent comme suit : bagage linguistique pauvre, hésitation<sup>16</sup> , trébuchement, chevauchement, mauvaise prononciation<sup>17</sup>, incompréhension de la langue, mauvais usage des marques grammaticales, blocage, incorrections syntaxiques et morphologiques, fautes sémantiques et pragmatiques<sup>18</sup>, mots hachés, aucune motivation, aucune mémorisation, ignorance du sens des mots, oubli, difficulté d'expression, mutisme dans le souci de garder la face...

---

<sup>16</sup> Le locuteur hésite dans le choix des mots, le choix des structures syntaxiques, des actes de langage convenables à la situation de communication. Il ne sait pas comment dire, comment exprimer ses idées.

<sup>17</sup> Fautes phonétiques, phonologiques ou d'intonations dues au fait que les deux langues arabe et français sont très éloignées.

<sup>18</sup> Lorsqu'un mot est utilisé dans la langue étrangère dans une situation qui n'est pas appropriée.

Ils ont été habitués à un français arabisé à outrance chez eux à la maison et dans la rue donc, ils sont dans un désarroi qui handicape gravement leur devenir et leurs enseignants sont déroutés car l'enseignement de l'oral reste encore pour eux une question floue.

Ce qui a été montré par plusieurs auteurs entre autres WEBBER (2007) qui a posé la question suivante aux enseignants du français langue étrangère : « *Comment enseignez-vous l'oral?* » Leurs réponses ont été incertaines :

*Disons-le nettement : la perspective d'accompagnement de l'apprentissage de l'oral reste pour bon nombre de professeurs de langue une pratique conflictuelle au quotidien dans l'espace-temps flou de la classe, où s'entremêlent pratiques globales ou incertaines...*

Et quand nous leur avons demandé: c'est la faute de qui? Les enseignants se jettent la balle. Ceux du lycée blâment ceux du secteur moyen et ces derniers accusent ceux de l'école primaire. En effet chaque secteur rejette la responsabilité des insuffisances sur l'ordre de l'enseignement antérieur.

Une autre difficulté que rencontrent souvent les élèves, c'est qu'ils sont habitués à produire des mots et des structures isolés ou des phrases apprises par cœur et quand ils se trouvent en contexte réel, ils ont du mal à les mettre dans le bon ordre pour former des énoncés cohérents. Parfois ils ont les idées et les mots pour s'exprimer, mais faute d'agencement, ils ont du mal à le faire. C'est pourquoi, les premières étapes à la future production sont le repérage, l'identification et la mémorisation des mots.

Nous pouvons penser que l'apprentissage d'une langue repose davantage sur les aspects communicatifs : s'investir dans une conversation sans se soucier ni des mots, ni des formes, s'appuyer sur l'interlangue pour se faire comprendre et rajuster progressivement en fonction de l'étayage du maître.

Il s'agit encore de l'attitude qu'a un locuteur envers lui-même et qui conditionne son expression, car elle peut le freiner comme le manque de confiance en soi-même traduit par une timidité exagérée qui le paralyse et l'empêche de s'impliquer dans une conversation et de prendre la parole. De plus, l'image que ce locuteur se fait des autres : avoir peur de commettre des erreurs en engageant les

échanges conversationnels, avoir peur d'être jugé et critiqué par les autres, d'être peu considéré et apprécié par les autres, le risque d'affronter l'inconnu, de se heurter à une attitude de refus, et aussi celui de se tromper ou d'être mal compris : il pense qu'il est le centre d'intérêt de tous où se mélangent les facteurs linguistiques et psychologiques qui l'obligent à faire des actes de langage dans une condition beaucoup moins avantageuse. C'est pourquoi devant le danger de commettre des erreurs en français, les élèves ont tendance à avoir recours à la traduction littérale de la langue maternelle sinon ils font appel aux stratégies d'évitement pour pouvoir refuser indirectement de parler.

Comme le temps de la prise de parole est limité pour les élèves, ils font donc attention plus au contenu informatif du message qu'à sa forme langagière. Tous ces paramètres leur font craindre de participer à des activités langagières en classe et les empêchent d'exprimer naturellement leurs idées. Mais s'ils se trouvent obligés à parler, ils s'expriment mais de manière très limitée.

BOZON-PATARD et MÉDIONI (In ROCHEX et *al.*, 1999 :16 / 17) ont énuméré quelques problèmes rencontrés par les apprenants lors de l'apprentissage d'une langue étrangère :

*C'est dire combien la prise de parole est un élément important du cours de langue, et le souci de tout enseignant c'est de la faciliter, de la provoquer le plus souvent possible. Or ce souhait, cette exigence, se heurtent à plusieurs difficultés, du fait de la situation scolaire elle-même :*

1. Répondre aux questions du prof (...),
2. La peur de l'erreur (...),
3. La nécessité de « réfléchir avant de parler ». (...) Mais si on réfléchit, avant, on ne parle jamais (...)
4. Le fait qu'il faut parler dans une langue qu'on ne maîtrise pas bien (...),
5. Le fait aussi qu'on est en classe et qu'on préférerait le plus souvent être ailleurs, qu'on a pas choisi l'enseignant ni les camarades de classe, ni même peut-être la langue à apprendre..

Les mêmes auteurs pensent qu'une langue, ça se parle avant tout, et pour l'apprendre, il faut la parler. Elles s'interrogent sur le fait qu'on apprend une langue pour la parler ou la parler pour l'apprendre ?



Ajoutons à tout cela les difficultés langagières que présente la langue française dû à l'étrangeté phonétique de celle-ci par rapport à la langue maternelle des élèves et à la spécificité grammaticale et syntaxique où ces derniers se placent devant des structures syntaxiques et des éléments divers qui contraignent la réalisation de phrases correctes. Nous ne devons pas oublier le facteur de l'âge, comme le souligne TARDIEU (2008 :143) dans ce passage :

*La difficulté à apprendre des langues étrangère après un certain âge pourrait donc provenir d'au moins deux causes :*

- *l'absence de perception de sons étrangers,*
- *la difficulté à séparer les systèmes grammaticaux.*

D'autres erreurs commises par les apprenants lors de l'expression orale et qui altèrent la communication sont citées par HALTÉ et RISPAIL (2005 :37) : « *Parole hachée, hésitations, surexploitations des mots d'appui, reprises lexicales, retours en arrière et autocorrections, énoncés inachevés, ruptures de construction.* »

Pour prendre la parole en FLE, il faut que l'apprenant ait un vocabulaire riche et varié. Normalement pour les apprenants de 3<sup>ème</sup> A.S, ce vocabulaire est déjà acquis lors des années précédentes d'apprentissage. L'apprenant a besoin d'une palette lexicale de toutes sortes de mots et non un vocabulaire spécifique à un domaine donné car nous pensons que pour qu'un apprenant puisse bien effectuer les actes de langage, une des conditions primordiales est d'acquérir une certaine compétence lexicale en fonction des besoins langagiers et communicatifs.

Les apprenants prennent contact avec une langue étrangère ce qui nous amène à parler de la notion d'insécurité linguistique qui va s'installer chez eux. Dans son dictionnaire de didactique de français, CUQ (2003 : 132) définit l'insécurité linguistique comme suit :

*L'insécurité linguistique peut être définie comme un phénomène, généralement présent dans l'usage courant (...) Ce type d'insécurité linguistique se caractérise par le sentiment de la faute et le manque de sûreté dans la prise de parole (à l'origine d'une tendance à l'hypercorrection et d'une multiplication des comportements irréguliers.*

Cette situation d'apprentissage d'une langue étrangère pour les apprenants peut être influée positivement (transferts), c'est-à-dire lorsque l'apprenant reproduit

dans la langue étrangère les structures de la langue maternelle avec des résultats positifs ou négativement (interférences), c'est-à-dire lorsque les erreurs commises par l'apprenant sont dues aux emprunts d'éléments de sa langue maternelle. En effet, dans tous les cas de figure les éléments de la langue maternelle vont influencer sur ceux de la langue étrangère.

En outre, avec des classes trop chargées (plus de 40 élèves) et l'insuffisance de la durée annuelle scolaire considérant les cours prévus, la tâche de l'enseignant devient difficile et compliquée d'où la révision nécessaire du volume horaire.

Force est de constater que les apprenants souffrent de deux difficultés extrêmement importantes : ils n'arrivent pas à comprendre des messages émis oralement et ils n'arrivent pas à produire des messages oraux compréhensibles. Mais les enseignants doivent être conscients que chaque élève est un cas particulier et que les difficultés qu'il rencontre dans l'apprentissage du français langue étrangère lui sont propres et appellent des remèdes particuliers et différents.

Devant ces quantités de carences, la cadence de l'apprentissage se ralentit. Alors il faut dépister tous les problèmes que rencontrent les apprenants lors de l'expression orale pour les soigner. Peut-être que ces problèmes ne sont pas du fait de ces apprenants mais proviennent d'une défaillance de la part des enseignants qui doivent identifier la nature des obstacles pédagogiques qui se posent et qui ralentissent l'apprentissage de l'oral en FLE.

Il faut s'assurer que la communication des apprenants est réellement réussie comme le commente DEFAYS (2003 : 191 / 192) dans le passage suivant quand il donne les cinq processus sur lesquels beaucoup de didacticiens s'entendent et qui conditionnent le succès de tout apprentissage et qui conviennent particulièrement bien à celui d'une langue étrangère :

*Pour apprendre, il faut pouvoir...explorer ; différencier ; abstraire ; modifier et enrichir ses comportements enfin, contrôler son émotivité car l'apprentissage (de la langue) représente une épreuve personnelle non seulement sur le plan intellectuel, mais également psychoaffectif, dont la réussite réclame une certaine distanciation du sujet par rapport à lui-même.*

Nous admettons donc qu'il faut dépasser le stade de l'analyse et passer au stade de la réponse aux questions suivantes : « pourquoi ? Comment ? » pour mieux cerner les difficultés auxquelles sont confrontés plusieurs apprenants. C'est pourquoi, il est très urgent de lancer un véritable débat pour trouver une réponse aux questions de fond.

Le séjour dans un pays de langue française permet son acquisition mais comme il est impossible de le faire avec des lycéens, il est conseillé donc aux enseignants de créer des situations ludiques en classe ou des situations variées stimulant des situations sociales. Nous pensons donc avec LE MANCHEC (2005 : 28), qu'il est nécessaire, pour qu'un apprenant puisse maîtriser l'oral en classe :

- *d'une part, de favoriser la plus grande diversité possible des formulations en variant les situations de communication ;*
- *d'autre part, d'analyser les faits de langue et de discours en fonction de leur fonctionnement linguistique et de leur pouvoir social de communication.*

Travailler sur l'enseignement de l'oral demande un travail de longue haleine et comme les problèmes de maîtrise du langage sont d'abord des problèmes de maîtrise de l'oralité, l'apprenant doit mettre en œuvre plusieurs processus pour réussir.

Comme l'oral est considéré comme un objet nouveau dans le système éducatif algérien, il faut s'engager dans la réflexion sur une véritable didactique de l'oral qui s'intéresse à son enseignement et à la création d'outils pour le travailler. C'est pourquoi en matière de discours oral, la didactique des langues a encore un vaste espace à explorer car l'accès à la parole fait partie de son horizon actuel et correspond à une demande sociale et éducative.

### **3. Perspectives de l'oral en FLE en 3<sup>ème</sup> A.S**

Des solutions pédagogiques doivent être mises sur le terrain pour faire face aux difficultés et blocages rencontrés par les apprenants. Nous devons noter toutefois qu'il existe une grande différence entre les textes officiels, les activités proposées dans le manuel et les pratiques des enseignants en classe.

ROUX (2003 : 36) propose cinq conditions nécessaires pour une prise de parole des apprenants :

1. *Il faut avoir quelque chose à dire ou à exprimer.*
2. *Il faut savoir le dire ou l'exprimer.*
3. *Il faut avoir le droit de le dire ou de l'exprimer.*
4. *Il faut avoir envie de le dire ou de l'exprimer.*
5. *Il faut avoir l'occasion de le dire ou de l'exprimer.*

Mais tout le monde est persuadé que le chemin est long pour arriver à un tel but. Ces conditions amènent les professeurs à s'interroger :

- Les thèmes proposés en classe de langue sont-ils motivants ?
- Les moyens mis en œuvre favorisent-ils la prise de parole ?

Tout le monde doit se sentir concerné : concepteurs des programmes, enseignants, chefs d'établissements scolaires, pédagogues, élèves, parents, etc. Actuellement, nous pouvons remarquer l'intérêt nouveau de l'école pour l'enseignement de la parole dans l'enseignement du FLE puisqu'il s'agit de développer la capacité de l'apprenant à l'expression orale à travers l'acte de parole. Mais la tâche n'est aucunement facile pour les enseignants.

La tutelle est très pessimiste concernant l'enseignement / apprentissage du français en Algérie. Elle espère former des apprenants capables de s'exprimer facilement oralement et par écrit dans cette langue dans n'importe quelle situation de communication. Elle prévoit aussi de former un citoyen, capable de mener des transactions langagières, de survivre linguistiquement dans une communauté étrangère.

Les concepteurs du nouveau programme de français de 3<sup>ème</sup> année secondaire (2006) pensent qu'à la fin de son cursus scolaire, un apprenant de 3<sup>ème</sup> A.S secondaire, en réception pourrait : « *Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.* » Et en production (Ibid.), il pourrait : « *Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exposer des faits en manifestant son esprit critique, participer à un débat d'idées, interpellé le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir.* »

Mais nous sommes convaincue que le chemin est trop long pour atteindre de tels objectifs. Pour les atteindre, l'oral doit être considéré comme un objet autonome d'apprentissage avec des objectifs précis, des contenus, des activités, des supports et des procédés d'évaluation particuliers.

#### **4. Conclusion**

Ce chapitre a eu pour objectif de présenter certaines causes qui démotivent l'apprenant à prendre la parole, elles sont diverses et parfois étroitement interdépendantes. Nous avons pu déduire que la véritable difficulté ne réside pas vraiment dans la compréhension orale des cours, mais plutôt dans le pouvoir de s'exprimer oralement, d'exprimer ses idées et pensées.

Nous pensons que ces problèmes sont dus d'une part à l'insuffisance du vocabulaire des apprenants et d'autre part en s'engageant dans la conversation, les apprenants mettent l'accent sur la communication (pourvu que le message passe) que sur le domaine morphosyntaxique.

Normalement à la fin du secondaire, l'élève doit être devenu un être social et autonome c'est-à-dire qu'il peut prendre la parole en français sans l'assistance de son enseignant. De cette façon, il aura la chance de s'adapter dans l'école de la vie. Mais au cours du processus d'apprentissage, les élèves n'ont pas beaucoup d'occasions de s'exprimer oralement. Ceci dit que leur compétence communicative est peu développée.

Par la lecture des textes officiels, qui insistent sur l'enseignement de l'oral en FLE en 3<sup>ème</sup> A.S, nous avons pu voir les perspectives de son enseignement dans ces classes. Cependant, la réalité scolaire reflète une situation défavorable à la réalisation de ces perspectives pédagogiques.

Enfin, nous pouvons dire que, pour qu'il y ait réussite de la communication, les connaissances de la langue ne suffisent pas, il est nécessaire d'avoir des savoir-faire. Selon DEBYSER (1996 : 84), pour que la communication soit réussie, il faut qu'il y ait la conjugaison de trois éléments aussi importants l'un que l'autre. Il s'agit de savoirs, savoir-faire et savoir-être :

*Les connaissances, ou savoirs, les compétences qui permettent de les mettre en œuvre que l'on peut appeler des savoir-faire, enfin une manière d'être soi-même avec l'autre que l'on a parfois tenté d'identifier comme savoir-être.*

Donc, la question qui se pose désormais est la suivante : la vogue pédagogique actuelle est-elle une réponse aux questions posées par les enseignants du FLE en Algérie?

## **Conclusion de la première partie**

---

## Conclusion de la première partie

Nous avons vu durant cette première partie que l'enseignement / apprentissage des langues étrangères devient de nos jours inéluctable. Mais l'oral était mal considéré à l'école car :

*il est l'objet d'aucune notation, et qu'il n'y a pas aux examens d'épreuves chargées d'évaluer spécifiquement l'oral. C'est assurément une énorme lacune, quand on pense à l'importance de cette maîtrise dans la vie professionnelle et sociale. (CHARMEUX, 1996 :247)*

Les programmes de l'école algérienne connaissent de plus en plus de changements en matière d'enseignement / apprentissage des langues étrangères. À la lecture des nouveaux textes officiels concernant l'enseignement du FLE, nous avons pu remarquer que désormais l'oral fait partie intégrante de la classe de français. L'objet principal est donc de donner aux apprenants les moyens nécessaires pour qu'ils puissent s'exprimer dans n'importe quelle situation.

Ce n'est qu'aujourd'hui que l'oral reconnaît un véritable regain d'intérêt avec les nouveaux textes officiels apparus avec la nouvelle réforme. En les lisant, nous pouvons déduire qu'ils donnent une importance à la production orale et proposent des activités orales diverses dans le manuel de l'apprenant. Ils insistent sur l'importance de la langue orale sous ses différentes formes : communiquer, argumenter, débattre, exposer, s'exprimer...

Le changement qu'a connu la didactique ces dernières années a permis d'adopter l'approche communicative qui a permis le passage à un apprentissage interactif en prenant en considération la compétence linguistique qui constitue un des éléments majeurs dans la didactique des langues étrangères.

Cependant avec la nouvelle réforme instaurée progressivement en Algérie depuis 2003, et avec tout ce qu'elle a apporté d'innovations, les enseignants éprouvent toujours de l'inconfort à enseigner l'oral car ils n'ont pas été suffisamment formés à son enseignement. Nous pensons qu'il reste beaucoup à investir en matière de l'enseignement / apprentissage de l'oral en FLE à l'école algérienne.



## **Deuxième partie : cadre pratique de la recherche**

---

**Mise en place des activités orales en classe de FLE de 3<sup>ème</sup> année  
secondaire**

**Chapitre I : Présentation du nouveau manuel de français de 3<sup>ème</sup>  
A.S et des activités d'expression orale proposées dans ce manuel**

---

## DEUXIÈME PARTIE : CADRE PRATIQUE DE LA RECHERCHE

### Mise en place des activités orales en classe de FLE de 3<sup>ème</sup> année secondaire

#### Chapitre I : Présentation du nouveau manuel de français de 3<sup>ème</sup> A.S et des activités d'expression orale proposées dans ce manuel

##### I. Présentation du nouveau manuel de français de 3<sup>ème</sup> A.S

###### 1. Introduction

Tout d'abord, nous allons se demander : qu'est-ce qu'un manuel scolaire?

Le mot « *manuel* » vient du latin « *manus* », qui veut dire la main. C'est un support pédagogique qui accompagne chaque élève dans son apprentissage, un outil essentiel des pratiques d'enseignement ou encore un ouvrage didactique conçu selon les filières, il présente des documents de natures différentes (textes, images, schémas...)

Le manuel comporte les connaissances que l'élève doit acquérir à un niveau donné de sa scolarisation, regroupe l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné et donne des pistes aux enseignants mais ne doit pas tout décider à leur place : il n'est plus question de suivre le programme linéaire qui est dicté par le manuel.

Le terme « manuel » est défini par CUQ (2003 : 161 / 162) comme étant un :

*ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement. Dans l'enseignement des langues vivantes, le manuel peut être ou non accompagné d'un support audio (cassette ou cédé audio), audiovisuel (cassette vidéo) ou informatique (cédérom à usage individuel ou collectif. (...)) La progression peut être linéaire ou en spirale. Un manuel est habituellement divisé en leçons, unités, séquences.*

De même, le dictionnaire de pédagogie (2006 : 186), a défini le manuel comme étant:

*un ouvrage que l'on peut avoir en main (à portée de main et maniable), de format réduit, qui renferme l'essentiel des connaissances et des ressources relatives à un domaine d'enseignement (la plupart du temps disciplinaire).*

*Le manuel scolaire met en œuvre un programme d'enseignement pour un niveau donné (mais le manuel n'est pas le programme)*

Le manuel scolaire occupe une place privilégiée dans le processus de l'enseignement / apprentissage, il met en œuvre un programme d'enseignement pour un niveau donné. Il est conçu par des professionnels pour répondre aux besoins des élèves, des professeurs et des parents.

Dans le manuel, le professeur ne trouve pas sa leçon toute faite. C'est un ensemble didactique où le professeur et l'apprenant puiseront les matériaux nécessaires à la réalisation du programme et à l'installation des compétences disciplinaires<sup>19</sup> et transversales<sup>20</sup>.

Pour les enseignants, le manuel de français demeure encore un instrument pédagogique incontournable, il s'apparente à une méthode d'apprentissage du français qu'ils confondent souvent avec le programme d'enseignement de la langue française. Certains enseignants confondent le programme et le manuel, ils pensent que le manuel c'est le programme ce qui est vraiment faux. Le manque de moyens et d'outils pédagogiques ont engendré cet état de fait.

Le manuel propose un programme et matérialise les savoirs que doit acquérir l'apprenant comme le montre fort bien MAURER (2001 : 55) : « *Ce programme n'est ni limitatif, ni obligatoire, mais simplement indicatif.* »

De son côté, CUQ (2003 : 183) précise que le manuel propose des activités pour l'écrit et pour l'oral :

*À côté des travaux développant la maîtrise de l'écrit, les manuels ont fait une place à des activités centrées sur la production orale, dans deux directions principales : (...)*

- *la maîtrise de genres oraux (explicatifs, narratifs, argumentatifs, etc.)*

---

<sup>19</sup> C'est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources propres à chaque discipline (voir le site : <http://www.csbe.qc.ca/myscriptorweb/scripto.asp?resultat=749696>).

<sup>20</sup> C'est un savoir ou un savoir-faire maîtrisé par plusieurs métiers.

## 2. Le nouveau manuel de 3<sup>ème</sup> année secondaire

Actuellement, en Algérie, les manuels scolaires connaissent de profonds changements qui ont touché les contenus et les méthodes grâce aux avancées des différentes disciplines et à la diffusion des nouvelles approches éducatives. Selon les textes officiels (2006 :15), le manuel scolaire :

*propose différents types d'activités susceptibles de permettre la réalisation de l'apprentissage. À ce titre, il est une traduction relative du programme. Il incombe donc aux professeurs d'en faire le meilleur usage en tenant compte du niveau des apprenants, en d'autres termes, de l'utiliser soit comme outil soit comme source d'inspiration pour réaliser ses propres moyens didactiques.*

Il importe de décrire tout d'abord l'aspect matériel du manuel car le premier contact avec ce dernier est physique. Le nouveau manuel appartenant à la nouvelle réforme, qui est destiné aux élèves de 3<sup>ème</sup> année secondaire, est présenté sous un seul volume, il a été conçu par un inspecteur de l'éducation et de la formation Fethi MAHBOUBI et deux autres inspecteurs Mohamed REKKAB et Azzeddine ALLAOUI. Sa maquette a été réalisé par Keltoum DJILALI et la saisie et l'illustration par : Mohamed ZEBBAR. Ce manuel a été édité en 2008 / 2009 par l'ONPS (Office National des Publications Scolaires) / ISBN : 978 – 9947 – 20 – 508 – 2. Il compte 221 pages.

Toute la page de couverture est en bleu avec deux rubans orange. Dans la première page de couverture, nous pouvons lire les expressions « République Algérienne Démocratique et Populaire / Ministère de l'éducation nationale » écrites en arabe puis le mot « Français » (c'est-à-dire la matière à enseigner) écrit en caractère gras et bleu ainsi que le niveau auquel s'adresse le manuel «3»Troisième Année Secondaire écrit en noir, blanc et orange.

Deux expressions sont écrites sur cette première page de couverture et qui donnent une première idée sur le contenu du manuel : « Amnesty International » et « Solidarité ». En outre, y figurent des photos : un bateau, une coupe, deux femmes et un homme qui représentent l'Histoire de l'Algérie. Quant à la quatrième page de couverture, elle est en bleu azur où nous pouvons lire en bas en arabe le prix de vente

(240DA), l'ISBN (978-9947-20-508) et l'Office National des Publications Scolaires (ONPS).

Ce manuel commence par un sommaire (page : 4) sous forme d'un tableau synoptique qui comprend les grands titres des différents projets qui seront réalisés durant l'année scolaire et juste en face du sommaire, il y a un avant-propos (page : 5) intitulé « aux utilisateurs » (les enseignants, les élèves et les parents) signé par les auteurs.

Ces derniers ont précisé son but, les grandes lignes de son exploitation didactique et pédagogique, ils ont annoncé ses rubriques et les objectifs d'enseignement et d'apprentissage qui lui sont assignés et ils ont expliqué son contenu.

Le manuel propose aussi plusieurs activités dont l'objectif consiste à améliorer l'expression orale et écrite des apprenants du FLE. Ainsi il est question de la compréhension de l'écrit, de l'expression orale et écrite et des exercices de fonctionnement de la langue.

Il comprend des fiches de route qui orientent de manière efficiente les apprenants dans la réalisation des projets, des illustrations qui accompagnent parfois les textes, des grilles d'évaluation, des poèmes, des boîtes à outils, des feuilles de route et trois techniques d'expression : la lettre de motivation, la synthèse de documents et le compte rendu objectif ou critique des différents textes étudiés.

Les projets didactiques contiennent différents moments d'évaluation : évaluation diagnostique (au début), évaluation formative (au milieu) et évaluation certificative (à la fin).

Il est à noter que ce manuel vise la continuité et le développement des discours enseignés au cours des deux années précédentes première et deuxième années secondaires : raconter, exposer, dialoguer, argumenter, exhorter. Il vise à vérifier les compétences déjà installées à l'oral (en réception et en production) et les

compétences installées à l'écrit (en réception et en production) combinées dans les séquences qui organisent les projets.

Pour ce qui est des grilles d'évaluation de l'oral, nous avons épluché le manuel de la troisième année secondaire mais nous avons constaté leur inexistence, il y a cependant à la fin de chaque séquence des grilles d'auto-évaluation pour l'écrit.

### **3. Le nouveau programme de 3<sup>ème</sup> A.S**

Le nouveau programme proposé aux enseignants et aux élèves de 3<sup>ème</sup> année secondaire s'inscrit dans le cadre de la dernière réforme du système éducatif algérien qui a touché le secondaire durant l'année scolaire 2005 / 2006 et qui a vu la mise en place des différentes instructions.

Le programme se réalise au sein de trois ou quatre projets (selon les filières) qui, à leur tour, se composent de deux ou trois séquences selon l'intention communicative. Chaque séquence a un objectif précis qu'elle doit atteindre. Sachant que le même programme et le même contenu sont proposés dans les différentes filières (sauf le dernier projet celui de la nouvelle fantastique est proposé uniquement aux classes littéraires), ce qui diffère aussi c'est le volume horaire qui est plus important dans les filières littéraires (sciences humaines / langues étrangères).

Dans le premier projet, il s'agit d'un discours informatif à partir de documents d'Histoire, dans le second d'un discours argumentatif à partir de l'expérience commune de chacun, dans le troisième, d'un discours incitatif à partir de documents sur les causes humanitaires et dans le quatrième d'un discours narratif-fantastique à partir de savoirs donnés sur la nouvelle fantastique.

#### **Projet I : (s'étale de la page 05 jusqu'à la page 74)**

Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.

**Objet d'étude :** Textes et documents d'Histoire.

**Intention communicative :** Exposer des faits et manifester son esprit critique.

**Séquences :**

1. Informer d'un fait d'Histoire.
2. Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire.
3. Analyser et commenter un fait d'Histoire.

**Projet II : (s'étale de la page 75 jusqu'à la page 134)**

Organiser un débat d'idées puis en faire un compte rendu.

**Objet d'étude :** Débat d'idées.

**Intention communicative :** Dialoguer pour confronter des points de vue.

**Séquences :**

1. S'inscrire dans un débat.
2. Prendre position dans un débat : concéder et réfuter.

**Projet III : (s'étale de la page 135 jusqu'à la page 176)**

Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires.

**Objet d'étude :** L'appel.

**Intention communicative :** Argumenter pour faire réagir.

**Séquences :**

1. Comprendre l'enjeu de l'appel et structurer ce dernier.
2. Inciter son interlocuteur à agir.

**Projet IV : (s'étale de la page 177 jusqu'à la page 230)**

Rédiger une nouvelle fantastique.

**Objet d'étude :** La nouvelle fantastique.

**Intention communicative :** Rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur.

### **Séquences :**

1. Introduire le fantastique dans un cadre réaliste.
2. Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique.
3. Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique.

#### **4. Conclusion**

Pour conclure, il faudrait noter que malgré l'avènement de nouvelles ressources pédagogiques et les critiques qu'on lui a octroyé, le manuel scolaire reste encore un document de référence d'une grande importance pour beaucoup d'enseignants et d'apprenants.

En lisant les dernières instructions officielles de la nouvelle réforme, nous avons vu (comme cité dans le chapitre IV de la partie théorique) qu'elles ont adopté deux notions fondamentales la pédagogie du projet et l'approche par compétences mais nous avons pu constater que l'avant-propos du manuel ne fait aucun appel à ces deux notions. De plus, les contenus ne font pas appel aux activités d'ateliers, aux tâches, aux situations d'intégration et aux situations problèmes, qui sont les mots clés de la réforme.

Force est de constater que les activités d'expression écrite sont dominantes par rapport aux activités d'expression orale : 45 activités écrites pour seulement 10 activités orales et absence complète de compréhension orale.

Donc, il y a des incohérences entre ce qui est annoncé par les instructions officielles et la manière dont elles sont traduites dans le manuel scolaire. Hormis les intitulés des projets, il n'y a rien d'autre dans le manuel qui renvoie aux deux dernières démarches. Nous croyons qu'il faut qu'il y ait conformité, plasticité et complémentarité dans les supports pédagogiques.



## **II. Présentation des activités d'expression orale proposées dans le nouveau manuel de 3<sup>ème</sup> A.S**

### **1. Introduction**

Le nouveau programme de français en 3<sup>ème</sup> année secondaire s'inscrit dans le cadre de la nouvelle réforme du système éducatif algérien. Il propose des situations d'apprentissage qui développent des compétences de lecture et de production et à l'oral et à l'écrit.

Faire parler les apprenants c'est les impliquer dans les activités en classe. C'est pourquoi, il est nécessaire de multiplier les situations de communication, varier les activités et alterner les rôles pour avoir plus l'occasion de parler et permettre aux apprenants d'occuper le temps de l'enseignant.

Donc, dans le but de développer la compétence d'expression orale chez les apprenants de 3<sup>ème</sup> année secondaire, le manuel propose des activités variées articulées autour de thèmes différents en fonction du projet à étudier.

Il s'agit d'une progression graduelle qui passe de la production d'un récit historique (raconter oralement des événements en relation avec l'Histoire de l'Algérie) au débat (défendre oralement : concéder ou réfuter un point de vue en donnant arguments et exemples) au texte exhortatif (l'appel : aucune activité d'expression orale n'est proposée dans le manuel) et enfin à la nouvelle fantastique (raconter oralement des histoires qui appartiennent au domaine du fantastique).

En effet l'oral est omniprésent dans les différentes pratiques d'une classe de langue mais son enseignement s'avère négligé car il n'est l'objet d'aucune notation et qu'il n'y a pas des épreuves chargées de l'évaluer. Bien qu'il soit présent dans les nouvelles instructions officielles, l'oral reste minoritaire par rapport à l'écrit. Le principal but de ces pratiques est de permettre aux apprenants d'améliorer leur compétence de communication en français.

Sachant que le manuel n'est pas le programme, l'enseignant peut changer la consigne ou les activités orales proposées dans ce manuel s'il voit que cela est

important et motivant. Chose qui va lui faciliter la tâche. En effet, le choix du thème joue un rôle suprême dans l'enrichissement de l'interaction en communication orale : le thème motive l'apprenant et le pousse à s'exprimer.

Dans les cadres théoriques qui orientent les recherches actuelles, les activités orales sont appelées "situations communicatives et jeux langagiers divers". Elles doivent être choisies selon les goûts et les niveaux de langue des apprenants, à titre d'exemple plusieurs activités peuvent être proposées en classe de langue : débats sur des sujets d'actualité ou de la vie quotidienne ; activités théâtrales (réalisation d'une pièce de théâtre) ; devinettes ; commentaires d'images ; brefs exposés ; jeux de rôles...

## **2. Présentation des activités et des techniques d'expression orale proposées dans le manuel**

Les activités orales proposées dans le nouveau manuel scolaire des élèves de 3<sup>ème</sup> A.S sont à titre indicatif, elles gagneraient à être riches, diversifiées et accompagnées de supports sonores et audio-visuels, elles s'insèrent dans le cadre du projet. Nous allons présenter toutes les activités d'expression orale proposées dans la nouvelle version du manuel des élèves de 3<sup>ème</sup> A.S selon les différents projets.

**Projet I :** Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.

**Technique d'expression orale :** La technique de prise de parole

**Séquence 1 :** Informer d'un fait d'Histoire.

**Activité (n°1) P13 :** Réalisez une enquête pour exposer à la classe l'historique (par chronologie) de la création des lycées et technicums de votre ville ou de votre wilaya.

**Séquence2 :** Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire.

**Technique d'expression orale :** Donner son point de vue sur un événement ou un personnage historique.

**Activité (n°2) P25 :** Faites une recherche auprès des personnes que vous connaissez pour recueillir un chant populaire relatant un fait de l'Histoire algérienne ou un événement historique ayant eu lieu dans votre région et déclamez-le en classe. Vous expliquerez à vos camarades les métaphores et les images qu'il contient.

**Activité (n°3) P29 :** Que s'est-il passé, en France, le 17 octobre 1961 et le 08 février 1962 ? Faites une petite recherche documentaire à ce sujet et exposez les informations recueillies en un récit de 10 à 15 minutes.

**Activité (n°4) P32 :** Informez-vous sur ce qui s'est passé le 08 mai 1945 dans votre ville ou dans votre région (le cas échéant, faites une petite recherche documentaire) pour exposer à vos camarades l'événement en insistant sur l'aspect brutal et sauvage de la réaction du système colonial.

**Activité (n°5) P34 :** « Les deux tracts avaient en en-tête deux petits drapeaux vert et blanc entrecroisés et frappés du croissant et de l'étoile rouges » (extrait du texte étudié) Vous avez compris qu'il s'agit du drapeau algérien porté sur les tracts de l'A.L.N et du F.L.N.

Faites des recherches pour informer brièvement la classe sur l'historique du drapeau algérien et sur sa symbolique.

**Séquence 3 :** Analyser et commenter un fait d'Histoire.

**Technique d'expression orale :** Écouter des documents et en faire la synthèse / animer une discussion historique sur un événement donné ayant eu lieu dans votre région.

**Activité (n°6) P53 :** Commentez cette photo puis échangez les informations que vous avez sur le rôle de la femme Algérienne durant la guerre de libération nationale.

**Projet II :** Organiser un débat d'idées puis en faire un compte rendu.

**Technique d'expression orale :** La technique de prise de parole

**Séquence 1 :** S'inscrire dans un débat.

**Activité (n°7) P67 :** Confrontez oralement vos idées avec celles de vos camarades concernant l'interdiction de la circulation des voitures en ville.

**Activité (n°8) P70 :** Voici un thème à débattre : la généralisation de l'outil Internet doit-elle nous faire désertier les bibliothèques ?

Organisez-vous en groupes de discussion pour élaborer un planning de rencontres et adopter une stratégie de gestion du débat à l'intérieur du groupe.

**Séquence 2 :** Prendre position dans un débat : concéder et réfuter.

**Activité (n°9) P92 :** Imaginez une rencontre avec des parents dont les enfants travaillent. Préparez une allocution dans laquelle vous essayerez de les convaincre de l'utilité d'envoyer leurs enfants plutôt à l'école qu'au travail.

**Projet III :** Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires.

(Aucune activité orale n'est proposée dans ce projet)

**Projet IV :** Rédiger une nouvelle fantastique.

**Technique d'expression orale :** Développer la capacité de prise de parole.

**Séquence 1 :** Introduire le fantastique dans un cadre réaliste.

**Activité (n°10) P179 :** Vous êtes arrivé dans un lieu familier et vous avez eu l'impression de ne pas le reconnaître.

Cette vision a été l'annonce d'un phénomène étrange dont vous avez été témoin. Racontez à vos camarades cette expérience en mettant en relief les indices annonciateurs de ce phénomène.

(Une seule activité est proposée dans ce projet.)

### 2.1. Nombre d'activités orales proposées dans le manuel des élèves de 3<sup>ème</sup> A.S par projet

Projet n° :	Nombre d'activités orales proposées dans le manuel des élèves de 3 <sup>ème</sup> A.S :
I	06
II	03
III	00
IV	01

Donc, au total dix (10) activités orales sont proposées dans le nouveau manuel des élèves de 3<sup>ème</sup> A.S.

### 2.2. Période de la réalisation des différents projets selon la tutelle durant l'année scolaire 2009 / 2010

Projet n°:	Classes scientifiques :	Classes littéraires :
I	Du 20 / 09 au 17 / 12 / 2009	Du 20 / 09 au 18 / 11 / 2009
II	Du 03 / 01 au 18 / 03 / 2010	Du 22 / 11 au 22 / 01 / 2010
III	Du 04 / 04 au 18 / 05 / 2010	Du 31 / 01 au 18 / 03 / 2010
IV	/	Du 04 / 04 au 18 / 05 / 2010

Nous devons souligner que les projets n'ont pas été réalisés dans les durées proposées par la tutelle à cause des différentes grèves qu'a connues le système éducatif algérien durant l'année scolaire 2009 / 2010.

### 3. Conclusion

Disons enfin que l'expression orale joue un rôle très important dans la maîtrise d'une langue étrangère. Durant ces moments l'enseignant peut s'assurer que tous ses apprenants prennent la parole et que les plus timides puissent intervenir ; il peut également susciter des échanges entre les élèves et créer une atmosphère où règne une forte concurrence et encourager toute forme de compétition entre tous les

apprenants, enfin il peut corriger les fautes de ses apprenants et leur permettre à reformuler des énoncés maladroits.

Les séances d'expression orale sont le moment propice où se libère l'expression des apprenants et où ils peuvent s'exprimer en situation de communication. Nous pouvons considérer donc l'expression orale comme un entraînement à la réutilisation des structures qu'ils ont apprises.

Si nous pouvons penser qu'il n'y a pas de méthodes miraculeuses pour réussir ces séances d'expression orale, nous pouvons cependant s'essayer à proposer des activités développant la créativité et la motivation de l'apprenant, stimulant son activité intellectuelle et travaillant son jugement, son imagination et sa pensée. Par ailleurs, nous ne pouvons que regretter l'absence de consignes qui accompagnent les activités orales et qui ne soient pas plus aidantes pour les apprenants confrontés à saisir mieux la tâche demandée pour atteindre le but visé.

## **Chapitre II : La mise en place de la compétence d'expression orale en classe de 3ème A.S**

---

## Chapitre II : La mise en place de la compétence d'expression orale en classe de 3<sup>ème</sup> A.S

### 1. Introduction

Dans le présent chapitre, nous essayerons d'expliquer les étapes de l'expérimentation notamment la présentation du corpus, l'analyse des enregistrements et l'exploitation des résultats.

Dans ce travail, nous avons adopté une démarche qui s'appuie sur l'expérience. Dans l'intérêt d'atteindre les objectifs de notre expérimentation, nous avons enregistré des apprenantes d'une classe de 3<sup>ème</sup> année secondaire<sup>21</sup> en situation d'enseignement / apprentissage de l'expression orale donc dans des prises de parole diversifiées. Notre orientation didactique est de travailler l'oral dans les interactions ordinaires en classe.

Il s'agit en effet de proposer des analyses de séquences orales où normalement les apprenantes ne se limitent pas à un rôle passif, face à un maître dominant au sein d'une approche dite communicative.

Pourquoi le niveau de 3<sup>ème</sup> A.S ? Puisque cette année est considérée comme le trait d'union entre le secondaire et le supérieur, c'est une année charnière. Un élève, sur le point de quitter le lycée et s'apprête à rejoindre l'université, est censé maîtriser le français tant à l'oral qu'à l'écrit.

Notre travail se concentrera principalement sur ce qui se fait sur le terrain c'est-à-dire à l'intérieur d'une classe de langue après l'installation des nouveaux textes officiels de la nouvelle réforme. Nous avons suivi l'évolution de cette faculté chez elles durant leur dernière année au lycée avant de rejoindre l'université ou la vie active.

Nous avons enregistré des séances qui nous ont paru judicieuses pour notre travail, donc uniquement celles où nous mettons en œuvre les activités que notre

---

<sup>21</sup> C'est le niveau qui façonne le profil de sortie des apprenants de 3<sup>ème</sup> A.S.



problématique met en jeu. Pour cela, nous nous sommes basée sur un corpus constitué d'enregistrements audio-visuels portant sur des activités d'expression orale en classe de 3<sup>ème</sup> année secondaire. L'analyse de notre échantillon, ce dernier bien que restreint, nous a permis de traiter la problématique émise au début de ce travail.

Les différents enregistrements vidéo ont été effectués au cours de l'année scolaire 2009 / 2010 c'est-à-dire quatre ans après la mise en place de la réforme<sup>22</sup>. La classe choisie se compose de 26 élèves, uniquement des filles et l'échantillon n'a obéi à aucune forme de sélection (en ce qui concerne le choix de l'enseignante, voir pages : 124 / 125)

La classe comprend un groupe hétérogène mais très actif et motivé. Des extraits d'interactions autour de trois thèmes ont été choisis et exploités en présence des 26 élèves et ils ont fait l'objet d'une transcription à analyser. L'enseignante nous a informée que la classe avec laquelle nous allons travailler est très animée et dynamique.

Trois activités proposées dans le manuel des apprenants ont été enregistrées d'une durée de 15 minutes pour chacune. Le thème de ces activités diffère d'un projet à un autre, comme l'a montré RABATEL (2004 : 07) : « *Certaines activités sont plus réflexives que d'autres dès lors qu'elles se manifestent par une dénivellation des échanges, une activation des activités cognitives et des échanges interactionnels.* »

Le thème est précisé à chaque fois par le manuel scolaire. En effet, les instructions officielles indiquent clairement que l'enseignement de la langue française doit se conformer strictement au programme officiel unique distribué dans les établissements à travers le territoire national. Néanmoins, l'enseignante (les enseignants de façon générale) possède la liberté de changer la consigne ou de choisir carrément un autre thème si elle juge cela utile : cela nous a largement facilité la tâche.

---

<sup>22</sup> La réforme a touché le lycée durant la rentrée scolaire 2005 /2006.

Donc il y a une marge de liberté laissée à l'initiative de l'enseignant, en actualisant ses supports et ses activités. Mais il n'en demeure pas moins que la seule entrée, la seule référence de base reste le programme.

Cet atelier choisi peut être qualifié comme un atelier d'oralité en situation d'apprentissage du FLE qui propose des pratiques concrètes. Il est fondé sur l'observation des capacités initiales des apprenantes et sur le repérage des principales difficultés qu'elles rencontrent. Il se poursuit sur une longue durée (une année scolaire) où nous avons fait un état des lieux des difficultés rencontrées par les apprenantes dans des situations de communication orale. Ces difficultés nous ont permis d'évaluer la compétence de communication des élèves à travers leurs productions orales à savoir quel oral enseigner au lycée.

C'est une démarche qui se veut expérimentale (nous nous sommes appuyée sur un corpus oral et des données recueillies en situation) et qualitative (elle se base essentiellement sur une analyse interprétative des données) Il s'agit d'apporter un regard particulier sur l'état et la pratique de l'oral dans l'enseignement du français en classe de langue particulièrement en classe de 3<sup>ème</sup> année secondaire.

## **2. Méthodologie et recueil de données**

### **2. 1. Sélection et description du corpus**

Le corpus objet de notre recherche comprend des lycéennes plus précisément des apprenantes de la 3<sup>ème</sup> année secondaire qui apprennent le français langue étrangère pour la 10<sup>ème</sup> année (elles ont fait 3ans de français au primaire, 4ans au collège et 3ans au lycée). Donc elles ont suivi le même programme et le même parcours scolaire notamment le même enseignement du français à raison de 3 à 5 heures par semaine.

L'âge des vingt-six apprenantes varie entre 17 et 19 ans et il n'y a aucune redoublante. Cette classe est hétérogène du point de vue du niveau des apprenantes (présence d'élèves faibles, moyennes et d'autres qui pratiquent un oral supérieur à la moyenne), de leur degré de motivation, de leur âge, de leurs intérêts et objectifs, de leur langue maternelle, de leur niveau social et elles sont toutes arabophones.

En principe, sur un plan purement didactique, à leur niveau, elles ont déjà un bagage linguistique assez suffisant pour s'exprimer oralement. Mais elles restent régulièrement confrontées à des difficultés liées à la communication. À ce stade-là, elles sont censées connaître le fonctionnement du FLE, de la communication et des genres discursifs en situation orale en réception et en production orales en allant progressivement vers l'apparition de palette discursive plus élaborée.

## **2.2. Le cursus scolaire des apprenantes**

Le cursus scolaire suivi par ces élèves est le suivant : à l'école primaire leurs trois premières années étant enseignées en arabe, elles ont commencé l'apprentissage scolaire du français en 4<sup>ème</sup> année primaire où elles ont eu une scolarité de six ans. Par la suite elles ont accompli un apprentissage scolaire de quatre ans au moyen<sup>23</sup>, ainsi elles sont à leur septième année d'apprentissage du français en tant que matière, et enfin au lycée c'est leur troisième année et en même temps c'est la dixième année d'apprentissage de cette langue.

## **2.3. Les difficultés rencontrées lors de la réalisation du travail de recherche**

Essentiellement, nous avons rencontré deux difficultés sur le terrain. La première est liée aux contraintes administratives, nous avons eu du mal à avoir une autorisation auprès de la direction de l'éducation nationale de la wilaya de Batna pour pouvoir faire des enregistrements audio-visuels en classe mais finalement nous avons pu l'obtenir mais difficilement. L'obtention de cette permission a demandé plus d'un mois donc nous avons eu des problèmes liés au temps.

La deuxième, il n'était pas facile pour nous de choisir le lieu de notre expérimentation car c'était difficile de trouver un enseignant ou une enseignante qui accepte d'être filmé(e) en classe. Quand nous avons demandé à certain(e)s enseignant(e)s de nous aider, il y avait ceux et celles qui ont totalement refusé de nous aider sous plusieurs prétextes entre autres ils ne font pas les séances

---

<sup>23</sup> Elles ont fait l'objet de la réforme depuis 2003 où elles étaient en 1<sup>re</sup> année moyenne au CEM (le collège).

d'expression orale en classe et d'autres ont refusé catégoriquement de nous donner leurs causes. Ces deux obstacles nous ont un peu freinée.

Seulement quelques enseignantes ont accepté d'être enregistrées mais uniquement une enseignante entre elles qui avait en charge le niveau de 3<sup>ème</sup> année secondaire. C'est pourquoi, nous avons travaillé avec cette enseignante<sup>24</sup> expérimentée qui avait en charge une seule classe de terminale.

Pour l'enregistrement, nous n'avons pas pu faire appel à un spécialiste dans le domaine car c'est strictement interdit, c'est nous même qui avons enregistré, donc nous avons eu quelques difficultés à transcrire quelques passages vu la qualité de l'enregistrement.

### **3. La démarche**

#### **3. 1. Présentation de l'atelier d'oralité**

Pour illustrer nos propos, nous allons présenter le travail conduit dans un atelier d'oralité. Donc, voici ses caractéristiques pour permettre de le présenter.

La classe qui a été choisie pour cette expérimentation est une classe de langues étrangères de 3<sup>ème</sup> année secondaire au lycée « KADOURI Mohamed Tahar » de la ville de Aïn-Touta située à environ trente-cinq kilomètres de la wilaya de Batna. Ce lycée est réputé, il faut le dire, par le sérieux et la rigueur de tout son personnel éducatif et il jouit d'une bonne réputation dans la ville.

Le volume horaire hebdomadaire consacré à la langue française aux classes des langues étrangères est de 4 heures, donc le volume horaire annuel en FLE est de 108h. Sachant que le volume horaire annuel des séances d'expression orale est de 10h soit 09,25% du programme. Le coefficient de cette matière est 5.

Les cours se déroulent toujours dans la même salle qui est spacieuse et claire. Les tables sont disposées de façon traditionnelle (Cf. Annexe 3). C'est une disposition classique : la classe en rangs, c'est dans cet espace social où nous avons

---

<sup>24</sup> Quand nous disons « enseignant » nous parlons de façon générale mais quand nous disons « enseignante » nous parlons de l'enseignante avec qui nous avons travaillé.

enregistré 3 séances en 3 semaines réparties sur l'année scolaire 2009 / 2010 à raison de 15 minutes / séance.

### **3. 2. Conditions d'enregistrement et matériel utilisé**

L'enregistrement représente une trace de la production des apprenantes. Il nous a permis d'écouter et de réécouter leurs productions puis elles ont été transcrites de l'oral à l'écrit. Ce travail de dépouillement a exigé plusieurs heures d'écoute et de transcription, comme le précise NONNON (1999 : 96) dans ce passage :

*Tous les chercheurs travaillant sur l'oral sont d'accord : son étude n'est possible que si on le fixe dans une trace qui lui donne consistance. L'enregistrement ne suffit pas, la transcription est indispensable : c'est un des paradoxes de l'oral qu'il ne puisse être réellement connu qu'à travers sa transposition dans une trace écrite.*

Nous avons réalisé les enregistrements audio-visuels des différentes activités à l'aide d'un caméscope, l'œil de la caméra suit l'enseignante et les apprenantes. Finalement, ces enregistrements ont été récupérés sur des CD. Les différents enregistrements vidéo ont eu lieu, essentiellement, entre le mois d'octobre 2009 jusqu'au mois d'avril 2010.

Toutefois, nous devons signaler que nous avons demandé l'autorisation de la tutelle pour pouvoir réaliser ces enregistrements et nous avons bien discuté avec l'enseignante qui a expliqué à ses apprenantes le but de notre travail avant de les enregistrer. Elle les a rassurées sur le fait que leurs interventions seront exploitées dans le cadre d'une recherche scientifique. Cette étape nous a permis de mettre les apprenantes dans une situation de confiance, de convivialité et de détente et nous a permis aussi d'éviter de perturber le déroulement ordinaire du cours de français.

### **3.3. Conventions de transcription**

La transcription est définie par BAUDE (2006 : 73) comme étant :

*une pratique qui, loin de se limiter à un exercice technique de reproduction, intègre de nombreux enjeux théoriques et interprétatifs (déjà Ochs, 1979). Dans le passage de l'oral à l'écrit graphico-visuel, de nombreuses opérations de catégorisation sont effectuées, soit quant aux formes linguistiques, segmentées visuellement en unités (Blanche-Benveniste et*

*Jeanjean, 1987 ; Mondada 2000), soit quant à l'identité des locuteurs eux-mêmes (Mondada, 2003).*

La transcription des données orales est un travail laborieux qui requiert d'être attentive afin de bien percevoir les paroles de l'enseignante et de ses apprenantes. Nous disposons de types de transcriptions différents, plus ou moins complexes selon les équipes.

C'est une démarche décisive de laquelle dépend étroitement les résultats de la recherche. Elle nous a permis de fixer les données et les analyser. En effet, nous avons écouté et réécouté les enregistrements, puis nous les avons transcrits car la parole reste fluide.

Il nous a fallu de passer de l'oral au support papier car c'est une nécessité comme le souligne MAURER (2001 : 81) : « *Cette nécessité de stabiliser l'oral pour le décrire conduit parfois à fixer la parole sur le papier.* » Cependant, ce passage est une opération très délicate car il est très difficile de choisir tel ou tel type de transcription, comme le montre BAUDE (2006 : 29) : « *Les transcriptions des langues parlées qui ont cours aujourd'hui sont tellement différentes les unes des autres qu'il est difficile de les rassembler sous une même étiquette.* »

Sur le terrain, il existe plusieurs types de transcriptions qui varient selon les différentes écoles comme il le souligne le même auteur (Ibid. : 30) : « *Lorsqu'il s'agit de s'intéresser au langage lui-même, le choix d'un type de transcription dépend des finalités de l'étude.* »

Pour cela, nous avons choisi le mode de transcription orthographique pour lequel nous avons adopté les conventions habituellement utilisées par les chercheurs en y ajoutant quelques-unes selon nos besoins. Par ailleurs, cette technique permet comme l'affirme MONDADA (2001) de conserver les caractéristiques fondamentales des interactions pour que leur lecture soit facilement accessible.

Dans ce travail de recherche, nous avons emprunté la technique de transcription proposée par Véronique BOIRON (université Paris 5 / IUFM d'Aquitaine 2008 / 2009) et celle de BLANCHE-BENVENISTE (Cf. Annexe 1) qui

s'est intéressée au français parlé dès les années 1970 et elle faisait partie de l'équipe de recherches du Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe (GARS).

De son côté BLANCHE-BENVENISTE (1995) privilégie la transcription orthographique que nous avons adoptée dans ce travail car selon elle :

*la forme graphique des mots est celle des dictionnaires, y compris pour les majuscules sur les noms propres et les onomatopées [...] Aucun trucage de l'orthographe n'est admis, même pas le procédé très répandu qui consiste à mettre une apostrophe pour signaler qu'une voyelle ou une consonne graphique, habituellement prononcée est absente.*

De plus cette transcription est perçue comme une transcription qui permet : « d'indexer rapidement toutes les occurrences d'une unité lexicale ou de séquences de mots données pour en examiner la prononciation. » (DURAND et TERRIER, 2006 : 146)

Selon TAGLIANTE (1994) les paramètres d'évaluation de la compétence de communication orale seraient au niveau de la forme (l'attitude, les gestes, la voix, le regard et les silences) et au niveau du fond (les idées, la structuration et le langage.) Donc la communication concerne deux types, le verbal et le non-verbal, cependant notre analyse porte essentiellement sur les interactions verbales, nous n'avons pas pris en charge tout ce qui appartient au non-verbal tels que les gestes, les sourires, le jeu des regards, les signes...

Voici les conventions de transcription que nous avons adoptées :

Les transcriptions ne comportent pas des signes propres à l'écrit comme les majuscules au début des énoncés (sauf pour les noms propres) et la ponctuation car les corpus de langue parlée transcrits à des fins de recherche linguistique ne sont en général pas ponctués et ils doivent rendre compte de l'oralité : par exemple : « pasque, i sont pas d'accord, t'as pas encore fini ou quoi ? »

Les noms et les prénoms de l'enseignante et des élèves n'apparaissent pas pour respecter leur anonymat. Nous les avons codés en lettres majuscules : E pour enseignante, A1 pour apprenante numéro 1, A2 pour apprenante numéro 2 et ainsi de suite. Chaque apprenante va garder le même numéro durant les trois séances,

d'ailleurs elles ont l'habitude de ne pas changer leurs places durant toute l'année scolaire.

Le chiffre mentionné au début, après la lettre A, indique le nombre de prise de parole et celui qui est devant chaque nom de participante indique le tour de parole en interaction (c'est-à-dire la prise de parole est numérotée)

Quand toutes les apprenantes répondent ensemble, nous les avons désignées par TTES, et quand elles parlent en même temps que leur enseignante nous avons utilisé TTES+E. Lorsqu'il est impossible de distinguer qui parle, nous avons indiqué « Ax » (apprenante non identifiée). En ce qui concerne les chiffres, ils sont écrits en toutes lettres sauf les numéros de téléphone.

Se référant à des modèles différents de transcription, nous avons opté pour les signes suivants :

Le signe :	Sa signification :
-	Pause courte
--	Pause longue
/	Auto-interruption
\	Interruption par l'intervention d'un interlocuteur
[ ]	Une transcription phonétique
!	Une intonation montante de type exclamatif
?	Une intonation montante de type interrogatif
Mots ou segments de phrases soulignés	Chevauchements d'interventions
Passage entre ( )	Le passage est lu par l'apprenante (il s'agit d'un écrit oralisé)
MOTS EN LETTRES MAJUSCULES	Une prononciation appuyée, accent d'insistance ou d'intensité
Euh	Hésitation
(...)	Mutisme de la part des apprenantes
(DLP)	L'enseignante Donne La Parole à une élève qu'elle regarde



	des yeux ou désigne du doigt
(X)	Passage incompréhensible par le transcrip-teur (autant de X que de syllabes incompréhensibles)
: ou :: ou :::	Allongement de la syllabe ou du phonème qui précède. Le nombre de : est proportionnel à l'allongement
(Inachevée)	Phrase inachevée
+	Absence de liaison
'	Élision d'un phonème ou d'une syllabe
/.../	Les slashes servent à insérer nos commentaires

#### 4. Conclusion

L'oral comme le soulignent BOYER et *al* (1990 : 88 / 89) est devenu actuellement dans le cadre des approches communicatives comme : « *un système autonome régi par ses propres lois, distinctes de celles de la langue écrite, et que l'on décrit avec de plus en plus de détail.* »

Ce chapitre a eu pour objectif de présenter notre atelier d'oralité, la démarche suivie, les difficultés rencontrées et les règles de transcription adoptées.

L'objectif de mettre en place cet atelier est de mesurer la conformité des pratiques de classe des professeurs de français aux principes de base de la nouvelle réforme notamment dans l'enseignement / apprentissage de l'oral où les connaissances ne sont plus considérées comme des savoirs théoriques, mais des savoir-faire transférables et transdisciplinaires.

### **Chapitre III : Description et analyse des résultats**

---

### **Chapitre III: Description et analyse des résultats**

#### **1. Introduction :**

La recherche faite a cherché à mettre en relief l'importance de l'oral dans l'apprentissage d'une langue étrangère en particulier la langue française. Notre première intention consiste à démontrer l'intérêt de la nouvelle stratégie initiée par la réforme concernant les séances d'expression orale. En effet, l'oral est la seule activité qui occupe tout l'espace de la classe, les élèves y étant confrontés à tout moment: compréhension, expression, lecture, points de langue, moments de synthèse en fin de séance, rappel des cours vus antérieurement ... C'est dans la phase de négociation du projet que l'enseignant donne à ses élèves l'instruction de parler en français, lors des échanges.

Nous devons signaler que les résultats obtenus ne sont que ceux d'une étude de cas qui a été limitée à un groupe classe. Afin d'atteindre les objectifs de notre expérimentation, nous avons estimé que celle-ci doit se concentrer essentiellement sur ce qui se fait réellement sur le terrain c'est-à-dire à l'intérieur d'une classe de langue. Sachant qu'en milieu institutionnel, l'enseignant est confronté à la contrainte temporelle qui pèse sur la classe, il a un programme qu'il doit achever dans les délais prévus par la tutelle. C'est pour cette raison que les enseignants ne peuvent pas mettre à la disposition de leurs apprenants des espaces de parole suffisants même au sein d'une approche privilégiant la communication.

Notre objectif n'est pas d'évaluer le niveau de maîtrise du français par les apprenantes mais il s'agit plutôt d'identifier et de déceler les difficultés rencontrées lors de la communication orale en classe de langue. Un regard particulier a été porté sur les capacités des apprenantes à assurer la réussite de l'oral, sur leurs modes d'interactions et nous avons essayé de voir donc comment ces élèves interagissaient dans une classe de FLE lorsqu'elles communiquaient.

Par l'analyse des enregistrements, nous allons identifier chez les apprenantes, les différentes difficultés qui expliquent et justifient leur faiblesse en expression orale, puis grâce à l'interprétation des résultats, quelques conclusions seront retenues. Nous allons illustrer nos propos à l'aide d'exemples pris des transcriptions des séances et le

reste des séances figurera en annexes.

Pour une évaluation et une analyse objectives et précises des erreurs produites par les apprenantes constituant notre échantillon, des concepts statistiques nécessitant quelques considérations mathématiques ont été convoqués. Nous avons fait appel à la quantification de certains phénomènes linguistiques ou conversationnels tels que le nombre de prise de parole (PP) par apprenante et par l'enseignante ainsi que le taux de participation correspondant à l'enseignante et à chaque apprenante, celui-ci est calculé par rapport au nombre total de PP qui est de 145 durant la 1<sup>re</sup> séance, 95 durant la 2<sup>ème</sup> séance et de 63 durant la 3<sup>ème</sup> séance. Les résultats seront classés dans des tableaux.

Donc, nous avons fait un état des difficultés rencontrées par les apprenantes dans des situations de communication. Cette démarche va permettre d'obtenir des résultats quantitatifs et qualitatifs qui vont permettre de leur part d'évaluer la compétence de communication de ces apprenantes à travers leurs productions. Pour cela, nous avons recouru à l'analyse de ces productions en classe de FLE.

Ce travail sur le terrain a été réalisé en suivant un calendrier bien précis et un travail de recueil de données qui a duré des mois durant lesquels nous avons pu obtenir 303 prises de parole. En tout, trois thèmes ont été choisis et exploités en classe de langue en présence des 26 élèves.

Pour Bronckart le langage est une fenêtre sur les opérations intellectuelles du locuteur. Donc effectivement l'erreur langagière dit quelque chose sur la façon dont l'élève s'y prend. En effet, selon HRINCESCE (2013), l'erreur est considérée comme : « *le produit d'une démarche intellectuelle originale, propre à l'élève* », il pense que l'enseignant doit analyser les erreurs de ses apprenants car c'est le : « *moyen par lequel on tente de retrouver les opérations intellectuelles dont l'erreur n'est que la trace.* »

## **2. Présentation des enregistrements**

Nous devons préciser que les enregistrements ont été réalisés dans une situation formelle c'est-à-dire en salle de cours avec une enseignante qui avait des

objectifs d'enseignement. À partir de ces enregistrements, nous allons analyser des séances d'expression orale. Le corpus était constitué de trois enregistrements effectués comme suit :

**Le premier enregistrement** a été réalisé le lundi 26 / 10 / 2009 de 8h à 9h. Thème de l'activité proposée (activité page 32) : « Informez-vous sur ce qui s'est passé le 08 mai 1945 dans votre ville ou dans votre région (le cas échéant, faites une petite recherche documentaire) pour exposer à vos camarades l'événement en insistant sur l'aspect brutal et sauvage de la réaction du système colonial. »

Cette activité fait partie de la 2<sup>ème</sup> séquence du 1<sup>er</sup> projet (textes et documents d'Histoire) où à l'oral il s'agit de donner son point de vue sur un événement ou un personnage historique ou interpréter une carte historique. Dans ce cas, l'enseignant de langue française n'est pas un enseignant d'Histoire mais il s'agit d'apprendre aux élèves de consommer des documents d'Histoire, il s'agit seulement pour lui de favoriser la mise en œuvre d'explications et de commentaires particulièrement intéressants à analyser dans le cadre de ce projet.

**Le deuxième enregistrement** a été réalisé le mardi 02 / 02 / 2010 de 8h à 9h. Thème de l'activité proposée (activité page 70) : « Voici un thème à débattre : la généralisation de l'outil Internet doit-elle nous faire désertier les bibliothèques. Avant de commencer le débat, organisez-vous en groupes de discussion pour élaborer un planning de rencontres et adopter une stratégie de gestion du débat à l'intérieur du groupe. »

Cette activité fait partie de la 1<sup>re</sup> séquence du 2<sup>ème</sup> projet (organiser un débat d'idées puis en faire un compte rendu) où à l'oral il s'agit de participer, prendre position dans un débat oral, s'exprimer et dialoguer pour confronter des points de vue contradictoires: la nature des échanges langagiers ne diffère pas de celle de la première séance mais les objectifs assignés à l'oral diffèrent d'un projet à un autre.

**Le troisième enregistrement** a été réalisé le mardi 27 / 04 / 2010 de 8h à 9h. Thème de l'activité proposée (activité page 189) : « Choisissez deux ou trois lieux que vous connaissez tous. Vous en ferez à tour de rôle, une description en déformant

quelques éléments, pour provoquer un sentiment de peur. »

Cette dernière activité fait partie de la 1<sup>re</sup> séquence du 4<sup>ème</sup> projet conçu seulement pour les classes littéraires (rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur) où à l'oral il s'agit de développer l'esprit de créativité et l'esprit logique.

Les situations ainsi mises en place vont permettre d'actualiser chez les élèves des conduites langagières orales d'explication, de justification, d'argumentation et de narration. Ce sont ces types d'oraux, produits dans le cadre de dispositifs didactiques divers, que nous proposons de caractériser.

### **3. Atelier d'oralité**

Tout d'abord nous devons signaler que nous n'avons pas donné de consignes à l'enseignante. Nous avons préféré la laisser agir de façon spontanée en fonction de ses habitudes (sachant qu'elle a une longue expérience dans le domaine). Nous avons craint qu'une consigne à ce niveau entraîne des perturbations quant au déroulement normal des leçons et nous avons préféré laisser les apprenantes se comporter naturellement.

Dès la première séance d'expression orale, nous avons constaté qu'elle est la compétence de communication qui génère le moins d'enthousiasme de la part des apprenantes peut-être parce que c'est une tâche complexe qui nécessite de mettre en œuvre plusieurs sous-compétences.

Les tables sont rangées selon le schéma traditionnel : rangées de tables les unes derrière les autres. Nous pensons que cette disposition ne favorise pas la communication et en particulier les interactions entre pairs, leur regard étant orienté presque uniquement vers leur enseignante.

Dès que les apprenantes franchissent le seuil de la salle, leur enseignante essaye de créer un climat propice pour enseigner l'oral, il y a une sorte de contrat

didactique<sup>25</sup> entre elles: « *Établir un contrat signifie reconnaître la liberté de pensée et d'adhésion des individus présents dans la classe. Il s'agit d'établir ensemble un cadre commun qui régit l'ensemble des relations entre les individus.*» (CUQ, 2003: 55).

Une remarque très importante doit être signalée : une forte confiance semble être installée depuis longtemps entre l'enseignante et ses apprenantes, sachant que c'est leur troisième année ensemble.

L'enseignante suit des étapes pour mettre en place les différentes activités orales, donner les directives, poser des questions, corriger les fautes et distribuer la parole. Elle essaye d'éveiller l'intérêt de ses apprenantes (les amener à se situer pour s'exprimer oralement sur le thème à étudier) et d'expliquer clairement la tâche demandée aux apprenantes, elle joue dans ce cas-là le rôle de « *meneur de jeu* » selon l'expression de DABÈNE (1984). Il s'agit de la séquence d'ouverture qui est souvent sous forme, tout d'abord, d'une reprise des points déjà abordés, c'est un moment essentiel du cours car il permet de vérifier si elles ont saisi les objectifs des cours étudiés précédemment.

Tout nouveau document, au sein d'une même séquence, est une prolongation thématique du précédent et propose également une ouverture nouvelle par rapport au précédent. Comme l'admet MAURER (2001: 202): « *C'est pourquoi à l'incontournable question de tout enseignant: « Comment on commence?» On ne peut que répondre comme le fait toujours J. Foucambert: « On ne commence pas, on continue. » »*

Les cours se sont déroulés sous forme de questions / réponses et sous forme de débats et en même temps, l'enseignante porte des éléments de réponse sur le tableau, instrument de travail important en classe. Mais dans ce cas-là, les élèves se trouvent privées d'autonomie et leur temps de parole est limité, elles se contentent

---

<sup>25</sup>Le concept de contrat didactique a été introduit par Guy Brousseau, didacticien des mathématiques français. Il définit le contrat didactique comme étant : « *l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant.* » (1980: 127)

dans la plupart du temps de répondre souvent de façon brève aux questions posées ou de façon collective. Et dans la plupart du temps les questions fermées induisent des réponses de type oui / non.

Parfois l'enseignante évalue les réponses de ses apprenantes mais quelques fois elle ne dit rien. Selon les dires de DESMONS et *al.* (2005, 32), il y a cinq modalités verbales d'évaluation :

- « *L'évaluation positive directe* » : la production des apprenants est prise telle quelle accompagnée de termes évaluatifs tels que « oui », « bien », « d'accord », etc;
- « *L'évaluation positive indirecte* » : l'enseignant reprend l'énoncé de l'apprenant sans marques de satisfaction ;
- « *L'évaluation négative indirecte* » : reprise de l'énoncé fautif de l'apprenant en le corrigeant, mais sans jugement ni marqueurs négatifs ;
- « *L'évaluation négative directe* » : c'est la même que la précédente à laquelle on ajoute des commentaires ;
- « *L'absence d'évaluation* » : l'enseignant n'intervient pas dans les échanges verbaux. Il n'intervient qu'à la fin de la prise de parole.

Quant à la correction<sup>26</sup> de la langue, elle se faisait dans la plupart du temps, comme réaction relativement spontanée de la part de l'enseignante sous forme de reprises ou de reformulations quand les élèves s'éloignaient trop du système linguistique de la langue française et parfois de la part des apprenantes, ce qui implique qu'elles remarquent leurs propres fautes, réfléchissaient elles-mêmes sur leur discours et les corrigeaient elles-mêmes comme l'admet CUQ (2003: 58) :

*On distingue en particulier l'autocorrection (par l'apprenant lui-même de façon spontanée ou incitée), la correction mutuelle (d'un apprenant par un ou des autres de façon spontanée ou prééglée), la correction par l'enseignant.*

Pour les apprenantes, ces moments de correction sont très importants pour apprendre une langue étrangère, tirer profit de leurs fautes et éviter que la mauvaise forme se grave dans leur mémoire. Cela montre aux élèves que leur enseignante prend en compte ce qui est dit et elle leur donne l'impression d'écouter le fond et de

---

<sup>26</sup> Par correction, nous entendons donc le processus de la réparation d'une telle faute qui ramène l'expression fautive à la norme.



s'attacher à la forme de l'énoncé oral à la fois.

Une fois que les erreurs les plus fréquentes chez les apprenants sont repérées, l'enseignant peut préparer des activités de remédiation qu'il proposera lors d'autres séances. BOUCHARD (1995 : 108) rappelle qu' :

*en matière de classe cette fois-ci il n'y a rien d'abusif pour l'enseignant (ou pour les autres élèves) à apporter de l'aide à un apprenant éprouvant des difficultés de formulation (...) Certains linguistes (...) postulent même que ces échanges analytiques constituent des situations potentielles acquisitionnelles.*

Enfin, en ce qui concerne la séquence de clôture, elle est surtout caractérisée par la signalisation de la fin du cours par l'enseignante pour passer à autre chose. Durant cette séance l'enseignante pose une question qui va la mener vers le cours suivant : les événements du 1<sup>er</sup> novembre 1954 (*après quarante-cinq quel est l'événement bien sûr il y a eu d'autres événements après quarante-cinq mais quel événement maintenant va marquer réellement l'Histoire de l'Algérie?*)

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction générale, il s'agit bel et bien dans cette partie de voir sur le terrain comment les apprenants de 3<sup>ème</sup> année secondaire abordent l'oral en français langue étrangère après des années d'apprentissage, quels types de compétences développent-ils pour l'acquérir, quelles sont les activités proposées en classe de 3<sup>ème</sup> A.S pour libérer l'expression verbale des apprenants, quel rôle jouent-elles pour pouvoir améliorer leurs compétences à l'oral et de voir quelle approche il semble pertinent de mettre en place pour travailler l'oral sur différents types de textes (historique, argumentatif et narratif).

#### **4. Analyse des séances**

##### **4.1. Séance 1**

###### **4.1.1. Présentation du déroulement du cours, du thème de la séance et de la consigne**

L'enseignante a donné le sujet à ses apprenantes pour qu'elles le préparent chez elles. Donc elles sont au courant du sujet qu'elles allaient aborder. Cela nous fait penser à LAFONTAINE (2001:177) quand il montre que : « *les enseignants qui*

*exigent un travail précédant ou accompagnant l'exposé oral, s'attendent ainsi à ce que l'élève (s'exprime en texte écrit) à l'oral ».*

Le thème proposé, comme vu précédemment, est le suivant (page 32) : « Informez-vous sur ce qui s'est passé le 08 mai 1945 dans votre ville ou dans votre région (le cas échéant, faites une petite recherche documentaire) pour exposer à vos camarades l'événement en insistant sur l'aspect brutal et sauvage de la réaction du système colonial. »

Il s'agit de produire un récit historique à visée<sup>27</sup> explicative (ici l'énonciateur veut fournir une explication, faire comprendre un processus) où les élèves sont amenées à utiliser différents types d'oraux par exemple un oral d'explicitation, de narration et un oral de justification: le texte historique ne relève pas seulement du simple report de faits mais relève aussi du discours argumentatif (volonté de convaincre le lecteur d'une vision propre à l'auteur. L'énonciateur défend un point de vue, cherche à persuader ou à convaincre le destinataire d'adopter une position et il exprime un jugement.)

Il s'agissait de s'informer sur ce qui s'est passé le 08 mai 1945 dans leur ville ou dans leur région pour exposer l'événement en insistant sur l'aspect brutal et sauvage de la réaction du système colonial. Il faut donc faire une double analyse, à la fois : interne pour juger de son objectivité et externe en le comparant à ce qu'elles savent déjà sur le même événement ou la même période. Dans ce type de texte, il s'agit de raconter les événements au présent de narration pour actualiser les événements rapportés et faire des apprenantes des témoins d'une histoire ou utiliser les temps du récit : passé simple, imparfait ou passé composé.

Il faut rappeler que durant les séances de la compréhension orale, ces apprenantes ont abordé des récits historiques à titre d'exemple « La société européenne d'Algérie » de Mahfoud Kaddache p : 15 et « Histoire du 8 mai 1945 »

---

<sup>27</sup> La visée d'un texte est le but poursuivi par l'énonciateur, ce qu'il cherche à produire: faire rire, faire peur, faire comprendre, expliquer, convaincre, émouvoir, donner une image méliorative ou péjorative...

de M. Yousfi p : 31.

Concernant le déroulement de la séance, nous n'avons pas donné de consigne à l'enseignante. Nous avons préféré la laisser agir de façon spontanée en fonction de ses habitudes.

#### **4.2.1. Résultats attendus de cette séance**

Quelles que soient les activités de la classe de langue, elles restent toujours dépendantes à leur but final qui est l'apprentissage de la langue. Pour formuler un message, si petit soit-il, à partir d'une situation de communication donnée, l'élève doit avoir un lexique suffisant et adéquat à la thématique. Ces apprenantes sont censées avoir suffisamment pratiqué le français oral et pris part à de nombreuses pratiques en classe ou dans leur vie quotidienne.

Donc, à partir de cette séance, nous attendons que les apprenantes répondent à ces questions : En quoi a consisté cet événement historique ? Quand s'est-il déroulé ? Où s'est-il déroulé ? Qui y a contribué ? Nous attendons par ailleurs qu'elles utilisent des phrases correctes du point de vue syntaxique et fassent preuve d'une bonne expression au niveau de la prononciation, du rythme et de l'intonation, qu'elles utilisent des substituts lexicaux ou grammaticaux pour éviter la répétition et les temps du récit : passé simple / imparfait / passé composé, qu'elles respectent la chronologie des événements racontés, qu'elles instaurent de la description dans leur récit et qu'elles se manifestent dans leur discours.

Cependant les apprenantes risquent de rencontrer des difficultés : formation de bribes ou d'énoncés incomplets, ne pas savoir utiliser les pronoms personnels et les temps verbaux adéquats, ne pas bien prononcer certains mots, ne pas faire la liaison, manque d'éléments indispensables à l'enchaînement discursif des productions orales.

#### **4.1.2. Tableaux des taux de prises de parole**

Nous avons calculé le nombre de prises de parole pour chaque élève ainsi que le taux de participation correspondant ; celui-ci est calculé par rapport au nombre

total de prise de parole « PP » qui est de 145 durant cette séance. Les résultats sont classés dans les tableaux suivants.

#### 4.1.3.1. Taux de prises de parole de l'enseignante

<b>Enseignante :</b>	<b>Nombre de PP :</b>	<b>Taux de PP :</b>
<b>E</b>	<b>71</b>	<b>48,96%</b>

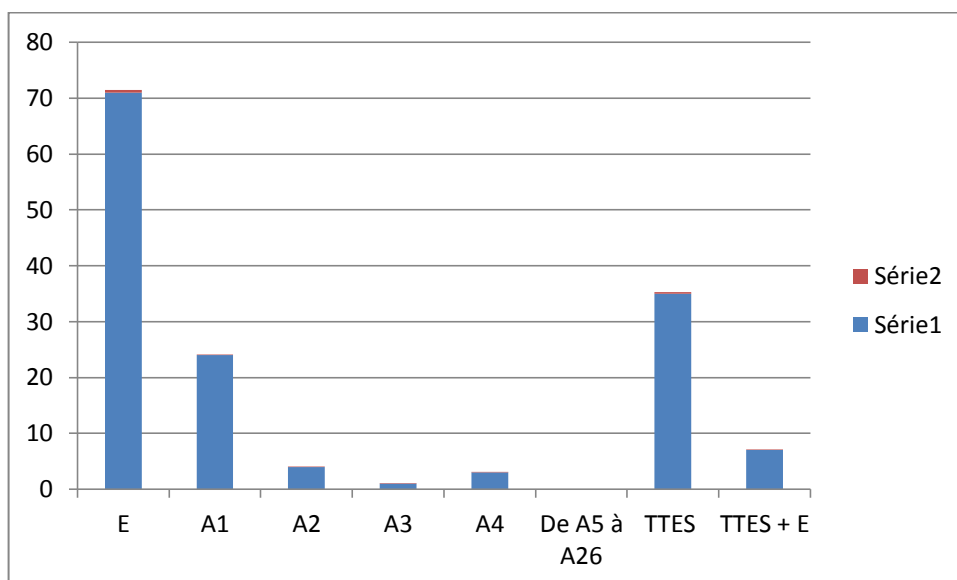
#### 4.1.3.2. Taux de prises de parole des apprenantes

<b>Apprenantes:</b>	<b>Nombre de PP :</b>	<b>Taux de PP :</b>
<b>A1</b>	<b>24</b>	<b>16,55%</b>
<b>A2</b>	<b>04</b>	<b>02,75%</b>
<b>A3</b>	<b>01</b>	<b>0,68%</b>
<b>A4</b>	<b>03</b>	<b>2,06%</b>
<b>De A5 à A26</b>	<b>00</b>	<b>0%</b>

#### 4.1.3.3. Taux de prises de parole collective

<b>Toutes les apprenantes :</b>	<b>Nombre de PP :</b>	<b>Taux de PP :</b>
<b>TTES</b>	<b>35</b>	<b>24,13%</b>
<b>Toutes les apprenantes + l'enseignante :</b>	<b>Nombre de PP :</b>	<b>Taux de PP :</b>
<b>TTES + E</b>	<b>07</b>	<b>04,82%</b>

#### 4.1.3.4. Représentation graphique



#### 4.1.4. Résultats et bilan critique

Cette séance orale comporte plus ou moins des difficultés sur différents plans : lexical, phonétique, orthographique...

Tout d'abord, nous devons mentionner que les apprenantes ont utilisé un vocabulaire spécifique au récit historique (manifestation, tirer, victoire, colon, répression, liberté, les nazis...) et elles ont respecté le temps du récit : l'imparfait (tiraient, voulaient, était, portait, avait, étaient, faisaient..) de plus elles ont fait appel au présent de narration pour actualiser les événements, en effet, le présent fait du locuteur un témoin de l'Histoire (porte, tournent, réplique, provoque, poussent...) et le passé composé, temps du discours (ont décidé, ont fait, ont tué, a promis, a tenu,..)

Benveniste montre que le passé simple est un temps du récit, et le passé composé un temps du discours. Il est à ce propos remarquable que le passé simple n'est presque jamais utilisé à l'oral, où l'on fait forcément constamment référence à la situation d'énonciation; l'écrit permet une distance avec cette dernière, d'où l'importance alors du passé simple.

Nous avons constaté dans un premier temps que l'enseignante a monopolisé la parole. Nous pouvons dire que la plupart des échanges sont engagés par elle, donc

la plupart des interactions sont verticales : elle constitue l'élément central de la communication en classe dans la mesure où elle gère sa dynamique et son organisation. Elle occupe une place largement dominante dans l'espace interlocutif, elle est intervenue avec 71 tours de prise de parole (sur un total de 145 tours) soit un taux de PP de 48,96% et 07 fois comme réponses collectives avec ses apprenantes soit 04,82%.

Ces taux indiquent nettement une centralisation des échanges vers l'enseignante, qui intervient en moyenne tous les deux ou trois tours. Donc c'est elle qui guide les interventions et anime la séance. Elle a joué le rôle de modératrice dans la mesure où elle distribue la parole et veille à l'intervention de ses élèves.

Mais, même s'il essaie de parler le moins possible (de façon générale), le professeur se trouve toujours contraint d'expliquer, de poser des questions, de reformuler ... surtout quand il est confronté à un nombre d'élèves très élevé, c'est pourquoi il a du mal à donner la parole à tout le monde pour que la parole circule de façon équitable.

C'est avant tout l'inégalité dans les prises de parole que nous avons remarquée le plus, toutes les élèves ne sont pas disposées de la même façon à prendre le risque de prendre la parole, certaines ont la capacité de s'investir plus que d'autres même si la classe est très vivante : mutisme de la part de la plupart de ces apprenantes et peur de prendre la parole. Elles se sont montrées réticentes et ont refusé de parler. Et d'autres, malgré leur participation collective (22 élèves), n'ont pas osé à prendre la parole individuellement : quatre apprenantes seulement ont pris la parole durant cette première séance.

C'est l'apprenante A1 qui a été la plus communicative (24 tours). Cette prédominance sur le plan quantitatif est un indice du rôle central qu'a joué cette apprenante dans la réalisation de la tâche. A2 et A4 ont des taux intermédiaires (respectivement 4 et 3 tours de parole) en revanche A3 a le taux de participation le plus faible (1 tour).

C'est pourquoi, nous avons constaté une répartition inégale de la parole entre

les apprenantes et une grande divergence dans la longueur de leurs interventions. Certaines apprenantes sont moins bavardes et peu communicatives: seule l'apprenante (A1) qui s'est exprimée longuement, a détenu la majorité du temps de la parole des apprenantes et s'est démarquée du reste du groupe. Pour illustrer nos propos, sur les 26 élèves, il n'y en a que 04 qui ont pris la parole individuellement, soit 15,38%, donc au total sur les 26 élèves qui composaient cette classe, il y a 22 élèves qui ne se sont pas exprimées individuellement, soit 84, 62%.

Nous pouvons constater que même les élèves, qui n'ont pas donné des réponses individuelles, ont participé à travers des réponses collectives (35 fois) ou avec leur enseignante (07 fois), ce qui prouve que quelque part, elles sont en train d'assimiler ce qui se passe en classe. Nous pouvons penser que ce qui les bloque, peut-être, le plus souvent, ce n'est pas le manque de structures pour s'exprimer mais le manque de vocabulaire.

L'apprenante (A3) a pris la parole une seule fois soit un taux de réponse de 0,68% qui est trop faible par rapport au taux total de participation des élèves et sa réponse se réduit à un « *oui* ». Il y a une apprenante (A2) qui a pris la parole quatre fois soit un taux de parole de 2,55% et parmi ses quatre réponses deux fois elle a donné la réponse en lisant les notes qu'elle a préparées (tours de parole 1 et 3 Cf. annexe n°4) et dans ce cas-là il ne s'agit plus de l'oral qui n'est plus un objet d'apprentissage mais de l'écrit oralisé<sup>28</sup> ou encore oralisation de l'écrit ce qui montre qu'elle a bien plus de confiance en son écrit qu'en ses capacités orales. Cela montre aussi une stratégie défaillante du fait de s'appuyer sur un écrit ou un texte entièrement rédigé. De son côté, l'apprenante (A4) a pris la parole 03 fois, soit un taux de parole de 2,06%.

Par contre, l'apprenante (A1), qui semble avoir un niveau avancé, a répondu à presque toutes les questions posées. Elle est intervenue 24 fois sur un total de 145 tours, soit un taux de réponse de 16,55% mais parmi ces 24 tours, dix fois (tours de parole n°11, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 et 24) elle n'a donné que des réponses qui

---

<sup>28</sup> Un texte écrit qu'elles reproduisaient à l'oral (oral scriptural, oral qu'on écrit, oral posé sur du papier).

contiennent un seul mot seulement soit 41,66% de ses réponses ne sont pas sous forme de phrases complètes (Certes tout dépend de la question posée.)

Ainsi, certaines questions ne permettent qu'une réponse en oui / non où il s'agit d'interrogations totales et d'autres attendent seulement un mot ou une phrase où il s'agit d'interrogations partielles. Dans ce cas, les apprenantes se trouvent privées d'autonomie sachant que leur temps de parole est limité, elles se contentent de répondre, le plus souvent de façon brève, aux questions posées.

En effet, pour qu'un élève soit connu et remarqué par son professeur, l'oral est le meilleur moyen, c'est le reflet de l'appropriation des contenus. Cette élève (A1) parfaite à tous points de vue fait partie des « meneurs » dans la classe: ces derniers sont les détenteurs principaux de la parole qui réalisent un travail de collaboration avec l'enseignante (l'élite de la classe) et qui s'expriment sans retenue et sans aucune hésitation.

L'expérience montre que ces meneurs jouent un rôle très important en classe : ils encouragent les autres apprenants à produire et à participer, influencent positivement le cours et favorisent l'apprentissage dans une classe de langue.

À la question de savoir pourquoi les autres apprenantes n'ont pas voulu coopérer, il semble que faute de pouvoir communiquer oralement, elles optent pour le silence. Leur refus de coopérer n'est cependant pas lié uniquement à la maîtrise du code. D'autres causes peuvent expliquer ce mutisme qui n'est pas dû à la méconnaissance de la tâche, ou au fait qu'elles n'ont rien à dire ou encore à des lacunes relevant de l'expression orale mais à leur timidité (elles sont intimidées par la présence d'un observateur peut-être), leur désintérêt, la peur du regard et du jugement de leur enseignante et de leurs camarades, la peur d'être ridicules, la peur de commettre des erreurs, le sentiment d'être évaluées ou au manque d'assurance (il s'agit de la 1<sup>re</sup> séance) comme le souligne MONTELLE (2005 : 65) : « *Quand les insuffisances d'élocution ont été résolues, pointent des difficultés de prise de parole dues soit à la timidité, soit au manque d'assurance* », sans oublier le sujet de la discussion qui ne suscite pas l'intérêt de certaines apprenantes.



En réalité, toute activité langagière, en langue maternelle ou en langue étrangère, repose en même temps sur deux objectifs différents: la communication et l'élaboration progressive de son système linguistique personnel. Et les différences quant au degré de participation auraient pu très bien être observées dans un cours en langue maternelle.

Certes certaines apprenantes restent muettes parce qu'elles ont des lacunes et des difficultés d'expression mais, nous pouvons penser que ce silence chez d'autres d'entre elles n'est pas forcément une preuve d'inattention, un handicap ou un défaut, mais il est significatif, c'est un moment de réflexion, il peut être un réel travail d'écoute pendant le cours, cette écoute qui est une activité importante de l'oral.

Quand un élève parle beaucoup dans une classe ce n'est pas forcément une qualité car cela peut être un obstacle à l'écoute et à la réflexion. En effet, généralement les élèves qui sont silencieux mais qui écoutent bien leur professeur, comprennent bien mais ne sentent pas la nécessité d'intervenir. Nous voulons montrer qu'il y a peut-être en classe des élèves qui connaissent la réponse et savent parler mais, malheureusement, elles ne sont pas motivées pour prendre la parole : c'est là qu'intervient le rôle de l'enseignant.

Nous avons pu remarquer aussi que dans la majorité des cas, les réponses des élèves ont été collectives (35 réponses en chœur) soit 24,47% et sept réponses avec leur enseignante soit 04,89%, sinon leurs réponses se sont limitées à un mot (16 fois). Quelques fois elles donnent des réponses sous forme d'énoncés complets mais trop courts ou sous forme de bribes et certaines d'entre elles, avant de parler, hésitent beaucoup quand elles cherchent les mots ou les idées pour s'exprimer (présence de « euh » dans tous les enregistrements).

Dans les exemples suivants pris de cette séance : « Tour de parole n°2 : *le huit mai mille neuf cents quarante-cinq que s'est-il passé en Algérie? pourquoi? comment?* », « Tour de parole n°3 : *mais pourquoi le huit mai quarante-cinq exactement ? et pourquoi le huit mai?* », « Tour de parole n°12 : *mais qu'est-ce qui a poussé les Algériens à faire la guerre? à faire les manifestations le huit mai? pourquoi ?* » Ce n'est plus une seule question mais une série de questions qui

appellent des réponses des apprenantes. C'est une stratégie utilisée par l'enseignante parce qu'elle a remarqué que ses élèves sont passives. Par toutes ces questions posées à la fois, elle veut les stimuler et les inciter à réfléchir pour prendre la parole.

Parfois, l'enseignante donne le début d'un mot ou le début d'une phrase par exemple pour les aider à répondre comme dans la réplique suivante : «Tour de parole n°66 : *c'est une action très importante ceci dit que l'Algérie était revendi ?* » avec un allongement vocalique à la fin. Par cette stratégie, elle s'interrompt volontairement pour faire produire la suite aux élèves, elle essaye de les aider à trouver le mot juste qui est « revendicatrice », et c'est une élève qui termine l'énoncé de l'enseignante. Ce procédé s'accompagne généralement d'une intonation montante. Elle donne la formulation qui manque à l'élève.

Dans cet enregistrement, nous avons repéré huit hésitations suivies de pauses brèves de la part des apprenantes. Quelques fois ces hésitations cachent derrière elles une auto-reformulation : il s'agit d'une autocorrection par laquelle les apprenantes reformulent leurs propos dans le but de les adapter à l'ensemble de leurs camarades. Ce sont des reprises qui apportent des différences au niveau syntaxique ou lexical par exemple par rapport à la première formulation. De cette manière, la reformulation les aide à chercher les mots et les structures avant de faire des énoncés. C'est une forme de réparation qu'utilisent les locutrices pour pouvoir produire des actes de langage appropriés à la situation de communication.

Ce qui a vraiment attiré notre attention, c'est qu'il n'y a eu aucune conversation entre les apprenantes et pas un mot arabe n'a été entendu durant toute la séance, les apprenantes comme leur enseignante utilisent le français au moment de la mise en place du cours, chose qui permet aux élèves de s'impliquer dans le déroulement du cours et de pratiquer immédiatement la langue française dans une atmosphère d'écoute et de communication. Un seul mot a été prononcé en arabe par toutes les apprenantes (tour de parole n°32), il s'agit du nom de la wilaya de Mascara, il a été prononcé [maaskar] au lieu de [maskara]. Donc, les difficultés de prononciation ont très peu perturbé les interactions des apprenantes.

Il faut savoir qu'en Algérie, au niveau scolaire, l'usage de la langue

maternelle était strictement interdit pour pouvoir apprendre la langue cible. Si l'enseignant se trouve bloqué, il peut demander à un apprenant de dire le mot en arabe mais tout recours à la langue maternelle de l'élève en classe de langue était considéré comme : « *un tabou tenace* » (MOORE, 1996 : 96). Donc, l'enseignant essayait dans la mesure du possible de ne pas passer par la traduction. Pour cela, il pouvait avoir recours à la périphrase, au mime et à des expressions de visage pour renforcer ses explications et faciliter la compréhension. Cependant, avec l'avènement des nouvelles approches, l'enseignant peut faire appel à la langue maternelle de l'apprenant quand cela s'avère nécessaire d'où un usage judicieux de cette langue.

Une élève (A2), avant de répondre aux questions posées, cherchait dans son cahier comment dit-on un tel mot ou autre en français afin de ne pas le prononcer en arabe puisque ces élèves ont l'habitude d'écrire en fin du cahier la traduction de certains mots. Cela, d'une part, réjouissait son enseignante qui aimait que ses élèves prennent la parole en français et d'autre part prouve combien elles ont besoin de repères écrits pour fixer leurs connaissances et être rassurées. Ceci montre que l'écrit et l'oral sont complémentaires dans la mesure où certaines élèves sont des visuelles et ne peuvent, peut-être, acquérir un savoir qu'après visualisation.

Cependant certaines élèves ne sont pas sollicitées, peut-être faute de temps, elles avançaient ainsi avec un handicap d'expression qui s'accroît tout au long de l'année scolaire. Donc l'ensemble des élèves ne peut pas participer dans le temps d'une séance, à moins de réduire cette participation à une ou deux phrases.

Quant aux chevauchements (mots ou segments de phrases soulignés dans la transcription, voir annexe n°1) par exemple dans le tour de parole n°8 : « TTES : la deuxième guerre mondiale c'est la deuxième guerre mondiale » et dans le tour de parole n°13 : « E : c'est la journée de travailleurs » où la parole est superposée, nous avons relevé au total 14 durant cette séance. Ces chevauchements sont provoqués aussi bien par l'enseignante que par les apprenantes elles-mêmes. Cela explique une certaine liberté d'expression partagée par toutes, celles-ci étaient libres de prendre la parole quand elles le souhaitaient.

Dans le domaine de la prononciation, les apprenantes ne sont pas toutes sur

un plan d'égalité. Par exemple l'apprenante A2 (tour de parole n°6) a prononcé la terminaison du verbe au pluriel –ent de cette façon [ã] qui est d'ailleurs une erreur très fréquente chez les apprenants, c'est une erreur qui signale que les élèves ne recourent pas au sens. Il s'agit d'une confusion entre un participe présent (qui n'a pas de sujet) et d'un verbe conjugué qui, lui, a un sujet. Mais comment peut-on comprendre qu'à l'oral les élèves réfèrent davantage à l'écrit qu'au sens?

Il est très important de corriger certaines erreurs dès le début de l'apprentissage pour qu'elles ne soient pas ancrées. Certes en phase d'apprentissage l'élève a droit à l'erreur, mais l'enseignant corrige jusqu'à ce que le mot soit prononcé de manière correcte. CUQ (2003: 58) stipule que la correction recouvre : *« l'acte de rectifier une (des) production(s) lors de certaines activités (...) d'un apprenant de langue étrangère ou d'un locuteur non natif. »*

Cependant dans cet extrait l'enseignante n'a corrigé aucune erreur de prononciation. Nous devons rappeler que certaines techniques de correction phonétiques, des cours interactifs de phonétique et des exercices autocorrectifs permettent d'atténuer ces erreurs de prononciation comme, à titre d'exemple, l'utilisation des exercices de discrimination auditive mais le nouveau manuel scolaire ne propose pas ces types d'activités ce qui n'est pas une raison suffisante pour laisser passer l'erreur.

Le récit, qui raconte des événements réels ou fictifs qui se déroulent généralement dans le passé, comme dans tout discours, amène le narrateur à citer plusieurs fois la même personne ou la même chose. Pour éviter ce genre de répétition, le locuteur fait appel aux substituts (lexicaux et grammaticaux) pour éviter les répétitions d'un nom ou d'un groupe nominal. Dans ce récit, les apprenantes, qui ont répondu, ont fait appel à cette stratégie à titre d'exemple dans les tours de parole n°4 de l'apprenante A1 : les français = ils (2 fois), les partisans = ils / un jeune homme = lui, Messali Lhadj: ses / n°46 : la France = elle / les Algériens = leur, ils / n°72 : les français = ils (2 fois) / n°101 : les français = ils, dans le tour de parole n°6 de l'apprenante A2 : les Algériens : les / et enfin dans le tour de parole n°35 de l'apprenante A4 : les Algériens : leur.

Elles n'ont pas utilisé des substituts grammaticaux de différentes natures, les plus fréquents qu'elles ont employés sont les pronoms personnels : ils, lui et leur et un adjectif possessif « ses ». Les cours de langue dispensés en classe de FLE, depuis l'école primaire, encouragent toujours les élèves à utiliser ce type de substituts, donc c'est un point intéressant pour le manuel.

Un autre élément très important dans le récit est l'instauration de la description qui est le plus souvent un arrêt dans le récit et qui sert à faire percevoir au lecteur le cadre où se déroule l'action, à apporter des informations qui éclairent cette action et de mieux comprendre son déroulement. Comme le montre JENNY (2004) :

*Un récit se compose de deux types de représentations: des représentations d'actions et d'événements d'une part, et d'autre part des représentations d'objets, de lieux, de personnages. Ce sont ces dernières que nous appelons des descriptions.*

La description est reconnue par l'abondance des verbes de perception, d'éléments visuels, de repères spatiaux, de verbes d'état et de qualificatifs (ce n'est pas le cas de cette séance). Dans cet extrait transcrit, certes la description est présente mais elle n'est pas riche. Nous pouvons la voir dans le tour de parole n°6 de l'apprenante A2 (répression sanglante) : emploi d'un adjectif qualificatif ; dans le tour de parole n°57 de l'apprenante A1 (qui portait un drapeau) emploi d'une subordonnée ; dans le tour de parole n°93 de l'apprenante A1 (la plupart des Algériens étaient des ignorants) ...

Nous pouvons déduire que les apprenantes ont fait appel à la description mais pas au point attendu car leurs descriptions n'étaient pas riches et qu'un lexique pauvre entrave l'expression orale chez ces apprenantes. D'ailleurs, elles ont utilisé un lexique simple avec des mots faciles, qu'elles connaissaient et qu'elles ont vus durant les séances de compréhension écrite comme ces mots : manifestation, célébration, victoire, répression sanglante, radicaliste, nationaliste, indépendance, pacifique...Donc, elles n'ont pas osé utiliser des mots difficiles ou complexes.

#### 4.1.5. Conclusion

L'oral est le premier lien principal entre les apprenantes et entre elles et leur enseignante. En effet, la parole demeure le premier contact avec l'objet de l'apprentissage, c'est la communication orale qui prime dans le cadre de l'enseignement. Mais dans une classe de langue l'enseignant parle beaucoup, ses interventions trop fréquentes<sup>29</sup> empêchent la communication orale chez ses élèves, qui n'écoutent pas toujours et même lorsqu'ils ont la parole, c'est lui qui organise les conversations.

Donc, l'une des plus importantes difficultés que l'enseignante a rencontrée était de faire exprimer l'ensemble de la classe en s'effaçant le plus possible. Normalement ses interventions consistent à gérer le bon déroulement du cours, à le relancer en cas de "panne" selon l'approche communicative adoptée par les nouveaux textes officiels de la réforme installée depuis 2003.

Les activités d'expression orale aident les apprenants à prendre la parole, à ne pas les laisser et à construire du sens dans leurs productions par la réutilisation et la réactivation des savoirs et savoir-faire acquis auparavant. En d'autres termes, elles s'appuient sur ce que les élèves connaissent déjà en matière communicative en français langue étrangère et elles permettent de passer à la dimension communicative de la pratique de cette langue.

Mais il est indispensable de préparer les séances d'expression orale, fixer les objectifs et planifier le déroulement de la leçon par l'enseignant. Il n'y a pas de recette miracle que les enseignants peuvent suivre à la lettre ou de méthode unique pour amener les élèves à s'exprimer oralement, tout dépend de l'enseignant et des moyens didactiques dont il dispose.

Ainsi, autant d'activités orales qui présentent des degrés de difficulté différents peuvent être proposées en classe, par exemple des débats oraux, des

---

<sup>29</sup> Comme nous l'avons montré, durant cette séance l'enseignante a occupé une place largement dominante dans l'espace interlocutif; elle est intervenue avec 71 tours de parole (sur un total de 145) soit un taux de participation de 48,96%.

récitations, des travaux de groupes, des activités de créativité et de libération de la parole, des exposés, des pièces théâtrales, elles permettent à l'enseignant de sortir du système de questionnement utilisé dans le cadre de la classe.

Sachant que l'objectif de ces séances est l'acquisition d'une compétence communicationnelle comme nous l'avons vu plus haut, pour HYMES, l'objectif visé en termes d'oral est beaucoup plus la compétence communicative qui est essentielle pour une ethnographie de la classe que le langage linguistique car parler en situation c'est mettre en jeu plusieurs compétences et stratégies pour s'en servir en fonction du contexte social.

Donc il est préférable d'éviter la méthode des questions / réponses qui ne relève pas de la production orale et les questions fermées où l'élève peut répondre par un simple (oui / non) par contre nous pouvons attendre des questions ouvertes plusieurs réponses possibles donc plus de participation en classe.

Un dialogue entre le professeur et l'apprenant sous forme de questions / réponses ne place pas les interlocuteurs dans une situation de communication naturelle de la vie quotidienne. Il convient plutôt d'organiser des dialogues en contexte pour permettre aux élèves de s'exprimer à l'aise, et cela, dès le début de l'apprentissage.

## **4.2. Séance 2**

### **4.2.1. Présentation du déroulement du cours, du thème de la séance et de la consigne**

L'un des dispositifs mis en œuvre pour apprendre à argumenter, une des fonctions principales du langage, et donc apprendre à prendre la parole est le débat qui est une discussion sur un thème donné entre des personnes d'opinions différentes. Il « *mobilise des aptitudes variées : prendre la parole, trouver des arguments, les défendre, écouter. L'interaction y est toutefois plus directe et déterminante.* » comme l'avancent MOUCHON, SARRAZAC et VANOYE (1981 : 123) et il constitue en cela un des aspects de l'exercice oral.

Dans une argumentation, nous distinguons le thème (ce dont on parle) de la thèse (ce qu'on en dit, l'opinion émise à propos du thème). Donc, dans un débat oral, l'élève doit être capable de donner son point de vue et de le défendre à l'aide d'arguments, et de réfuter la thèse adverse.

Tout d'abord, nous devons rappeler que durant les séances de la compréhension orale, les apprenantes ont étudié des débats d'idées par exemple « Faut-il dire la vérité au malade ? » de P. Viansson-Ponte et L. Schwartzberg p : 80 et « OGM en question. » de C. Vincent p : 84.

Durant cette deuxième séance, l'enseignante, qui joue le rôle de modératrice comme durant la première séance, explique le sujet et donne des consignes concernant le sujet à traiter. Les apprenantes n'ont aucune idée sur le thème qu'elles vont aborder de sorte que l'enseignante fasse un état de connaissances de ses apprenantes.

L'enseignante présente la consigne et la fait expliquer par ses élèves puis elle les laisse s'exprimer individuellement. Au cours de la production des élèves, le professeur dresse une liste des difficultés rencontrées par les apprenantes en vue d'une remédiation ultérieure à l'aide d'exercices appropriés.

Une fois la consigne expliquée et les outils<sup>30</sup> nécessaires donnés, le débat permet aux apprenantes d'exprimer leurs points de vue, de réfuter, d'argumenter, de contredire, d'exprimer leur accord ou désaccord et à exprimer la réfutation et la concession en se servant des différents articulateurs logiques et des modalisateurs. C'est en pratiquant des échanges oraux en classe que les apprenantes, peuvent mieux retenir les processus et les procédés par lesquels passe toute argumentation, et acquièrent mieux des stratégies argumentatives. La construction de l'argumentation obéit à des règles, les unes relevant de la rhétorique ou de « l'art de persuader » les autres de la logique.

---

<sup>30</sup> Ces outils ont été enseignés au collège et durant les deux premières années au lycée. De plus, l'enseignante a abordé ces différents outils durant les séances qui ont précédé cette séance.



Le déroulement de la séance montre que les apprenantes paraissent motivées, elles semblent apprécier le thème proposé par leur enseignante (page : 70) : « *la généralisation de l'outil Internet doit-elle nous faire désertier les bibliothèques ?* », il leur est familier. Elles répondent plus ou moins facilement aux questions posées par l'enseignante. D'ailleurs, de nos jours, les inspecteurs insistent sur le fait que les sujets d'expression orale doivent être centrés sur le vécu des apprenants.

Selon les objectifs langagiers et linguistiques de la séance, il s'agit d'exprimer, devant leur enseignante et leurs camarades, une opinion personnelle justifiée, de façon cohérente et structurée sur la question posée en ayant comme but de convaincre l'auditoire et en cherchant à défendre un certain point de vue, leurs idées vont leur permettre de démontrer la justesse de leur opinion. C'est le moyen de voir l'apprentissage du vocabulaire de l'argumentation.

Selon le programme des élèves de 3<sup>ème</sup> A.S (2006 :11) dans un débat d'idées à l'oral, l'apprenant au niveau discursif doit « *prendre position* » en prenant en compte le « *destinataire dans son discours.* »

C'est l'enseignante qui clôture le débat : elle termine son cours par le lancement d'un appel (tour de parole n° 95) : « *n'abandonnons pas le livre le livre c'est toujours utile* » qui fera l'objet du prochain projet : le texte exhortatif pour lequel aucune séance d'expression orale n'est proposée dans le manuel.

#### **4.2.2. Résultats attendus de cette séance**

Selon la feuille de route n°1 (2007 :96) du manuel scolaire des élèves de 3<sup>ème</sup> A.S, le débat proposé en classe doit être « *serein et discipliné* », les auteurs (Ibid.) conseillent aux apprenants d'apprendre « *à dialoguer* » avec les autres en choisissant « *des arguments pour appuyer le point de vue sur le sujet et convaincre les autres.* » et en mettant en place « *une stratégie de communication et un circuit argumentatif*<sup>31</sup>. » (Ibid.)

Le texte argumentatif oral s'élabore en un aller-retour entre idées abstraites et exemples concrets qui rendent le propos plus concret, plus compréhensible, et donc

---

<sup>31</sup> Le circuit argumentatif comprend le thème, la thèse, les arguments et les exemples.

plus efficace et qui illustrent les arguments qui étayent la thèse et leur donnent plus de poids. Ces exemples peuvent être tirés de leur expérience personnelle, de l'Histoire ou de l'actualité.

Les élèves sont appelées davantage à employer des connecteurs logiques qui structurent l'argumentation et des indices de la situation d'énonciation (des pronoms de la 1<sup>re</sup> et de la 2<sup>e</sup> personne, des modalisateurs), l'exposition doit être claire et la progression des énoncés de l'ouverture à la conclusion doit être logique. Tous ces éléments participent à une bonne stratégie argumentative<sup>32</sup> et permettent au récepteur de suivre le fil du discours et d'adhérer à sa progression.

Une bonne stratégie argumentative constitue le but de l'apprentissage. C'est pourquoi les propos et les affirmations doivent être étayés par des preuves. Pour être convaincant, l'argumentation doit être logique, respecter un schéma rigoureux et les arguments doivent être structurés en présentant un avantage justifié par une preuve.

En ce qui concerne le système d'énonciation, les apprenantes ont déjà appris qu'elles doivent faire fréquemment recours à la première personne, indice de la présence du locuteur dans les propos tenus (le texte argumentatif relève du discours qui est à l'initiative du locuteur). Ce dernier se manifeste aussi par l'utilisation des marques de jugement et des verbes d'opinion. Le présent atemporel est le temps habituel du texte argumentatif, puisque l'argument est valable de façon générale quand la situation temporelle le suggère.

Quant au choix du lexique, la modalisation est un des moyens qui permet au locuteur de prendre position et de s'affirmer. En argumentant, les apprenantes sont appelées à utiliser des termes et expressions qui affirment leur certitude d'être dans le vrai et qui traduisent leur assurance et leur confiance dans leurs idées comme « évidemment », « il est certain que », « assurément », « sans aucun doute », « indubitablement », « toujours » et « jamais » etc. Et inversement, la modalisation du doute est très utilisée en argumentation par exemple : « peut-être », « probablement », « apparemment », « éventuellement »...

---

<sup>32</sup> C'est une démarche spécifiquement choisie en fonction de la thèse à soutenir et de l'interlocuteur à convaincre.

Avant de s'engager dans l'étude des résultats de cette 2<sup>ème</sup> séance, nous allons se poser ces questions : les prises de parole, de cette séance, sont-elles adaptées à la situation, cette situation est-elle suffisamment ciblée pour que les élèves s'engagent dans les énoncés attendus, que fait le professeur pour orienter les élèves vers ces attentes ?

Donc, nous attendons de cette séance que les élèves formulent des énoncés clairs et respectent la structure et le système d'énonciation du texte argumentatif : élaborer une démarche argumentative qui s'appuie sur une thèse, emploi d'arguments qui peuvent être concrétisés par des exemples, emploi des verbes et expressions d'opinion, des pronoms je (j'), me (m') et moi, et des déterminants mon, ma et mes, qui montrent la présence des apprenantes qui prennent position, d'exprimer leur adhésion à la thèse défendue, emploi des connecteurs logiques qui structurent l'argumentation, donc nécessaires à la cohérence textuelle et qui peuvent exprimer l'opposition (mais, or, cependant, néanmoins, pourtant, toutefois, en revanche, etc.), la cause (car, en effet, parce que, puisque, etc.), la conséquence (donc, c'est pourquoi, aussi, ainsi, par conséquent, alors ,etc.), sans oublier l'emploi du présent atemporel. Nous pouvons donc prévoir que ces apprenantes ont un bagage lexical suffisant pour ce thème qui est d'actualité.

Nous estimons aussi qu'elles connaissent les stratégies argumentatives qu'elles ont vues durant le cycle moyen et durant les deux premières années au lycée : expressions et verbes d'opinion, expressions pour exprimer la concession, la certitude, le doute, la probabilité, les articulateurs logico-argumentatifs, etc.

#### **4.2.3. Tableaux des taux de prises de parole**

Nous avons calculé le nombre de prises de parole pour chaque élève ainsi que le taux de participation correspondant ; celui-ci est calculé par rapport au nombre total de prise de parole « PP » qui est de 95 durant cette séance. Les résultats sont classés dans les tableaux suivants.

#### 4.2.3.1. Taux de prises de parole de l'enseignante

<b>Enseignante :</b>	<b>Nombre de PP :</b>	<b>Taux de PP :</b>
<b>E</b>	<b>45</b>	<b>47,36%</b>

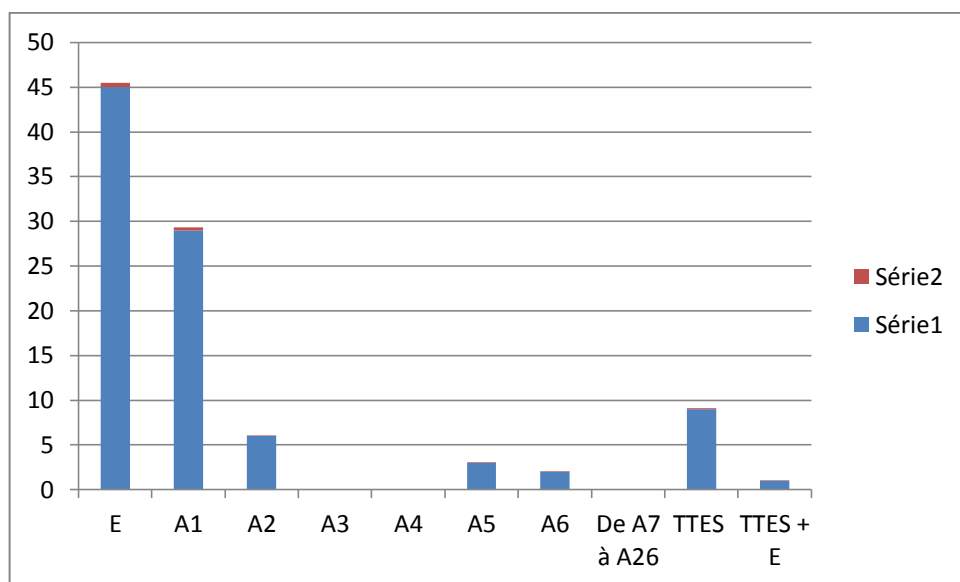
#### 4.2.3.2. Taux de prises de parole des apprenantes

<b>Apprenante :</b>	<b>Nombre de PP :</b>	<b>Taux de participation :</b>
<b>A1</b>	<b>29</b>	<b>30,52%</b>
<b>A2</b>	<b>06</b>	<b>06,31%</b>
<b>A3</b>	<b>00</b>	<b>0%</b>
<b>A4</b>	<b>00</b>	<b>0%</b>
<b>A5</b>	<b>03</b>	<b>03,15%</b>
<b>A6</b>	<b>02</b>	<b>02,10%</b>
<b>De A7 à A26</b>	<b>00</b>	<b>0%</b>

#### 4.2.3.3. Taux de prises de parole collective

<b>Toutes les apprenantes :</b>	<b>Nombre de PP :</b>	<b>Taux de PP :</b>
<b>TTES</b>	<b>09</b>	<b>09,47%</b>
<b>Toutes les apprenantes + l'enseignante :</b>	<b>Nombre de PP :</b>	<b>Taux de PP :</b>
<b>TTES + E</b>	<b>01</b>	<b>1,05%</b>

#### 4.2.3.4. Représentation graphique



#### 4.2.4. Résultats et bilan critique

Le débat vise à impliquer l'apprenant dans une communication réelle. Ce débat peut être considéré comme une activité ayant ouvert un espace d'expression libre avec un taux de participation moyen de 40 tours de parole chez les apprenantes (réponses individuelles, enseignante exclue) au sein de 95 prises de paroles.

Nous ne pouvons observer le déroulement d'une classe de langue sans être frappé par la prestation quantitative et qualitative qu'exerce l'enseignante. Elle a l'exclusivité de toutes les interactions, son temps de parole a la part du lion comparé aux modestes interventions des apprenantes : peu de temps est consacré à leurs expressions, qui ne consistent dans la plupart des cas qu'à répondre aux questions posées par l'enseignante, ou à exécuter les ordres qu'elle leur dicte. Les taux de prises de parole indiquent clairement une centralisation des échanges vers l'enseignante, qui intervient en moyenne tous les deux tours.

Pendant cette séance, l'enseignante a posé 36 questions : 25 questions ouvertes (par exemples dans ces tours de parole, n°16 : *celles qui disent oui pourquoi? et celles qui disent non pourquoi ?* n°54 : *pourquoi ?*) et 11 questions fermées (par exemples dans ces tours de parole, n°7 : *à votre avis le débat là est-ce que si on généralise le :: l'Internet on va déserté les bibliothèques?* n°12 : *si on*

*généralise l'Internet le livre va perdre sa valeur? n°50 : si on a vraiment à choisir est-ce qu'on éliminerait les bibliothèques ?)*

Comme nous l'avons déjà mentionné les questions ouvertes incitent les élèves à formuler des phrases et à s'exprimer. Certes les questions fermées facilitent le traitement des réponses et appellent les élèves à répondre par un « oui » ou un « non » mais elles nécessitent une connaissance préalable permettant de proposer les réponses adéquates.

Tout d'abord, cette deuxième séance fait remarquer que la même chose s'est déroulée durant la première séance : même si cette dernière s'inscrit dans une approche communicative, l'intervention de l'enseignante est plus fréquente et plus remarquable dans l'espace interlocutif. Pour illustrer nos propos, elle est intervenue avec 45 tours de prise de parole (sur un total de 95) soit un taux de PP de 47,36%.

Par contre, l'intervention des élèves, comme dans toute interaction, est irrégulière et hétérogène. Donc au niveau des tours de prise de parole, il a été difficile de faire participer toutes les apprenantes au débat, soit 04 apprenantes sur 26 ont pris la parole.

Ceci est peut-être dû à notre présence qui les a perturbées ou à une insécurité linguistique qui les pousse à parler peu ou à garder le silence ou à une hésitation à participer au risque de se tromper ou se croire ridicules ou faute de pouvoir communiquer oralement, elles optent pour le silence.

L'apprenante A1 intervient 29 fois, soit 30,52% et l'apprenante A2 intervient 06 fois, soit 06,31%, en revanche d'autres étaient moins bavardes, A5 intervient 03 fois, soit 03,15% de l'ensemble des interventions et A6 intervient 02 fois avec deux énoncés courts, soit 02,10%.

Deux apprenantes A3 et A4 qui ont pris la parole durant la première séance se sont abstenues cette fois-ci peut-être cette fois-ci ne voulaient-elles pas s'aventurer dans ce débat en faisant des fautes en raison de leur connaissance limitée de la langue française, ou encore en trahissant leurs lacunes concernant la langue de l'argumentation ou c'est plutôt dû à une connaissance limitée de la langue française

pas moins que lors de la première séance. De plus, les apprenantes de A7 à A26 n'ont pas pris la parole. Si, dans certains cas, les apprenantes gardent le silence, l'enseignante est appelée à faire appel à des stratégies pour relancer la conversation.

D'autres élèves ont marqué leur présence à travers les réponses collectives, ce qui prouve que quelque part, elles sont en train d'assimiler ce qui se passe en classe. Le problème de fond dans la classe est toujours le regard de l'autre, qui bloque les élèves timides et les empêche de demander l'éclaircissement d'un point non compris.

L'analyse a abouti à remarquer qu'à partir du tour de parole n°27, l'enseignante a abordé un sous-thème qui est les inconvénients de l'utilisation de l'outil Internet et qui se prolonge jusqu'au tour de parole n° 39 : « *un ordinateur oui bien sûr c'est l'Internet parlons là des inconvénients de l'utilisation de l'outil Internet est-ce que ça n'a pas d'effets secondaires sur nous? sur plusieurs choses?* » Ce nouveau sous-thème, qui est en relation avec l'Internet, initie et sert de point d'ancrage à un nouvel échange. A1, A5, et A6 ont répondu à la question posée en donnant quelques inconvénients de l'utilisation de l'outil Internet.

Lors de ce débat, nous avons constaté que les apprenantes, qui ont participé au débat, ont donné leurs points de vue et des arguments concrets concernant le sujet abordé. Elles ont pris une position et ont essayé de l'étayer avec des arguments. Ainsi, A1 et A5 défendent un avis partagé, elles sont pour l'utilisation de l'Internet.

A1 a répondu « *oui* » (tour de parole n° 13) à la question de son enseignante : « *c'est le livre - - c'est le livre qui va perdre sa valeur vous trouvez que si on généralise l'Internet le livre va perdre sa valeur?* ». Donc, elle pense que si on généralise l'outil Internet, le livre va perdre sa valeur, elle a donné un exemple dans le tour de parole n°17 : « *si on a besoin d'une information sur Internet plus facilement euh :: en moins de temps pour aller chercher dans une bibliothèque où il y a mille cinq cents livres par exemple* ».

De son côté A5 a formulé une phrase complète (tour de parole n°22) : « *c'est vrai que jusqu'à maintenant il y a des gens qui utilisent le livre et qui aiment le livre mais l'Internet à mon avis c'est plus + efficace madame le fait qu'on lit un livre c'est*

*fatigant xxx c'est fatigant. »*

Ajoutons à cela les propos de l'apprenante A2 qui a donné clairement son point de vue dans le tour de parole n°21 (elle défend le livre) : *« madame depuis la création de l'Internet - - le livre n'a pas perdu son sa valeur parce que jusqu'à maintenant il y a des gens qui aiment lire qui aiment :: madame si on peut dire l'information reste mais :: si on utilise l'Internet on peut oublier l'information en écrivant des feuilles et après ça on les + oublie je pense que le livre reste toujours important »*

Comme nous le savons, il existe différents types d'arguments (l'argument logique, l'argument d'expérience, l'argument d'autorité, l'argument de valeur ...), dans cet exemple, cette apprenante s'est appuyée sur un argument d'expérience<sup>33</sup> en montrant que depuis la création de l'Internet, le livre n'a pas perdu sa valeur parce que jusqu'à maintenant il y a des gens qui aiment lire vu l'importance du livre.

Cependant, l'apprenante A6 s'est contentée à donner son point de vue seulement. Elle admet l'efficacité des deux le livre et l'Internet dans le tour de parole n° 82: *« on ne peut pas s'en passer des deux chacun a sa place »*

Les apprenantes ont présenté des arguments et des exemples acceptables pour convaincre les interlocutrices. Nous allons illustrer ce propos à l'aide des répliques suivantes :

17 : A1 : *« si on a besoin d'une information sur Internet plus facilement euh :: en moins de temps pour aller chercher dans une bibliothèque où il y a mille cinq cents livres par exemple »*. Dans cet exemple, A1 essaye de montrer l'efficacité de l'outil Internet par rapport au livre du côté temps. Elle a fait appel à la bibliothèque où il y a des milliers de livres et où il serait difficile de chercher l'information.

---

<sup>33</sup> Il se fonde sur le recours à des faits, à des témoignages : il est directement issu d'exemples, il est concret.



24: A1 : « *peut-être qu'on peut chercher une information sur Internet il y a des images on peut mais sur un livre il n'y a pas d'images c'est immobile quoi ? Vous voyez et puis ça vous plaît pas* ».

55: A1 : « *parce que c'est toujours efficace c'est toujours euh! bénéfique il y a toujours des bénéfices pour les:: gens* »

81: A1 : « *non nous on est d'accord mais l'Internet on ne peut pas s'en passer aussi on peut gérer notre temps avec Internet depuis qu'il y a Internet on n'est pas obligé de chercher dans les livres c'est bien* »

Dans ces trois exemples, la même élève soutient toujours son point de vue en faisant appel à l'image qui a son poids sur Internet qui reste toujours efficace pour elle car il a remplacé le livre.

21: A2 : « *madame depuis la création de l'Internet - - le livre n'a pas perdu son sa valeur parce que jusqu'à maintenant il y a des gens qui aiment lire qui aiment :: madame si on peut dire l'information reste mais:: si on utilise l'Internet on peut oublier l'information en écrivant des feuilles et après ça on les + oublie je pense que le livre reste toujours important* ».

68: A2 : « *madame l'Internet peut être au service illimité mais le livre reste toujours* »

A2 montre, au contraire, l'efficacité du livre en montrant que malgré la présence de l'Internet, il y a toujours des gens qui aiment lire et l'importance de la trace écrite sur papier par rapport à Internet.

22: A5 : « *c'est vrai que jusqu'à maintenant il y a des gens qui utilisent le livre et qui aiment le livre mais l'Internet à mon avis c'est plus + efficace madame le fait qu'on lit un livre c'est fatigant xxx c'est fatigant* ». A5 de son côté approuve les propos de A2 « l'efficacité du livre » mais elle montre qu'elle est pour l'utilisation de l'outil Internet.

Cependant, elles expriment leurs opinions sans tenir compte des indices d'énonciation qui ne se présentent pas souvent dans leurs actes de langage (l'emploi

de la 1<sup>re</sup> personne, les verbes et expressions d'opinion...) : durant tout le débat, la plupart des apprenantes s'expriment toujours en utilisant le pronom « on »<sup>34</sup> qui est beaucoup plus utilisé dans le langage parlé, elles l'ont utilisé 22 fois par contre elles ont utilisé quatre fois le pronom « je » et une seule fois le pronom « nous ».

Nous avons remarqué que la même apprenante (A1) s'était exprimée longuement. Sur 95 tours de parole, A1 intervient 29 fois, soit 30,52 % de l'ensemble des interventions, elle est toujours la plus communicative<sup>35</sup>. Elle est à l'aise, elle exprime facilement son avis et mieux encore, elle n'a pas peur de perdre la face. Nous pouvons illustrer nos propos à l'aide de la transcription de la séance n°2, elle a été toujours la première à répondre aux questions posées par son enseignante dans 25 tours de parole parmi 29 (2, 9,11, 13, 17, 19,24, 28, 33, 35,39, 43,47, 49,55,59,64,66,70, 75,77,81,85,88,94).

Cette élève, plus avancée, a l'habitude de se distinguer des autres en étant le plus possible autonome et en apportant une touche personnelle à ses productions : elle se distingue des autres apprenantes par le fait de donner des arguments convaincants en utilisant les mots adéquats par exemple dans le tour de parole n°70, elle montre qu'elle maîtrise l'outil informatique : « *non il faut que ça soit autre chose bein! pour lire un passage c'est normal je prends un livre rallumer un ordinateur attendre jusqu'à ce que euh! la mise à jour de l'antivirus c'est tout non!!!!* ». À partir de cette séance, nous pouvons découvrir la force du meneur en classe qui exprime facilement son point de vue.

Cette élève a voulu s'affirmer et prendre position sur le sujet en cherchant à convaincre ses camarades et son enseignante. Cette dernière a voulu lui faire changer son avis concernant l'utilité des livres par rapport à l'utilisation de l'outil Internet en lui donnant plusieurs arguments et exemples : « tour de parole n°44 : *on copie et on imprime on copie et on imprime vous trouvez que ça c'est une recherche ? / tour de*

---

<sup>34</sup> Dans les textes théoriques, les essais où il y a argumentation, c'est toujours la forme impersonnelle qui est utilisée.

<sup>35</sup> Nous devons rappeler que durant la première séance, elle a pris la parole 24 fois avec un taux de parole de 16,55%.

parole n°60 : *je suis en train de travailler sur Internet il y a coupure d'électricité - - il n'y a pas de livre chez moi j'ai besoin de travailler sur Internet y a coupure d'électricité je peux travailler ? / tour de parole n°65 : non pour lire un livre j'ai besoin d'une bougie même pas le livre je peux le transporter PARTOUT c'est le cas pour l'ordinateur ?...»*

Cette apprenante s'est affrontée à son enseignante et n'a pas voulu adhérer à son opinion. Nous pouvons penser que cette position de l'enseignante est susceptible de provoquer des réponses linguistiquement et langagièrement satisfaisantes. Elle lui dit dans le tour de parole n° 62 : *« madame si on a un ordinateur portable on doit le recharger auparavant on peut travailler des heures et des heures »*, l'enseignante lui demande dans le tour de parole n° 63 : *« s'il y a plus de recharge ? s'il y a plus de recharge ? il n'y a plus d'électricité ? »* et elle (A1) répond avec conviction dans le tour de parole n° 64 : *« là même pour lire un livre il n'y a pas d'électricité il n'y a pas de lumière »*. Cependant elle ne cherche pas à prouver la fausseté de la thèse adverse car à la fin de la séance quand l'enseignante leur a demandé de donner un conseil, elle a dit : *« n'abandonnez pas le livre ! »* (Tour de parole n°94).

Donc, elle a utilisé le procédé de la concession dans le tour de parole n° 81 : *« non nous on est d'accord mais l'Internet on ne peut pas s'en passer aussi on peut gérer notre temps avec Internet depuis qu'il y a Internet on n'est pas obligé de chercher dans les livres c'est bien »*. De cette façon, elle montre qu'elle sait défendre ses arguments. Cette stratégie d'argumentation a permis à A1 d'admettre, dans un premier temps, l'idée annoncée par son enseignante dans le tour de parole n° 80 : *« cette relation intime entre l'être humain et le livre restera à jamais »* Cette idée ne va pas dans le sens de son point de vue, car elle défend l'outil Internet pour l'opposer ensuite à une idée qui lui permet de défendre son point de vue . Pour exprimer la concession, elle a utilisé l'expression *« on est d'accord...mais »*.

La même chose s'est produite avec l'apprenante A5 qui a utilisé aussi la stratégie de la concession dans le tour de parole n° 22 en disant : *« c'est vrai que jusqu'à maintenant il y a des gens qui utilisent le livre et qui aiment le livre mais l'Internet à mon avis c'est plus + efficace »* Elle a accepté l'idée que le livre existe

encore, il y a des gens qui l'utilisent toujours mais elle a montré son objection : « *mais l'Internet à mon avis c'est plus + efficace* ». Pour exprimer la concession, elle a utilisé l'expression « *c'est vrai que...mais* ».

Les apprenantes A1, A2 et A5 ont sollicité le soutien de leur enseignante quand le vocabulaire leur a fait défaut. Elles étaient invitées à justifier leurs points de vue par des arguments (*celles qui disent oui pourquoi ? et celles qui disent non pourquoi ?*) et à donner des exemples. Donc elles ont laissé leurs énoncés inachevés dans les tours de parole n°19 «A1 : *pour trouver ce qu'on veut ?* », n° 30 «A5 : *il a une influence négative sur le comportement des enfants des adultes* » et n° 68 «A2 : *madame l'Internet peut être au service illimité mais le livre reste toujours* ». Mais l'enseignante les a aidées, et elle a complété leurs énoncés.

Nous avons pu remarquer quand l'enseignante a posé la question « *Vous trouvez que si on généralise l'Internet le livre va perdre sa valeur?* », il y a des apprenantes qui ont dit « *oui* » comme A1 (tour de parole n° 13) et d'autres ont dit « *non* » comme A2 (tour de parole n° 14) mais aucune apprenante n'a formulé une phrase cohérente en disant par exemple : « *Oui, je pense quand on généralise l'outil Internet, le livre va perdre sa valeur.* » ou « *Non, je pense quand on généralise l'outil Internet, le livre ne va pas perdre sa valeur.* »

C'est l'un des inconvénients des questions fermées, elles offrent aux élèves la possibilité de ne pas se prononcer. Mais cela est dû, peut-être, à une stratégie d'évitement<sup>36</sup> concernant la restriction de la parole qui les aide à se protéger en évitant de faire des erreurs. Plus encore, la réponse complète n'est absolument pas naturelle et nous ne pouvons pas en induire une stratégie d'évitement. Quand les élèves répondent par oui / non à une question fermée c'est qu'elles sont dans une situation réelle de communication. La réponse complète exigée les met dans une situation scolaire.

Durant toute la séance nous avons pu repérer un seul verbe d'opinion « penser » « *je pense que le livre reste toujours important* », deux expressions d'opinion « à mon avis » « *l'Internet à mon avis c'est plus + efficace madame* » et

---

<sup>36</sup> C'est un comportement de défense pour ne pas se trouver dans une situation redoutée.

« être d'accord » « *nous on est d'accord mais l'Internet...* », trois connecteurs logiques « alors que » qui a été utilisé une seule fois, « parce que » qui a été utilisé deux fois, « mais » qui a été utilisé sept fois, aucun déterminant n'a été utilisé et elles ont conjugué les verbes au présent de l'indicatif. Malgré cela, nous sentons qu'il y a argumentation dans leurs propos à partir de la forme de leurs énoncés.

Dans cet extrait de l'enregistrement, nous avons remarqué que, bien que les apprenantes prennent spontanément la parole, il existe chez elles une aptitude à s'orienter vers leur enseignante pour parler (dans 06 prises de parole) n° 21 : « *madame depuis la création de l'Internet* », n° 22 : « *l'Internet à mon avis c'est plus + efficace madame* », n° 56 : « *madame l'importance dans l'Internet* », n° 62 : « *madame si on a un ordinateur* », n° 68 : « *madame l'Internet peut être* » et n° 90 : « *madame dans les pays développés* ». Cela est peut-être dû à leur culture scolaire, c'est un rituel, sachant que l'interpellation est aussi argumentative.

Comme l'enseignante n'a pas donné le sujet à traiter à ses apprenantes, nous n'avons pas remarqué de l'écrit oralisé durant cette deuxième séance contrairement à la première où les élèves étaient au courant du sujet qu'elles allaient aborder avec leur enseignante. Elles avaient préparé des notes chez elles, ce qui a poussé l'une d'entre elles à les lire.

Comme la finalité de toute séance de l'expression orale est l'apprentissage de la langue française sous différents angles, l'enseignante a tenté d'intervenir pour aider linguistiquement les apprenantes, elle a surtout essayé de compléter leurs énoncés inachevés par exemple dans les tours de parole n° 18, 48,50...

Enfin, nous pouvons noter que les apprenantes, qui ont participé au débat, ont pu s'impliquer dans leur discours pour exprimer leurs opinions que nous avons montrées ci-dessus.

#### **4.2.5. Conclusion**

À partir de cette séance, nous avons pu déduire que les élèves sont plus à l'aise quand il s'agit d'exprimer leur point de vue. Mais, si le lexique des apprenantes est réduit ou pauvre, il constitue une entrave à l'expression orale. Durant

cette communication orale, la clarté des arguments des participantes a permis aux récepteurs de suivre le fil du discours et d'adhérer à sa progression.

Nous avons vu, dans le cadre théorique, que selon le nouveau programme (2006 :05), l'objectif terminal d'Intégration pour le cycle secondaire à l'oral en français langue étrangère serait de : « *produire un discours écrit / oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement.* » Mais vu le nombre des intervenantes (04), les résultats vus en classe durant cette séance restent peu convaincants malgré la ferveur du système éducatif assignée à l'enseignement de l'oral. Donc, ne serait-il pas judicieux de modifier la conception de l'enseignement / apprentissage de l'oral en FLE ?

Le débat reste essentiellement une activité basée sur la prise de position et l'argumentation. Nous pouvons penser que ce débat aurait été plus productif si la séance s'était déroulée sous forme de tables rondes, les apprenantes les unes face aux autres, où elles préparent en tandem ou bien en petits groupes le travail demandé et l'enseignante pourrait passer parmi les groupes pour les aider si besoin, mais jamais pour faire le travail à leur place. Le nombre d'élèves 26 est un effectif réduit où elles se sentent plus libres d'intervenir et cela favorise les échanges spontanés.

En effet, un élève au sein d'un groupe se sent soutenu par les membres de son groupe avec lequel il élabore les réponses et ne se sent plus seul à affronter les regards de la classe.

Cela lui évite aussi le face à face avec son enseignant et lui permet d'être confronté à d'autres élèves, sur le même plan que lui puisque le regard des camarades de classe n'est plus considéré comme un regard de juge mais il est considéré comme un regard d'aide et de soutien car son ami est placé au même niveau que lui. En effet, quand il travaille dans un groupe, l'apprenant produit pour l'enseignant : nous parlons de la socialisation de l'oral.

L'absence de formation approfondie et appropriée en pédagogie de projet explique cette non-prise en compte du travail en groupe. Ajoutons à cela que le

professeur se contente des réponses des élèves les plus rapides ou essaie d'étayer les réponses trop sommaires d'autres élèves. Ce geste professionnel de l'enseignante joue un rôle fondamental dans l'apprentissage du FLE à l'oral.

### **4.3. Séance 3**

#### **4.3.1. Présentation du déroulement de la séance, du thème de la séance et de la consigne**

C'est le programme officiel qui détermine les thèmes d'apprentissage et les contenus notionnels ainsi que les progressions. C'est pour la première fois qu'apparaît le thème de la nouvelle fantastique dans le programme des élèves de 3<sup>ème</sup> année secondaire. En 1<sup>re</sup> A.S, les apprenantes ont abordé le récit imaginaire et en 2<sup>ème</sup> année, elles ont vu le récit de voyage et la nouvelle d'anticipation. Ces nouvelles activités dans les manuels apparaissent pour de nouveaux objectifs et pour entrevoir un renouveau du discours didactique des manuels en matière de l'oral et de l'écrit. Il s'agit aussi de développer de plus en plus les compétences communicatives des apprenants de 3<sup>ème</sup> A.S comme nous le rappelle MAURER (2001 : 57) dans sa réflexion sur l'expression orale :

*L'étude d'un acte de parole ne doit donc jamais être menée pour elle-même, comme un objectif en soi, mais doit toujours être faite dans l'optique du développement de compétences communicatives plus larges, reposant sur l'analyse des faits linguistiques dans une démarche très fortement métalinguistique.*

Le fantastique est un genre littéraire où nous trouvons le réel et le surnaturel qui est étonnant et effrayant. Ce genre désobéit aux lois naturelles en faisant appel à des éléments surnaturels. L'explication de ces éléments reste incertaine et provoque le doute voire le malaise chez le lecteur. Quant à la fin du récit, elle reste inexplicable et le lecteur peut choisir entre une explication rationnelle ou une explication surnaturelle.

Le point de départ de la nouvelle fantastique est donc réaliste, puis interviennent des éléments surnaturels qui ont été annoncés par divers indices. Nous pouvons citer des exemples de nouvelles fantastiques où il y a intrusion du

surnaturel, par exemple « Le Horla » de Guy de Maupassant où ce dernier quand il se voyait dans le miroir, il sentait qu'il était étranger à la personne qu'il voyait dans le miroir. Ou encore « Suicide au parc » de Dino Buzzati proposé dans le manuel (2006 :221) comme enrichissement pour que les élèves la lisent. Dans cette œuvre Faustina Ingrassa la femme du personnage principal (Stéphane Ingrassa) se transforma en une voiture. Citons un autre exemple celui de l'œuvre « La main » du même auteur et que les apprenantes ont étudiée durant les séances de la compréhension de l'écrit.

L'introduction du phénomène surnaturel dans le récit se fait souvent lorsque le personnage est seul, dans certains lieux qui font peur, qui sont isolés comme au bord de la rivière, dans des maisons inoccupées et à certains moments : la nuit, l'hiver, le crépuscule... ainsi dans certaines conditions météorologiques comme le brouillard, l'orage, le tonnerre et la pluie.

Le personnage se pose des questions, hésite, doute puis il tente tout d'abord de trouver une explication raisonnable et intelligente à cet événement ou bien accepte que l'évènement appartienne au domaine surnaturel. Il ne comprend pas totalement ce qui est en train de se passer, ce qui crée une atmosphère inquiétante. Il éprouve des sentiments troublants, confus et bouleversants. Ne maîtrisant plus ce qui l'entoure, la peur et plus encore la terreur s'emparent parfois de lui. L'intrusion d'éléments maléfiques (des morts vivants, des fantômes, des animaux, des voix, des vampires, des objets doués de vie ou qui disparaissent...) peut également susciter chez le lecteur (dans notre cas les auditrices) des sentiments de malaise et d'angoisse.

Le récit fantastique fait intervenir des événements inexplicables qui peuvent être interprétés de deux manières : réelle (naturelle, réaliste) ou surnaturel (fantastique). Pour l'ordre des actions :

*Le narrateur peut raconter les actions dans un ordre chronologique ou les agencer dans un ordre différent en utilisant :*

- *le retour en arrière : la narration peut ne pas reproduire l'ordre de l'histoire. Elle peut abandonner la trame du récit pour effectuer des retours en arrière (analepses ou flash-back). Cela permet d'introduire une explication, de relancer l'intérêt du lecteur.*



- *l'anticipation : l'histoire relate des faits supposés de l'avenir (prolepses). Cela entretient le suspense et mène le récit vers le dénouement. (Programme de 3<sup>ème</sup> A.S (2006 :21))*

La nouvelle doit respecter la structure complexe « *un récit encadré dans un récit cadre* » (Manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> A.S. (2007 :193)) : récit cadre (récit premier) où le « *cadre est réaliste dans lequel s'ouvre la nouvelle fantastique présente un phénomène surprenant ou inexplicable.* » (Ibid.:183). Selon le programme de 3<sup>ème</sup> A.S (2006 : 18), durant cette année, il faut : « *choisir des nouvelles à structure complexe avec des récits qui s'emboîtent l'un dans l'autre de manière à avoir un récit cadre et un ou des récits encadrés dans une même nouvelle.* »

Prenons l'exemple de la nouvelle « la main » citée ci-dessus, le récit cadre est pris en charge par un narrateur (c'est un personnage présent dans le groupe qui faisait cercle autour de M. Bermutier). Ce dernier, un juge d'instruction, entouré de femmes et du narrateur, raconte une histoire « fantastique » qu'il a lui-même vécue, et souligne lui-même la peur qu'il ressent. Donc il va devenir un narrateur-relais dans un récit encadré : « *le narrateur-relais met en place, par la description des lieux, des objets, etc., le cadre dans lequel se manifestera un fait étrange. Il prépare ainsi le lecteur à le vivre avec lui.* » (Manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> A.S. (2007 :189)) avec à la fin une phrase qui clôt le récit et qui provoque une réflexion chez le lecteur « *retour à la situation première : le fait n'est ni explicable, ni réfutable.* » (Ibid. :205)

Le texte produit doit contenir des outils de la caractérisation (adverbes, relatives, adjectifs, etc.), des verbes au service de l'hésitation, du doute et du questionnement tels que (hésiter, penser, douter, sembler, supposer, croire, paraître, supposer...) et un lexique relatif à la peur, à l'angoisse, au doute et à l'incompréhension.

L'activité proposée, durant cette 3<sup>ème</sup> séance, se trouve dans le manuel page 189 : « *Choisissez deux ou trois lieux que vous connaissez tous. Vous en ferez à tour de rôle, une description en déformant quelques éléments, pour provoquer un sentiment de peur.* »

Cette activité n'est pas accompagnée d'une consigne mais durant le début de la séance, l'enseignante a expliqué le thème à ses apprenantes en leur demandant d'essayer de faire une description d'un lieu où elles vont déformer quelques éléments et mettre quelque chose de bizarre, d'étrange, de terrible et qui fait peur. Elle leur a dit : « *voilà un lieu que vous connaissez tous toutes et vous essayez de faire une description où vous déformez :: mettez quelque chose de bizarre d'étrange de terrible qui fait peur allez-y essayez essayez* » Puis elle les a laissées s'exprimer individuellement. L'ensemble des élèves écoute attentivement en vue d'apprécier les productions de leurs camarades.

Les apprenantes de cette classe savent qu'en premier lieu, elles doivent choisir le cadre spatio-temporel, le narrateur et le narrateur-relais. Elles doivent faire appel à un champ lexical relatif à la peur et à l'angoisse en utilisant la première personne.<sup>37</sup>

Les événements racontés nécessitent l'effet du doute et de la peur avec la présence de passages descriptifs. Selon les concepteurs du manuel des élèves de 3<sup>ème</sup> A.S (2006 :198) : « *la description subjective (...) a plusieurs fonctions : créer une atmosphère angoissante, ménager une pause dans le récit pour contribuer au suspense et servir de lieu de passage vers le monde surnaturel.* » Les temps du récit à utiliser sont : le passé simple, l'imparfait et le présent de la narration. Elles sont appelées à utiliser les modalisations du doute, des comparaisons, des périphrases, des métaphores, des personnifications...

#### **4.3.2. Résultats attendus de cette séance**

Nous attendons que les élèves puissent, dans cette situation de communication orale, être capables de raconter une histoire simple et courte, cohérente et imaginée. Qu'elles utilisent un lexique relatif à la peur au doute et à l'angoisse pour exprimer leur imaginaire et provoquer trouble et questionnement

---

<sup>37</sup> Les caractéristiques du récit fantastique sont connues des élèves. Elles les ont abordées durant les séances de la compréhension de l'écrit. De plus, le manuel scolaire propose aux élèves des consignes pour écrire une nouvelle fantastique p : 228.

chez les auditrices (l'ensemble des apprenantes et l'enseignante) et qu'elles produisent des phrases correctes au plan syntaxique.

Nous pensons que les apprenantes possèdent ces prérequis : un vocabulaire suffisant et adéquat à la thématique. C'est à juste titre que DOLZ et SCHNEUWLY soulignent que l'apprenant (1998 :101) : « *doit apprendre à utiliser le vocabulaire approprié en fonction de la situation de communication dans laquelle il est engagé.* » Qu'elles possèdent aussi une maîtrise de la conjugaison des verbes, l'utilisation correcte des connecteurs et la capacité à raconter, à rapporter une histoire.

Elles sont appelées à :

- narrer les événements à la première personne (je ou nous) car le narrateur se présente comme ayant réellement vécu les faits qu'il raconte, il témoigne ainsi lui-même de ce qui lui est arrivé car il fait partie de l'histoire et les auditrices doivent avoir l'impression que les faits racontés se sont réellement déroulés et semblent partager les sentiments du narrateur-personnage.
- introduire des passages descriptifs en relation avec les événements racontés pour créer l'effet du doute et de la peur comme par exemple dans le récit de « la main » où le crime est inexplicable : l'Anglais était mort étranglé et le juge soupçonne la main qui n'était plus à sa place.

#### **4.3.3. Tableaux des taux de prises de parole**

Nous avons calculé le nombre de prises de parole pour chaque élève ainsi que le taux de participation correspondant ; celui-ci est calculé par rapport au nombre total de prise de parole « PP » qui est de 63 durant cette dernière séance. Les résultats sont classés dans les tableaux suivants.

##### **4.3.3.1. Taux de prises de parole de l'enseignante**

Le nombre total de prise de parole durant cette 3<sup>ème</sup> séance est de 63.

<b>Enseignante :</b>	<b>Nombre de PP :</b>	<b>Taux de PP :</b>
<b>E</b>	<b>32</b>	<b>50,79%</b>

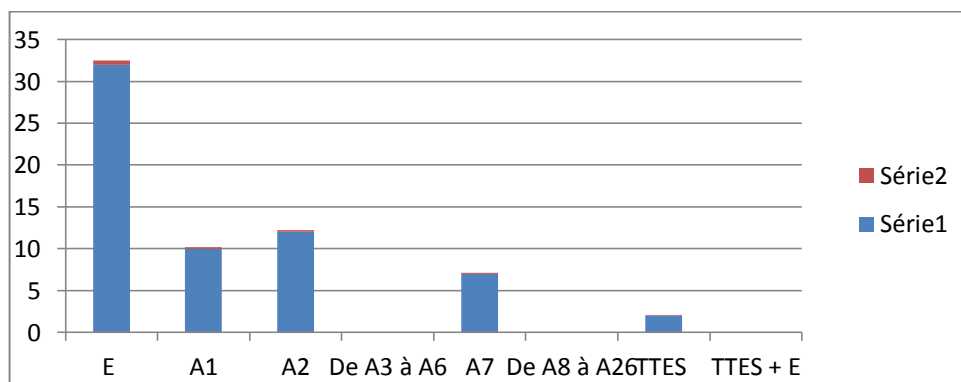
#### 4.3.3.2.Taux de prises de parole des apprenantes

Apprenante :	Nombre de PP :	Taux de participation :
A1	10	15,87%
A2	12	19,04%
De A3 à A6	0	0%
A7	7	11,11%
De A8 à A26	0	0%

#### 4.3.3.3.Taux de prises de parole collective

Toutes les apprenantes :	Nombre de PP :	Taux de PP :
TTES	02	3,17%
Toutes les apprenantes + l'enseignante :	Nombre de PP :	Taux de PP :
TTES + E	00	0%

#### 4.3.3.4.Représentation graphique



#### 4.3.5. Analyse des résultats et bilan critique

Tout d'abord, nous devons signaler que durant cette dernière séance enregistrée, nous avons pu repérer plusieurs moments où l'intervention de l'enseignante et des intervenantes pousse les élèves à rire et à sourire au vu de l'histoire racontée. L'atmosphère en classe devient alors chaleureuse et motivante.

Cependant, cette dernière séance fait remarquer que, contrairement à la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>ème</sup> séance, les apprenantes trouvent des obstacles à prendre la parole.

Au début de la séance, l'enseignante a proposé l'activité orale du manuel, page 183: « *Vous vous trouvez dans un décor tout à fait familier quand soudain, vous découvrez un objet insolite. Présentez oralement la scène en faisant part des interrogations que cette découverte suscite en vous.* », mais comme toutes les apprenantes, même les bons éléments de la classe, n'ont pas pu s'exprimer oralement et s'investir concernant le sujet proposé par l'enseignante l'apprenante A1 (partie prenante dans le choix du produit), après un certain temps, s'est débrouillée à sa façon pour ne pas se trouver longtemps en état d'embarras et a proposé de changer carrément le sujet et son enseignante a accepté et a remplacé le sujet par l'activité orale présente dans la page 189 du manuel : « *Choisissez deux ou trois lieux que vous connaissez tous. Vous en ferez à tour de rôle, une description en déformant quelques éléments, pour provoquer un sentiment de peur.* »

Nous pensons que toute activité proposée dans le manuel doit être accompagnée d'une consigne. Donc, dans le cas de ces deux activités qui ne sont pas accompagnées de consigne, nous mettons en cause le manuel car les élèves ne peuvent pas inventer. Sinon c'est le rôle de l'enseignant à clarifier le travail demandé aux élèves.

Le cas de cette apprenante <sup>38</sup> (A1), qui a proposé de modifier le thème de l'activité, mérite d'être présenté, dans la mesure où elle nous semble avoir joué un grand rôle dans la classe au niveau de l'oral. Sa prise de parole était claire, compréhensible et agréable à entendre et elle avait une belle imagination. Bien qu'elle ait témoigné de son appréhension, elle n'a pas montré de tension dans sa parole, elle a bien articulé, utilisé un débit régulier et bien audible.

Nous pouvons illustrer ces propos à l'aide de ces exemples pris de la transcription de cette 3<sup>ème</sup> séance. C'est elle la première qui a pris l'initiative et a

---

<sup>38</sup> Son enseignante nous a signalé que dans le milieu où elle vit, ils parlent le français quotidiennement étant donné que sa mère est émigrée.

proposé le parc d'attractions comme lieu où va se dérouler l'histoire qu'elles allaient raconter dans le tour de parole n°1 : « *le parc d'attractions* ». Elle a essayé de créer un climat de peur et d'inquiétude en classe en proposant la situation suivante : toutes les apprenantes de la classe étaient sur le bateau seules et il pleuvait et tonnait et les personnes qui étaient au parc se sont transformées en vampires et cela dans les tours de parole n°19 : « *que les filles de notre classe sur le bateau* » et n°21 : « *à un moment il commence à pleuvoir il y a un TONNERRE et tous les gens qui étaient dans le parc sont devenus des vampires* »

Ce genre de meneurs, qui réalisent un travail de collaboration avec l'enseignante, n'abandonne presque jamais. En prenant le risque de changer le thème, elle pousse les autres apprenantes à faire de même. Il est clair ici que l'existence d'une telle élève dans une classe est un facteur positif pour la résolution des problèmes liés à l'interaction.

Ceci montre qu'il est très important de prendre en compte la motivation des élèves dans le bon choix des thèmes appropriés à débattre dans la classe pour éveiller leur intérêt et influencer positivement le cours des événements. Donc, l'enseignant ne peut pas aborder une conversation en classe sur n'importe quel sujet. Certes, il y a un programme et, normalement l'enseignant doit le suivre, mais il a une marge de liberté où il peut choisir les thèmes des activités selon ses apprenants (niveau, motivation, aspirations...)

Ce changement de thème peut être considéré comme une des stratégies les plus utilisées par les élèves quand elles rencontrent des difficultés sur le sujet abordé afin de mener à bien le déroulement de l'intervention. Elles préfèrent aussi laisser un espace temporel ou garder le silence. À ce sujet, KRAMSCH (1991 : 85) affirme que : « *le locuteur évite de parler de choses pour lesquelles il ne connaît pas les structures linguistiques, soit en gardant le silence, soit en changeant de sujet.* »

Ce blocage devant le sujet proposé s'explique d'une part par une insuffisance du lexique approprié au thème proposé et d'autre part parce qu'elles ne savent pas comment exprimer leurs idées, elles ont du mal à les structurer pour produire des actes de langage convenables.

Ces apprenantes sont confrontées à un thème<sup>39</sup> qu'elles ne connaissent pas encore, aussitôt qu'elles sortent du connu, elles se sentent perdues. Ce qui nous amène à dire qu'il est en effet plus ardu, pour ces apprenantes, de raconter à l'oral que d'argumenter.

Pour illustrer nos propos, au total sur les 26 élèves qui composent cette classe, il n'y en avait que 03 qui ont pris la parole soit 11,54%, donc 23 élèves ne se sont pas exprimées, soit 88,46%. L'apprenante (A1) a pris la parole 10 fois soit 15,870%, A2 intervient 12 fois, soit 19,04% et A7 intervient 07 fois, soit 11,11%.

L'enseignante a toujours monopolisé la parole avec un taux de 50,79%, par contre la majorité des élèves (23) n'a pas pu prendre spontanément la parole. Certes leur enseignante les a incitées à prendre la parole par le biais des questions mais sans succès.

Vu leur passivité, l'enseignante enchaîne quelques fois des questions pour leur donner des idées et leur laisser la parole mais elle n'a pas réussi à les stimuler. Voici un exemple pris de la séance dans le tour de parole n°33 : « *encore ? et les autres? donc la pieuvre vous avez les éléments qui font peur la pieuvre est devenue réelle l'apparition de :: vampires et l'eau qui c'est-à-dire il y avait tellement de pluie que ça a inondé encore ?* » Ces élèves moyennes, peu bavardes, ou intimidées, ont renforcé leur silence, refusant catégoriquement de prendre la parole sauf les apprenantes A1, A2 et A7 qui n'a pris la parole que durant cette dernière séance.

L'enseignante a tenté une autre stratégie pour pousser ses élèves à sortir de leur silence ou de continuer à parler encore. Ces exemples illustrent nos propos (voir annexe 6) : « *vas-y* » tour de parole n°3 et 18, « *oui oui continuez* » tour de parole n°23, 31 et 35, « *vous autres* » tour de parole n°27. Dans l'exemple suivant (tour de parole n°39), l'enseignante s'adresse à une élève en particulier en lui disant : « *vous n'avez pas d'imagination? Sawssane ?* » Et effectivement cette dernière a pris la parole, certes elle a beaucoup hésité avant de parler (son hésitation s'est manifestée

---

<sup>39</sup> Comme nous l'avons vu dès le début, c'est la première fois que les élèves abordent le fantastique en classe de langue.

par un petit silence) mais ce qui est important ici c'est qu'elle a su terminer l'histoire racontée et lui trouver une suite.

De cette manière l'enseignante encourage donc son élève à parler, à sortir du silence ce qui prouve qu'elle sait que cette apprenante est capable de prendre la parole. Malheureusement, tout au long de la séance, seule cette élève a été sollicitée par son enseignante, et par son prénom, à prendre la parole.

Une autre stratégie mise en place par l'enseignante pour aider ses apprenantes à parler. Parfois, elle donne le début d'un mot ou le début d'une phrase et l'apprenante continue comme dans l'exemple suivant où elle donne l'énoncé ou le mot qui manque à l'élève (tour de parole n°18): « *seules bien entendu tout à coup vous vous retrouvez seules vas-y :: que les filles (Inachevée)* » Elle s'interrompt intentionnellement pour que les élèves trouvent la suite. Ce procédé est appelé « l'achèvement interactif<sup>40</sup> ».

L'activité proposée demande aux apprenantes de choisir deux ou trois lieux mais dans l'incapacité de raconter, elles (celles qui ont participé : A1, A2 et A7) ont choisi un seul lieu : le parc d'attractions mais elles n'ont déformé que quelques éléments comme le bateau et la pieuvre qui sont devenus réels et les gens qui sont devenus des vampires. De cette façon, elles ont voulu rendre le phénomène fantastique raconté original.

Comme nous l'avons mentionné plus haut le point de départ de la nouvelle fantastique est réaliste, les apprenantes ont parlé du parc d'attractions où elles sont parties pour se divertir avec leurs enseignants. Puis A1 a essayé d'introduire des éléments surnaturels : le bateau qui est devenu réel et les gens qui se sont transformés en vampires en disant dans les tours de parole n°22 et 32: « *à un moment il commence à pleuvoir il y a un TONNERRE et tous les gens qui étaient dans le parc sont devenus des vampires* », « *on ramait avec le bateau qui est devenu réel* ».

---

<sup>40</sup> C'est une stratégie d'aide à la production orale, c'est l'élève qui achève l'énoncé de l'enseignant.



Cette intrusion du phénomène surnaturel s'est produite souvent lorsque les personnages (les filles de classe) étaient seuls sur un bateau d'un parc d'attractions où il pleuvait, A1 dans le tour de parole n°22 dit : « *à un moment il commence à pleuvoir il y a un TONNERRE* », elle insiste sur le dernier mot.

Elles ont commencé par le choix du cadre spatio-temporel : A1 : « *le parc d'attractions* », A7 (tour de parole n°5) : « *un jour d'été euh notre école a organisé une excursion* » et elles ont bien désigné les personnages de la nouvelle : toutes les filles de la classe et leur enseignante de français, A1 dit dans le tour de parole n°19 : « *que les filles de notre classe sur le bateau* » et A7 mentionne dans le tour de parole n°20 : « *et le prof de français* ». Elles ont fait appel à un champ lexical relatif à la peur et à l'angoisse : *on est seules, que les filles de notre classe sur le bateau, une voix horrible, on était choquées, tout est noir il n'y a rien, personne n'était dans le parc sauf nous, tonnerre, vampires, marée...*

Elles ont utilisé les pronoms personnels « on » et « nous » pour parler de l'ensemble des filles de la classe qui étaient au parc, et l'apprenante A2 vers la fin, a utilisé la première personne du singulier quand elle parlait d'elle-même (tour de parole n°60) : « *j'ai dit je veux ma mère je ne veux pas cette excursion je reviens à ma maison* » De cette façon, elles ont essayé de convaincre leurs camarades et enseignante qu'elles ont vécu réellement les événements racontés. L'utilisation du « je » et du « nous » permet aux auditrices de vivre ce que ressentent les narratrices. Dans ce cas les auditrices peuvent facilement se mettre dans la peau des narratrices et s'identifier ainsi à leurs doutes et angoisses.

Elles ont respecté les temps du récit : l'imparfait et le présent de la narration : « *notre école a organisé, on a décidé, on était, il commence, les gens étaient, ils allaient...* » Mais elles n'ont pas utilisé le passé simple, cela est peut-être dû à sa difficulté ou elles ne savaient pas que dans certaines parties du récit les verbes devraient être conjugués au passé simple qui n'est pas ou peu utilisé à l'oral.

Comme les événements racontés sont liés au phénomène surnaturel et nécessitent l'effet du doute et de la peur, elles ont introduit des passages

descriptifs pour exprimer ces sentiments afin de ménager une progression. Par exemple dans le tour de parole n°22, A1 dit : « *à un moment il commence à pleuvoir il y a un TONNERRE et tous les gens qui étaient dans le parc sont devenus des vampires* », et dans le tour de parole n°30 : « *A1 : et il pleuvait tellement que c'est devenu une marée* »...Le surnaturel est introduit par des événements inexplicables comme le bateau et la pieuvre qui sont devenus réels et des personnes qui se sont transformées en vampires. Ce qui prouve qu'elles ont une imagination très riche où elles ont mis en doute leur subjectivité.

Sachant que la phrase qui clôt le récit doit provoquer une réflexion chez les auditrices, A1 a terminé son récit en évoquant l'horreur en disant respectivement dans les tours de parole n°34, 36 et 38: « *la pieuvre a réussi à attraper le bateau (XXXX) / de peur de :: on est incapable de :: / d'agir de supporter et puis on était fatiguées à force de ramer avec le bateau mais malheureusement la pieuvre a réussi à nous dévorer /* »

Par contre A2, vers la fin, ne comprend pas totalement ce qui est en train de se passer, ce qui crée des sentiments émouvants et confus, son trouble appartient vraiment au fantastique (tour de parole n°58): « *et la fin j'ai vu mes autres amies et ils ont oublié tout ils ne me croyaient pas j'ai dit c'est moi c'est Sawssane mais rien -* » et dans le tour de parole n°60, elle dit : « *oui ils m'ont regardée avec un grand étonnement après j'ai dit je veux ma mère je ne veux pas cette excursion je reviens à ma maison après c'est comme ça et la fin encore une fois et le bateau a commencé à jouer seul !!! ...* » Elle a montré l'étonnement de ses camarades et sa grande peur en voulant rentrer chez elle, chez sa maman symbole de sécurité.

Nous avons remarqué que l'ensemble des élèves riaient. D'une part, les rires des auditrices montraient qu'elles écoutaient leurs amies qui étaient en train de raconter l'histoire et qu'elles assimilaient ce qu'elles disaient. D'autre part, l'examen de notre corpus nous a permis de rendre compte des différentes difficultés rencontrées par les apprenantes durant cette séance.

Dans l'apprentissage scolaire, l'erreur est inévitablement présente et la diminution des erreurs d'une séance à une autre est le signe d'une meilleure maîtrise des connaissances. Les pédagogues pensent qu'il ne faut pas traumatiser l'apprenant en attirant son attention à chaque fois qu'il commet une erreur en revanche il ne faut pas non plus traiter les erreurs à la légère.

Au niveau du respect de la norme linguistique (acceptabilité lexicale et morphosyntaxique des énoncés), nous avons enregistré quelques difficultés chez deux apprenantes A1 et A2. De ce fait, en étudiant ce dernier enregistrement, nous avons pu repérer des erreurs commises par les deux apprenantes A1 et A2. Mais, malgré leurs erreurs syntaxiques et orthographiques, l'utilisation de la langue reste assez convenable chez elles.

Cependant, l'apprenante A7 n'a pas commis d'erreurs, nous pensons que cela est dû à la simplicité et la brièveté de ses sept énoncés, c'est le manque de vocabulaire qui l'a bloquée. Voici ses propos : tour de parole n° 5 (1) : « *un jour un jour d'été euh notre école a organisé une excursion à Ghoufi / rires / ::::: euh!* » / tour de parole n° 7 (2) : « *et on a décidé de convaincre les profs de :::* » / tour de parole n° 9 (3) : « *de nous emmener au parc d'attraction ::: euh! ::::* » / tour de parole n° 15 (4) : « *on était dans le bateau* » / tour de parole n° 17 (5) : « *et on est seules* » / tour de parole n° 20 (6) : « *et le prof de français* » / tour de parole n° 28 (7) : « *la pieuvre est devenue réelle* » Dans ces tours de parole, la narratrice a utilisé le passé composé « *a organisé, a décidé, est devenue* », donc elle s'inscrit dans un monde réel.

Si nous nous intéressons à l'apprenante A1, dans le tour de parole n°26 elle dit : « *et puis il paraît qu'ils allaient nous dévorer on avait tellement peur :: et jusqu'à ce que une copine à nous a trouvé un bouton sur laquelle elle a appuyé et puis le bateau a commencé à s'envoler* » En utilisant l'expression « il paraît », manifestement A1 a voulu modaliser le doute, ce qui est très bien, mais le temps ne fonctionne pas ni l'impersonnel. Il aurait mieux valu dire : « *il nous a semblé / on a pensé / il nous a paru (éventuellement)* », ce qui permettrait de souligner la subjectivité de la perception.

De plus, l'apprenante a utilisé le pronom relatif « laquelle » à la place de « lequel » sachant qu'elle parle du « bouton ». Un autre exemple dans le tour de parole n°32 quand elle a dit : « *on ramait avec le bateau qui est devenu réel et puis les vampires ils nous ils nous nageaient après quoi ?* » Elle n'a pas su où mettre le complément « nous », au lieu de dire « ils nageaient après nous » elle a dit : « ils nous nageaient après » mais peut être qu'elle ne sait pas que cette formule n'est pas impossible à l'oral (ils nous courent après est une formulation orale fréquente).

D'autre part l'apprenante A2 au lieu de dire « une voix » elle a dit « un voix dans le tour de parole n°42 : « *et on entend un voix horrible* » et dans le tour de parole n°50 elle a dit : « *oui disperser sauf moi je ne veux pas rester seule un homme a rapproché* » au lieu d'utiliser le verbe « se rapprocher » elle a utilisé le verbe « rapprocher ». Dans un autre exemple elle n'a pas accordé le verbe avec son sujet dans le tour de parole n°52 : « *j'ai regardé et j'ai dit où est mes amies?* » au lieu de dire « où sont mes amies ? » Dans les trois cas cités, l'enseignante lui a corrigé ses erreurs.

Dans le tour de parole n°40, le lexique a fait défaut à l'apprenante A2 en disant : « *l'homme qui guide le bateau* » au lieu de dire par exemple « le capitaine du bateau », cette stratégie de définition est à encourager, elle permet de communiquer quand nous n'avons pas le lexique adapté. La relative définitionnelle est plus utile que le mot lui-même qui est rarement employé. Il aurait été intéressant que l'enseignante donne le mot tout en félicitant l'usage de cette matrice définitionnelle.

Et par la suite elle continue en disant : « *soudain elle est partie il n'est pas là* », la première fois elle le désigne par le pronom personnel « elle », puis par le pronom personnel « il ». Le fait de trop parler a poussé cette élève à construire des phrases auxquelles manquait un élément pour la compréhension de ses énoncés. Dans le tour de parole n°44, elle n'a pas mentionné le sujet du verbe être : « *une horrible et ::: une fille entre nous a commencé à crier et pleurer et aussi sont choquées ...* ».

Dans le tour de parole n°48, elle n'a pas utilisé l'auxiliaire avoir avant le verbe disparaître: « *après il est arrivé et personne n'était dans le parc sauf nous les dix-huit filles après on a regardé et les profs aussi disparus les filles courageuses couraient à la porte du parc et c'était - - tout est noir il n'y a rien - - après on a chacun va disparu* » et dans le tour de parole n°62, elle n'a pas su à quel temps conjuguer le verbe revenir et avec quel auxiliaire : « *j'ai jamais reviens.* » Vers la fin de son récit elle a su introduire la personnification qui souligne l'animation des objets en disant dans le tour de parole n°60: « *et le bateau a commencé à jouer seul* »

Enfin, nous pouvons dire de façon générale que ces trois apprenantes (A1, A2 et A7), sur le plan fantastique, ont réussi à raconter le récit en essayant de dérouter l'ensemble des auditrices malgré quelques lacunes que nous avons mentionnées ci-dessus. Nous devons mentionner que la fin du récit mentionnée par l'apprenante A2 était superbe : à la fin, elle termine son récit par une exclamation. Donc, elle a conclu l'histoire sans pour autant proposer une explication au fait car son récit s'est achevé avec une phrase qui a provoqué une réflexion chez les auditrices : tour de parole n° 60 « *oui ils m'ont regardée avec un grand étonnement après j'ai dit je veux ma mère je ne veux pas cette excursion je reviens à ma maison après c'est comme ça et la fin encore une fois et le bateau a commencé à jouer seul !!! et c'est ça (XXX) et j'ai juré si je sortais* » et dans le tour de parole n° 62 : « *j'ai jamais reviens* » et son enseignante lui corrige dans le dernier tour de parole n° 63 : « *je ne reviendrai plus jamais* »

#### **4.3.6. Conclusion**

Apprendre une langue c'est certes apprendre à prendre la parole mais aussi apprendre à utiliser cette langue sous tous ses aspects. C'est d'ailleurs ce qui explique les différents projets proposés par le manuel. Enseigner l'oral consiste à créer des conditions matérielles et didactiques par rapport aux objectifs assignés par les programmes.

Cette dernière séance a permis à certaines élèves seulement de développer les compétences attendues. Pour la plupart des apprenantes, nous avons relevé une

insuffisance de compétence linguistique, c'est-à-dire qu'il leur manque la connaissance des aspects lexicaux, grammaticaux et la capacité de les appliquer dans chaque situation de communication. Nous pouvons dire que l'insuffisance au niveau du vocabulaire contraint les élèves à utiliser des mots qu'ils connaissent ou des phrases simples et renoncent à des formules complexes. Par cette stratégie, nous croyons que les apprenantes ne veulent pas seulement simplifier les énoncés mais surtout qu'elles ne veulent pas s'aventurer dans la production langagière de façon à commettre peu de fautes et chercher à tirer le plus grand profit possible de leurs moyens limités.

De cette manière, elles se protègent et évitent un langage trop difficile et trop inaccessible et les structures linguistiques et grammaticales qu'elles connaissent mal en utilisant des formes usuelles et en limitant les informations, chose qui les amène à une restriction de la parole. Elles sont conscientes du fait que plus elles s'efforcent de bien communiquer, plus elles commettent des fautes.

Donc, nous pensons que lors de la leçon d'expression orale, le choix de la thématique joue un rôle primordial en faveur de l'enrichissement des interactions en classe. Un thème agréable, motivant et en harmonie avec l'esprit des élèves peut aboutir à des résultats satisfaisants quant à l'acquisition du FLE. En effet, laisser la liberté aux élèves de choisir les thèmes des projets dans lesquels ils souhaitent s'investir, permet aux projets de se réaliser et aux apprentissages de s'effectuer.

Il ne s'agit pas de parler « sur des thèmes » mais de mettre en œuvre des genres spécifiques, ce que cherche à susciter le manuel utilisé. Le « thème » du genre est secondaire et, dans le cas présenté, choisi par les élèves (une visite au parc d'attractions).

Apprendre une langue - que ce soit la langue maternelle ou une langue étrangère - c'est une démarche active et motivée de la part de l'apprenant : il y a toujours un besoin ou une motivation de la part de l'apprenant. C'est pourquoi, il est toujours crucial de s'assurer que les activités proposées en classe aient un aspect

motivant pour les élèves, qu'elles correspondent à un besoin ou qu'elles soient génératrices de plaisir.

## **5. Description et analyse des résultats des différentes séances**

Après cette période d'observation des difficultés rencontrées lors des séances d'expression orale chez des élèves de 3<sup>ème</sup> A.S, le moment est venu pour faire un bilan qui n'est bien sûr pas définitif car leurs prestations orales poussent à réfléchir.

Pour les élèves auxquelles nous avons eu affaire, l'enseignement du français au niveau scolaire a été centré presque uniquement sur l'écrit, l'oral n'a jamais été pris en charge explicitement. L'oral n'était en fait que subordonné à l'écrit : préparer un cours d'expression écrite, comprendre un texte, expliquer un point de langue...

Après avoir analysé les trois activités en classe de langue, nous devons signaler que nous avons pu remarquer que le déroulement des différentes séances s'est fait de la même manière qu'il s'agit d'argumenter ou de raconter, qu'il s'agit de produire un récit historique, un texte argumentatif ou une nouvelle fantastique.

Donc, au terme de l'analyse des résultats, il convient de constater que quantitativement les taux de participation des apprenantes n'étaient pas les mêmes. En dépit de toutes les assurances de l'enseignante, nous avons remarqué, lors des enregistrements, que la majorité des apprenantes n'ont pas pris l'initiative de s'exprimer oralement à l'image de ces 19 apprenantes qui n'ont pas pris la parole individuellement durant les trois séances (de A8 jusqu'à A26).

Les causes peuvent être variées et liées à des paramètres multiples. Tout d'abord, les compétences et les stratégies mobilisées diffèrent d'une apprenante à une autre pour la réalisation des tâches demandées par l'enseignante, par exemple il y a eu asymétrie en classe, présence de leader (A1), certaines ont pu s'investir plus que d'autres et d'autres n'ont même pas pu prendre la parole. Il convient donc de dire qu'il est difficile d'inciter tous les élèves à prendre la parole de façon spontanée et s'impliquer à l'oral qui constitue le premier mode de rapport à la langue et à la culture.

À l'exception de l'inégalité de la prise de parole dans la classe, nous avons pu observer que l'enseignante n'est pas sortie de l'interaction enseignant / apprenant et n'a pas suscité des interactions apprenant / apprenant. De plus, son regard se portait toujours sur celles qui étaient susceptibles de donner la réponse qu'elle attendait, elle collabore fortement avec ces apprenantes meneurs, notamment, les éléments les plus actifs peut-être faute de temps durant la séance ce qui pose l'impossibilité d'écouter toutes les élèves dans le cadre spatio-temporel nécessairement réduit de la classe où tous les modes de communication ne peuvent être abordés, l'impossibilité de les faire toutes parler dans une seule séance, et la lassitude trop rapidement engendrée sur celles qui écoutent.

Il se peut qu'un ou deux élèves soient toujours prêts à répondre aux questions ou à faire des commentaires mais l'enseignant doit solliciter les élèves qui sont en retrait, qui sont timides, réservés et qui ont peut-être l'esprit troublé. Cependant, il ne doit pas les forcer pour participer, pour quelque raison que ce soit. Il ne doit pas non plus les embarrasser ou les mettre mal à l'aise en essayant de faire participer tout le monde.

L'enseignant est habituellement le seul à poser les questions et connaît déjà les réponses à la plupart de celles-ci, de plus les questions posées ne demandent généralement qu'un rappel de connaissances, elles font rarement appel à des processus mentaux supérieurs, c'est pourquoi les échanges en classe sont rarement de véritables occasions de communication authentique et, pour la plupart des élèves, donnent des résultats insuffisants dans l'apprentissage d'une langue étrangère, presque la totalité de l'échange est réalisée par l'enseignant.

La difficulté de l'oral repose aussi sur le fait que le locuteur ne peut pas comme à l'écrit revenir sur ce qu'il a fait pour le corriger et l'améliorer. Cependant, la véritable difficulté pour les apprenantes ne réside pas vraiment dans la compréhension orale des cours, mais plutôt dans le pouvoir de s'exprimer, d'exprimer leurs idées et pensées.

N'oublions pas le sentiment d'insécurité linguistique et la motivation qui est également importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, il y a



certains sujets qui ne suscitent pas l'intérêt de certaines apprenantes comme nous l'avons vu durant la troisième séance. De plus, nous avons également remarqué qu'il fallait que l'enseignante laisse plus de temps de réflexion à ses élèves qui ne s'exprimaient pas car il leur fallait dans un premier temps trouver l'idée de la réponse mais aussi prendre le temps de la formuler.

L'étude des conduites communicatives des apprenantes nous a permis de montrer que leurs erreurs ne sont pas de même importance et leurs difficultés de communication en français sont généralement provoquées par des contraintes linguistiques. Le manque de lexique et le choix du lexique et des tournures appropriés au thème choisi ne rendaient pas leur expression fluide et aisée ce qui a posé problème aux apprenantes et les a empêchées de faire varier les énoncés. Ce manque les a conduites à l'inquiétude de s'engager dans la conversation, à la peur de commettre des erreurs lexicales et à la réserve individuelle.

En ce qui concerne la prononciation, les apprenantes ne sont pas toutes sur un plan d'égalité. Il est très important de corriger certaines erreurs dès le début de l'apprentissage pour qu'elles ne soient pas ancrées. Certaines techniques de correction phonétiques permettent d'atténuer ces erreurs de prononciation comme, à titre d'exemple, l'utilisation des exercices de discrimination auditive.

Quant à la syntaxe, nous avons pu remarquer trois aptitudes: la première, c'est de s'engager pour s'exprimer sans faire attention aux règles grammaticales, elles prennent la parole, sans prendre conscience des difficultés que représente l'oral, sans prendre conscience que ce dernier est une activité largement codifiée mais dont elles n'ont pas encore assimilé certaines règles, cette démarche consiste à mettre l'accent sur la communication, la deuxième consiste à parler en faisant une grande attention aux règles grammaticales, en formulant des énoncés normés, elle consiste à mettre l'accent sur la morphosyntaxe. Et enfin la troisième se résume au mutisme de certaines apprenantes qui s'éclipsent derrière celles qui prennent la parole. Mais force est de constater que les élèves qui s'investissent très facilement participent également sans forcément en avoir conscience au mutisme de ces élèves.

Ajoutons à cela l'acquisition informelle de la langue française par les Algériens chez eux ou dans la rue car certains faits de langue incorrects sont très répandus dans les rues. Cette présence d'un français oral dans le milieu des apprenantes, les a poussées à créer une langue qui présente des écarts et dont les règles s'éloignent des normes. Ce qui montre qu'il n'est guère possible d'enseigner plusieurs niveaux ou registres de langue à la fois en classe.

Il faut seulement tenter de trouver un équilibre entre le français parlé en classe et qui sera retranscrit sur les cahiers des élèves, et le français de la rue qui ne serait pas toujours accepté sur une copie de baccalauréat car la trace écrite reprend les éléments qui ont été travaillés à l'oral, c'est à travers l'oral que les élèves se forment à écrire correctement la langue étrangère qu'ils apprennent.

À noter que l'apprentissage d'une langue étrangère est influencé par les connaissances de la langue maternelle. Cette dernière est présente comme élément de comparaison et d'appui, et il est impossible de faire abstraction de cette donnée. En effet, l'apprenant Algérien réfléchit dans sa langue maternelle et parle dans la langue cible, il développe ses compétences en langue cible en se basant sur ses acquis antérieurs.

Donc, d'autres difficultés langagières apparaissent et qui sont dues à l'étrangeté phonétique de la langue française par rapport à la langue maternelle des apprenantes et à ses spécificités grammaticale, phonologique, lexicale, syntaxique et morphosyntaxique qui entravent la réalisation de phrases correctes ce qui explique le phénomène de l'hésitation qui est présent dans tous les enregistrements. Les apprenantes confondent les règles de la langue maternelle avec celles de la langue étrangère. Cela est dû à l'état d'embarras dans lequel elles se trouvent devant chaque situation de communication.

Ces différences présentent une grande difficulté aux lycéens Algériens et ne leur permettent pas de développer leurs compétences discursives même au sein d'une approche communicative qui tend à minimaliser les erreurs qui sont :

*bien inséparables du processus d'apprentissage, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un*

*inconvéient. Si, pour l'élève cette démarche est un moyen de progresser, elle est pour l'enseignant une source d'information, d'analyse des besoins individuels et collectifs en vue d'un choix "cible" des activités d'apprentissage. (TAGLIANTE, 1994 : 34)*

Malheureusement, en classe, nous avons constaté que la langue est beaucoup plus lue qu'écoutée. Les apprenantes sont beaucoup plus exposées à de l'écrit qu'à de l'oral. La plupart des activités de classe se font en lisant et / ou en écrivant. Nous devons signaler que dans les pratiques de classe, et malgré l'instauration de la nouvelle réforme de l'éducation, l'écrit prend toujours le dessus sur les activités de l'oral qui :

*reposent sur des écrits oralisés ou ritualisés, qui somme toute ne sont qu'un pâle reflet du français parlé. En somme, on efface l'apprenant derrière un français parlé artificiel ou stérile et qui n'offre pas l'occasion d'en saisir les variations, ni son fonctionnement. (WEBER : 2005)*

Cependant, nous n'avons pas constaté une amélioration réelle, en classe entière, de la participation spontanée de certaines élèves car le temps de parole reste trop limité. Elles se trouvent, en effet, dans un système de communication très inégalitaire en ce qui concerne la distribution du pouvoir du temps de parole : la plupart des enseignants n'accordent pas beaucoup de temps à la réflexion, de ce fait ils évitent les séances d'expression orale car elles nécessitent plus de temps. De façon générale, les enseignants pensent au programme qu'il faut terminer et à l'inspecteur de la matière qui est prêt à sanctionner les retardataires.

Enfin, nous avons remarqué, en classe de langue, la présence de deux registres de langue. D'une part, lors des situations de communication formelles (comptes rendus, exposé, débats ...) l'enseignante préfère l'utilisation d'un registre de langue standard, objet d'enseignement, celui de l'école, et d'autre part, lorsque par exemple se présente une situation de communication spontanée en classe (situation informelle), elle préfère l'utilisation d'un registre de langue médium d'enseignement, plus familier, spontané, celui de la société qui concerne selon LAFONTAINE (2001 : 177) des « *discussions informelles sur un évènement ou sur un sujet donné, interactions entre maître et élève, questions des élèves, débats non préparés, etc.* ».

Dans cette perspective, chaque apprenant doit passer facilement d'un registre à un autre car la variabilité chez un même locuteur est une donnée fondamentale qui ne peut se mesurer que dans la diversité des situations de parole.

Nous devons rappeler que les activités proposées dans les manuels scolaires favorisent un registre de langue standard, en revanche, nous pensons qu'il est préférable de proposer des activités spécifiques à un oral spontané par exemple discuter sur un évènement qui s'est passé au lycée pendant la récréation, à un oral standard (Dolz et Schneuwly, 1998) et d'autres spécifiques à un oral planifié et intégré qui permet la lecture des textes scientifiques.

## **Conclusion de la deuxième partie**

---

## **Conclusion de la deuxième partie**

Tout au long de cette partie, nous avons essayé de soulever certaines difficultés rencontrées lors des séances d'expression orale. Alors, en guise de conclusion de cette partie, un bilan s'impose et il convient à présent de faire des suggestions pour un meilleur enseignement de l'oral au lycée en prenant en considération toutes les observations et les expériences menées lors de ce travail de recherche.

Il est préférable de souligner que l'enseignement / apprentissage de la langue française en Algérie présente des difficultés réelles et rencontre toujours des obstacles au niveau de l'oral malgré la nouvelle réforme mise en place dès 2003 qui émane principalement des personnes les plus engagées dans l'application des nouveaux programmes (inspecteurs, enseignants, gestionnaires d'établissements scolaires...) et qui a apporté un nouvel éclairage sur l'enseignement de l'expression orale en FLE.

Une grande partie des élèves qui sortent des classes de terminale et éprouvent d'énormes difficultés à s'exprimer oralement en français et ressentent un malaise en face de cette langue qui leur paraît tout à fait étrangère alors qu'ils l'ont étudiée pendant neuf ans. Si l'oral est bien présent dans le quotidien des classes, il s'avère souvent qu'il n'est enseigné que secondairement à l'occasion d'activités diverses ou employé comme une passerelle pour l'apprentissage de l'écrit. Pourtant Defays (2003) considère que, de nos jours et de manière générale, l'oral ne doit plus être assimilé à une simple articulation de l'écrit.

À remarquer aussi que le fait d'écouter l'enseignant et répondre à ses questions n'est qu'une forme d'échanges parmi d'autres ; elle ne devrait pas être la seule et qu'une discussion entre le professeur et l'apprenant sous forme de questions / réponses est limitée. Ce rituel scolaire ne place pas les élèves dans une situation de communication de la vie quotidienne. De plus, ce système se heurte régulièrement aux réponses fort brèves des élèves interrogés.

Comme nous l'avons mentionné dès le début de ce travail, de manière générale, l'importance de l'oral dans les derniers textes du lycée s'est considérablement accrue et le nouveau programme, qui s'inscrit au sein de la nouvelle réforme, a été élaboré en ayant pour charpente l'approche par compétences, dérivée du constructivisme, (APC, appelée aussi approche par intégration des acquis) dans un cadre communicatif basée sur les compétences transversales où l'ensemble des matières est intégré dans un tout harmonisé.

Cette approche indique que les objectifs d'enseignement et d'apprentissage ne sont plus de l'ordre des contenus à transférer mais plutôt des capacités d'action à atteindre par l'apprenant pour le rendre capable d'agir au quotidien c'est-à-dire de réinvestir ses connaissances dans des situations problèmes de la vie de tous les jours en privilégiant une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions.

L'approche par compétences semble être un choix irréversible, elle a été conçue pour repenser l'enseignement des langues en Algérie, elle fonde l'apprentissage sur le développement de la compétence de communication des apprenants en insistant sur l'entrée par les compétences où il s'agit d'introduire le sociologique dans le domaine de l'enseignement / apprentissage de n'importe quelle matière à la suite des travaux des sociolinguistes.

Nous avons constaté qu'en théorie, la mise en place de ce modèle pédagogique semble parfaite. Or, cette approche ne figure que dans les programmes ministériels et de nombreux enseignants s'enferment toujours dans leurs anciennes pratiques surtout en l'absence d'une formation adéquate et appropriée ce qui a compliqué davantage la situation.

Il est clair que le problème de la réforme introduite récemment dans le système éducatif ne réside pas dans les méthodes elles-mêmes mais plutôt dans les conditions dans lesquelles elles ont été appliquées car la réalité de ce qui est pratiqué sur le terrain est complètement différente : afin que l'élève soit réellement dans l'approche par compétences, il a besoin d'avoir un emploi du temps allégé dans une classe de 15 à 20 élèves.

Par exemple, au niveau de l'oral, la finalité de l'apprentissage d'une langue étrangère est d'apprendre à produire des énoncés dans cette langue dans toute situation de communication. Cependant d'après nos constatations, cette finalité est encore loin d'être réalisée car en dehors de l'école, l'élève se trouve perdu, il ne sait pas comment concrétiser ses savoirs dans des situations de la vie quotidienne qui vont lui permettre d'agir de façon autonome en faisant face à des situations inédites ou imprévues en utilisant des connaissances antérieurement acquises. Sachant que parler c'est agir, c'est façonner des contenus :

*Agir, c'est ici affronter des situations complexes, donc penser, analyser, interpréter, anticiper, décider, réguler, négocier. Une telle situation (...) exige des savoirs, mais ils ne sont pertinents que s'ils sont disponibles et mobilisables à bon escient, au bon moment. (PERRENOUD, 2000 : 02)*

Il est important de souligner dès le premier abord, que l'application de telle ou telle méthode dépend de sa réussite en dehors de ses fondements théoriques et aussi efficace soit-elle tout dépend d'un personnel compétent et d'une adaptation rigoureuse et réfléchie de leur part. Nous avons perçu que même au sein d'une approche communicative, les élèves n'arrivent pas à assumer des prises de parole autonomes et complexes. Cela remet en cause la référence à cette approche prônée par les spécialistes ces dernières années et mise en avant par la plupart des systèmes éducatifs car si les spécificités de l'oral commencent à être reconnues, la question de son adaptation à la situation de classe reste posée.

Donc cette approche reste encore minoritaire dans les pratiques d'enseignement car elle fonde l'apprentissage sur le développement des compétences et minore l'importance des connaissances. Nous comprenons désormais qu'elle ne semble pas à elle seule être capable de répondre à tous les problèmes qu'englobe la question de l'oral en FLE. Tant que cette approche n'a pas donné des résultats satisfaisants, elle reste sujette à réflexion et à hypothèse cherchant à trouver d'autres solutions aux questions que posent l'enseignement et l'apprentissage de l'oral.

Donc, il n'y a pas de méthodologie unique, forte, globale et universelle sur laquelle tous seraient d'accord. L'éclectisme actuel présente l'avantage d'une méthodologie souple, capable de s'adapter aux différentes situations d'enseignement



/ apprentissage auxquelles doivent faire face les enseignants. Néanmoins, pour éviter d'être synonyme d'incohérence et d'échec, les défenseurs de l'éclectisme, principalement en milieu scolaire, devraient miser sur la formation des enseignants qui constitue le point fort de cette méthodologie.

Aussi, avons-nous pu remarquer qu'à cause des transitions brusques d'un système éducatif à un autre, de l'instabilité des mutations, et en adoptant à chaque fois de nouvelles méthodologies, un écart très important existe entre les textes officiels et la réalité de la classe où les enseignants sont toujours séduits par les anciennes méthodes. En effet, dès qu'ils s'approprient tant bien que mal une démarche, ils se retrouvent en présence d'une nouvelle méthode qui s'impose irrémédiablement, donc ils manquent de modèles auxquels se reporter.

Cette approche suppose de s'accompagner d'une manière différente d'enseigner et d'organiser les relations dans la classe mais ce n'est pas encore réalisé en classe. Dans ce sens, nous rejoignons PERRENOUD (2000: 10) quand il dit que : *« le pire serait que l'approche par compétences ne soit présente que dans les textes, les professeurs n'y adhérant pas et revenant rapidement aux pratiques d'enseignement et d'évaluation les plus traditionnelles. »*

Certes l'oral, vecteur d'apprentissage, est régulièrement présent dans une classe de langue (dialogue entre apprenants, lecture à haute voix, questions / réponses, récitation, élocution...) qui sont autant d'occasions de s'exprimer, toutefois nous percevons rapidement que cette activité persiste à passer pour une pratique secondaire par rapport à l'écrit qui prend toujours le dessus sur les activités de l'oral et continue à être utilisé dans l'enseignement même de l'oral.

Donc l'oral n'est pas réellement enseigné et son apprentissage est difficile à mener ce qui est dû au manque d'outils pédagogiques, à la difficulté de l'enseigner, à la prépondérance toujours de l'écrit sur l'oral et aux instructions officielles qui proposent peu d'indications sur la façon d'agir en classe quant à la pratique. Les enseignants ne l'ont pas encore inscrit dans leurs pratiques de classe où ils font rarement de l'oral pur selon la réalité observée.

Les méthodes traditionnelles s'occupaient exclusivement du texte et de la langue écrite. Elles ne faisaient appel à l'oral que pendant les séquences de lecture à haute voix et quelques exercices grammaticaux, certes la lecture à haute voix ou l'oralisation de l'écrit (ou discours écrit qui est parlé) est un moyen supplémentaire d'entendre la voix de certains élèves et de les faire parler et elle joue un rôle fondamental dans l'acquisition de la compétence d'expression orale par exemple elle permet de donner les bases d'apprentissage de la prononciation correcte en langue étrangère, mais nous aimerions souligner qu'il est possible de dépasser le stade de l'écrit oralisé qui n'est plus de l'oral proprement dit et les difficultés rencontrées à l'oral en travaillant cette compétence qu'il faut traiter avec rigueur.

En effet, il est possible de « *dépasser ce cloisonnement de l'écrit oralisé qui n'est pas de l'oral vivant* » (WEBER : 2007), cette interdiction de lire des textes écrits évite l'automatisme chez les apprenants et elle les contraint à utiliser au mieux leur peu de connaissances qu'ils savent et à faire travailler leur écoute pour communiquer en mobilisant toutes les ressources dont ils disposent.

Certes l'enseignement de l'oral fait un retour en force dans les discours officiels et les textes préconisent aux enseignants de le travailler en classe mais ils semblent difficiles à mettre en œuvre et proposent peu de solutions matérielles pour le faire. De fait, en dépit des efforts des enseignants et du nouveau dispositif mis en œuvre pour l'amélioration de l'oral des élèves à travers les nouveaux programmes, des anomalies persistent encore. De nombreux élèves, entre autres ceux des classes de terminales, n'arrivent pas à s'exprimer oralement en français langue étrangère.

Sachant que réussir à communiquer dans une langue étrangère, ce n'est pas seulement disposer de moyens linguistiques pour un bon usage de cette langue et ne consiste pas à faire assimiler des cours théoriques de grammaire, des règles de syntaxe ou de phonétique, c'est aussi un savoir devenir, un savoir apprendre, un savoir agir, un savoir être face aux gens qui la parlent, savoir écouter l'Autre, savoir se comporter et développer un certain nombre d'autres compétences nécessaires dans différentes situations de communication, savoir mobiliser les savoirs, les acquis des

élèves et les moyens scolaires pour résoudre des situations problèmes assez pertinentes et signifiantes de la vie quotidienne pour l'intercompréhension.

Le fait d'intégrer dans le programme scolaire des thématiques liées à la société impliquerait davantage l'apprenant, et pourrait engendrer des apprentissages fondamentaux (PERRENOUD, 2000). MAURER (2001 : 69), quant à lui, pense qu'il faut qu'il y ait une « *articulation entre les savoirs scolaires et les savoirs sociaux* » autrement dit la question de l'oral dans le cadre scolaire a besoin d'être travaillée en liaison avec la communication dans la société sachant que les élèves apprennent la langue pour communiquer dans la société, et qu'ils introduisent certainement la pratique sociale de la langue dans le cadre scolaire.

Parler en classe de langue ce n'est pas seulement la récitation d'un dialogue mémorisé, mais aussi une expression orale improvisée qui a besoin d'être travaillée en liaison avec la communication dans la société. En effet, les connaissances théoriques acquises de manière livresque ne suffisent pas et ne peuvent pas remplacer le contact immédiat avec le terrain.

L'acquisition d'une compétence de communication nécessite l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être et ne se limite pas à la connaissance de la composante linguistique. Elle englobe les autres composantes de la compétence communicative (référentielle, socioculturelle, cognitive, etc.) par cela nous visons l'appropriation des ressources à mobiliser pour résoudre un certain nombre de problèmes complexes. Les caractéristiques de ces problèmes devraient s'apparenter ou se rapprocher le plus possible de situations réelles de la vie comme l'admet MANAA (sd : 09) :

*On ne néglige pas pour autant l'aspect linguistique, mais on accorde également de l'importance aux autres composantes de la communication. Selon CANALE, il nous faut en effet considérer la composante linguistique, mais aussi les composantes sociolinguistique, discursive, stratégique (ou interactive). On vise ainsi d'autres habiletés et on ouvre plus largement l'éventail des connaissances à acquérir par rapport aux approches précédentes.*

Il est crucial de surmonter les problèmes liés à la prononciation (qui doit être claire et distincte des sons), au débit (la vitesse à laquelle l'orateur parle, ne pas se presser pour se faire comprendre), à l'articulation (qui donne de la netteté à la parole), au volume (suffisant de la voix), à l'accentuation (insister sur une syllabe, sur un mot) au souffle (le maintenir jusqu'à la fin de l'énoncé), aux pauses et silences (qui sont des arrêts plus ou moins longs et ils constituent une sorte de ponctuation orale), au rythme, à l'intonation (guidée par le respect de la ponctuation, par des « accents » et des pauses appropriées : mélodie des phrases) et à la grammaire de l'oral et cela en confrontant les apprenants à une gamme plus étendue et variée de discours oraux donc plus représentative. Nous rejoignons ici le point de vue de DOLZ et SCHNEUWLY (2002 : 37) : « *Le déroulement de la parole est une construction linéaire d'un flux verbal qui, en tant que tel, doit être décrit dans son déroulement et avec ses dimensions rythmiques et musicales.* »

En portant une attention et un regard particuliers sur ce problème de l'oral qui constitue le cœur de notre travail, nous avons pris conscience que les exercices d'expression orale semblent se ressembler du cycle moyen au lycée (exposer, raconter, argumenter...) alors qu'ils devraient être différenciés dans la complexité des tâches proposées selon les compétences des apprenants d'un cycle à un autre : la situation n'est pas la même au collège et au lycée du fait des différents stades du développement psychologique des apprenants. Il faut qu'il y ait une articulation et une continuité des apprentissages oraux entre les objectifs de l'enseignement de l'oral du cycle moyen et celui du secondaire. De ce fait, chaque année, les enseignants seraient amenés à rencontrer de nouveaux problèmes et à trouver de nouvelles solutions.

C'est pourquoi des activités orales spécifiques et des séquences consacrées spécifiquement à la pratique orale de la langue doivent être mises en place (des entretiens, des simulations globales, des jeux de rôle, des exposés, des documents vidéo, des chants, parler spontanément, écouter des émissions radio,...) pour enrichir la compétence communicative des élèves, leur permettre de s'exprimer et les mobiliser à développer des compétences, de prendre la parole, de défendre leurs points de vue, d'appréhender de façon naturelle diverses situations d'énonciation et

pourquoi ne pas les enregistrer pour qu'ils entendent eux-mêmes leurs apports et aient un recul critique sur leur prise de parole.

Il n'en reste pas moins que certaines activités sont plus réflexives que d'autres et elles devraient, selon DOLZ et SCHNEUWLY (1998 : 100-101) :

1. *amener l'apprenant à « se représenter la situation de communication » (...),*
2. *élaborer et connaître des contenus (...),*
3. *organiser et planifier l'activité (...),*
4. *mettre en texte.*

Quelques-uns des principaux problèmes de l'enseignement / apprentissage de l'oral sont : la variation qu'offre celui-ci, le problème de sa définition, de son évaluation et de sa relation avec l'écrit. C'est pourquoi, nous proposons que l'oral soit pris en compte dans tous ses aspects et ses variations, que son enseignement porte sur des formes bien déterminées, que ses caractéristiques et ses spécificités soient clairement et précisément définies et respectées comme celles de l'écrit même dans le cadre d'un enseignement scolaire. Comme nous parlons de l'usage de différents modes de discours courants (argumentation, explication, etc.) et littéraires (nouvelle, roman, conte, etc.) et de différents niveaux de langue à l'écrit, il peut s'agir de cela à l'oral où ce qui est visé, c'est la maîtrise des compétences de communication dont fait partie la connaissance des caractéristiques formelles de genres discursifs oraux.

Nous pensons qu'il faut permettre aux élèves de passer de l'oral familial (qui suffit pour la compréhension dans notre environnement quotidien) aux oraux dont la réussite scolaire a besoin, allant de formes familières à des discours très élaborés en sachant que cette diversité existe aussi à l'écrit. C'est aller dans le sens de la construction de compétences relevant d'une textualité de l'oral qui sont résolument orientées vers des formes sociales et quotidiennes de la communication, ce qui est une incontestable nouveauté dans le champ de la didactique. En effet, nous avons remarqué à partir des extraits de corpus présentés dans ce travail la très grande variabilité des oraux.

Ainsi Bakhtine distingue deux grandes catégories de genres, qu'ils soient oraux ou écrits, les genres premiers : les productions naturelles spontanées de la vie quotidienne (les types de dialogue oral, le langage familial, quotidien, le langage social, ...) et des productions construites et institutionnalisées appartenant à des genres seconds (productions élaborées littéraires, scientifiques et philosophiques).

C'est en ce sens que nous pouvons nous interroger sur la place qu'occupe réellement l'oral dans l'enseignement du FLE en Algérie à l'ère de la nouvelle réforme pour réduire les blocages qui la guettent, nous pensons que sa pratique cherche encore une véritable place dans l'enseignement. Donc, le français, enseigné comme tel, est resté pendant longtemps facultatif au baccalauréat ce qui explique que les résultats au niveau des études scientifiques ont considérablement baissé car les étudiants ne sont pas préparés à affronter cette langue.

Nous souhaitons que les obstacles qui émergent de l'application des nouveaux programmes soient éliminés pour s'éloigner des pratiques anciennes pour que le statut de l'expression orale soit égal à celui de l'écrit en tant que domaine disciplinaire pour lui donner une vraie place dans l'enseignement / apprentissage du FLE malgré l'omniprésence de l'écrit par rapport à l'oral car les apprenants sont largement plus exposés à des textes écrits qu'à de la langue orale. Nous pouvons donc confirmer nos propos avec cette citation de MAURER (2001 : 46) quand il dit qu' : « *il faut donc essayer de penser d'autres objectifs spécifiques des situations orales, qui ne seraient pas conçus en fonction de l'écrit.* »

C'est pourquoi, il ne s'agit plus de motiver l'oral mais de le construire. Il s'agit à présent d'encourager, d'améliorer et de favoriser tous les oraux avec toutes leurs variétés chez les élèves (spontané, improvisé, du quotidien...) de les entraîner à la pratique différenciée des différents registres, variétés et stratégies de communication orale car chaque situation de communication requiert l'utilisation d'un niveau de langue (oral ou écrit) approprié à la situation immédiate qui varie selon les locuteurs et les contextes.

Enfin, l'acquisition d'une compétence de communication orale peut constituer, indépendamment de l'écrit, un objectif à part entière en classe de langue

étrangère. Ce qui importe c'est que les apprenants sachent communiquer en utilisant leurs prérequis selon la situation. Certes nous ne pouvons pas reproduire en milieu institutionnel les conditions de l'apprentissage du milieu naturel et préparer les élèves à toutes les situations de communication qu'ils sont susceptibles d'affronter durant leur vie comme le montre MANAA (sd : 10) :

*Il s'avère absolument impossible d'aborder en classe les différentes situations auxquelles les apprenants peuvent être confrontés et de prévoir la réaction verbale adéquate. Nous ne leur offrons qu'un bagage linguistique et culturel relativement efficace pour comprendre certains comportements, certaines habitudes qui leur sont étrangers.*

C'est là un problème que rencontre l'institution scolaire dans son ensemble et qui concerne selon MAURER (2001 : 69) « l'articulation entre les savoirs scolaires et les savoirs sociaux », en d'autres termes la question de l'oral dans le cadre scolaire a besoin d'être travaillée en liaison avec la communication dans la société puisque les apprenants introduisent inévitablement la pratique sociale de la langue dans le cadre scolaire.

Au vu de ces résultats, nous pensons qu'il serait alors agréable, dans le cadre de la réforme de l'école algérienne, de développer les compétences orales des apprenants par la création de véritables situations de communication, avec de vrais enjeux entre les interlocuteurs afin qu'ils puissent s'exprimer et s'écouter sur toutes sortes de sujets de façon simple et correcte, d'étendre et de préciser leur vocabulaire et d'intégrer de nouvelles activités de discours oral, ou selon l'expression de NONNON (2000 : 79), reprenant Frédéric François, des « *conduites langagières* » pour un nouveau discours didactique des manuels de français sur l'oral car apprendre une langue étrangère, c'est d'abord l'entendre avant de l'écrire.

Alors, d'après notre analyse, nous pouvons confirmer les hypothèses formulées dans l'introduction générale de la façon suivante : les nouveaux textes officiels ont donné une place très importante à l'oral quotidien (celui de l'école et de la société) et les enseignants sont contraints de travailler avec les nouveaux manuels scolaires de respecter les objectifs et de mettre en œuvre des activités favorisant ce registre de langue et non celui qui permet la lecture des textes scientifiques. Les activités

proposées dans le nouveau manuel sont intéressantes mais encore lacunaires et en décalage par rapport aux objectifs assignés à l'enseignement de l'expression orale.

Sachant que l'objectif de tout processus d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère est l'acquisition d'une compétence de communication afin de rendre les apprenants capables de se débrouiller dans différentes situations de communication, les apprenants doivent s'appropriier des moyens linguistiques et non linguistiques pour agir et réagir de façon appropriée dans différentes situations de communication.

Cette tâche doit être partagée entre les enseignants et leurs apprenants. Cela semble être l'avis de ROMANO et SALZER (1990 : 185) auxquels nous laisserons le mot de la fin : *«Éducateur et élève, ensemble sont les protagonistes qui élaborent la culture pédagogique, dont ils sont tous les deux destinataires et utilisateurs. Leur formation intègre savoir, savoir-faire mais aussi savoir-être.»*



## **Séances d'oral**

---

## 6. Séances d'oral

### 6.1. Introduction

Comme nous l'avons vu dès le début de ce travail de recherche, la production orale est une compétence qui consiste à s'exprimer dans diverses situations de communication, c'est un exercice de réemploi de ce que les élèves ont acquis dans de nouveaux contextes. Cependant, il ne s'agit pas de simple imitation mais de création de nouvelles combinaisons, souvent jamais entendues. Cette compétence est complexe et difficile à acquérir car elle fait appel à plusieurs composantes à la fois (grammaticale, phonétique, lexicale, socio-culturelle...).

C'est un moyen de restituer les connaissances, sous différentes formes et à différents moments du travail en classe, par exemple au début de la séance lorsque l'enseignant fait un rappel des notions vues antérieurement pour replacer les élèves sur un socle commun de connaissances, ou lors d'un moment de formulations collectives des notions pour les mémoriser ou encore lors des moments de synthèse en fin de séance. C'est un moment où l'enseignant installe chez ses apprenants un esprit constructiviste qui leur permet d'utiliser ce qu'ils se sont déjà approprié comme savoir-faire pour réaliser cette nouvelle compétence.

L'acquisition de cette compétence exige donc un entraînement régulier et un engagement aussi bien des élèves que de leurs enseignants. En effet, les élèves ne peuvent s'exprimer qu'en fonction de ce qu'ils savent, de ce qu'ils ont acquis grâce au savoir et au savoir-faire de l'enseignant.

En lisant les nouvelles instructions officielles, nous avons pu remarquer qu'en matière d'oral la nouvelle réforme est ambitieuse et les concepteurs des nouveaux documents n'ont pas négligé cette compétence comme objet d'enseignement, ils recommandent de l'enseigner. Il y a certes de quoi être pessimiste. Ces Instructions Officielles donnent beaucoup plus d'importance à l'enseignement / apprentissage de l'oral. Par exemple, parmi les instructions du programme de 3<sup>ème</sup> A.S (2006 :04), en réception, la compétence à l'oral doit permettre aux apprenants de 3<sup>ème</sup> année secondaire de : « *comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur*

*ou en tant qu'interlocuteur. » et en production (Instructions du programme de 3<sup>ème</sup> A.S (2006 :05)), elle leur permettra de : « produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exposer des faits en manifestant son esprit critique, participer à un débat d'idées, interpellé le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir. »*

Cependant, cela nécessite un éclaircissement quant à l'enseignement de l'oral d'où la nécessité de proposer aux enseignants des fiches pédagogiques dans ce but. Ces fiches sont des exemples concrets pour les aider à concevoir des tâches et des activités qui visent l'enseignement / apprentissage de l'oral. Ces activités sont considérées par LAFONTAINE (2000 : 43) comme des « *activités d'objectivation (activités formatives préparant à l'examen sommatif)* », il (ibid.) les a aussi désignées comme des « *ateliers d'apprentissage à caractère formatif.* » par lesquels il s'agit de « *consolider les acquis des élèves et aussi [de] les préparer adéquatement à affronter un examen sommatif de communication orale.* » (Ibid.)

L'examen du manuel de 3<sup>ème</sup> année secondaire a montré que les activités visant l'enseignement de l'oral y sont présentes et fournissent aux enseignants des occasions de pratique de son enseignement, mais les auteurs du manuel suggèrent également pour les enseignants de ce niveau, de multiplier les séquences didactiques et d'accompagner le manuel de matériel didactique concret comme les produits multimédia qui pourraient contenir des textes oraux (enregistrements, CD, DVD, etc.).

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction générale, pour le plus long terme, nous espérons ouvrir diverses pistes aux enseignants telle que l'ébauche de fiches pédagogiques propres à l'enseignement / apprentissage de l'oral utilisables par les enseignants. Donc, le temps est venu de proposer des exemples de fiches pédagogiques que les enseignants peuvent utiliser pour les séances d'expression orale. Il est habituel de proposer aux enseignants des fiches concernant les séances pour l'écrit mais jamais pour l'oral.

Ainsi de nombreux exemples d'activités et d'exercices en vue de développer les capacités langagières des élèves peuvent être proposés par les enseignants en vue d'une remédiation ultérieure après avoir relevé et classé par catégories les difficultés que les élèves ont rencontrées.

## **6.2. Exemple d'une fiche pédagogique conçue pour l'oral**

L'émergence de l'oral comme objet d'étude se justifie parallèlement par un tournant décisif dans la didactique des langues et plus précisément par les méthodologies d'enseignement / apprentissage qui lui ont bien donné une priorité.

Chaque enseignant prépare ses fiches pédagogiques en prenant en compte plusieurs paramètres : le niveau de ses élèves, les objectifs visés, le thème étudié... Cependant, il faut souligner qu'il y a une différence entre ce qui est proposé par le professeur et ce qu'il peut réellement faire dans sa classe. Il est bon de signaler dans la fiche pédagogique plusieurs pistes même si l'enseignant sait que dans le temps d'un cours, le tout ne peut être réalisé puisqu'il est contraint par un programme qu'il doit finir durant l'année scolaire.

Donc, à la lumière et dans le prolongement des travaux de Dolz et Schneuwly, spécialement de leur ouvrage « *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* » où ils ont analysé les capacités orales des élèves dans différentes situations de communication et présenté les principes qui guident l'élaboration des séquences structurées d'enseignement, nous avons essayé de proposer des fiches pédagogiques pour les séances d'expression orale portant sur des situations de communication bien distinctes : le récit historique, le débat et la nouvelle fantastique.

LAFONTAINE et PRÉFONTAINE (2007) apportent quelques éléments de réponse à notre question en soulignant que :

*Ces modèles didactiques proposent des séquences pédagogiques élaborées sur divers genres (...). Ces séquences suivent toutes la même démarche, mais diffèrent au niveau de leur contenu :*

1. *production initiale : les élèves réalisent une quelconque production à partir de leurs connaissances antérieures ;*

2. *état des connaissances des élèves et de leurs représentations ;*
3. *réalisation d'un projet concret réalisé pour quelqu'un (une autre classe, un comité, etc.) et déclenché dans la production initiale ;*
4. *réalisation de productions simplifiées (modules divers) pour enrichir la production finale ;*
5. *production finale.*

Une fiche pédagogique pour une séance d'expression orale peut être, par exemple, conçue ainsi :

Matière :      Français Professeur : .....
Classe : ..... Filière : ..... Nombre d'élèves : ..... Durée de la séance : .....
Projet n°..... : ..... Séquence pédagogique n°.....: .....
Activité proposée : ..... Consignes : <ul style="list-style-type: none"> <li>• .....</li> <li>• .....</li> <li>• .....</li> </ul> Mots clés : .....
Objectifs visés : ..... Prolongement : <ul style="list-style-type: none"> <li>• à court terme : .....</li> <li>• à long terme : .....</li> </ul>
Prérequis : <ul style="list-style-type: none"> <li>• .....</li> <li>• .....</li> </ul>
Matériel nécessaire : ..... Disposition de la classe : .....
Déroulement de la séance :

Éveil de l'intérêt : ..... Hypothèses de sens : ..... Expression orale des apprenants : .....
Remarques et commentaires de l'enseignant : .....
Activités prévues pour remédiation (après la réalisation du cours) : ..... .....

Nous concluons avec LAFONTANE (2000) convaincue que :

*l'oral, enseigné selon le modèle de Dolz et Schneuwly, change toute la perspective de l'enseignement / apprentissage. Il devient un véritable objet d'enseignement et d'apprentissage qui se transforme rapidement en une passion à vivre et à découvrir.*

## CONCLUSION GÉNÉRALE

---

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Au moment de clore ce travail, disons que l'école algérienne, l'un des piliers du pays, a rompu avec l'ancienne politique éducative en se lançant dans d'importants réaménagements dictés par la mondialisation et la multiplication des échanges internationaux. Ils ont marqué, cette décennie, l'enseignement / apprentissage des différentes matières notamment celui des langues étrangères entre autres l'oral, enjeu fondamental de l'enseignement au lycée, qui est en train de réapparaître dans les sommaires des manuels.

S'exprimer à l'oral c'est savoir demander la parole, répondre aux questions posées, reformuler ce que quelqu'un vient de dire, parler de façon audible (articulation, intensité et débit), utiliser des phrases simples et cohérentes pour décrire une expérience par exemple, expliquer et justifier des opinions ou des projets, raconter l'intrigue d'un film et décrire ses réactions, poser des questions et se taire quand quelqu'un parle.

L'acquisition du savoir passe inévitablement par la maîtrise de la langue tant à l'oral qu'à l'écrit. L'oral, objet de recherche depuis quelques années, constitue un objectif fondamental de l'enseignement des langues étrangères. C'est une compétence individuelle, il est à la fois un savoir-faire technique et un savoir-faire social. Pendant longtemps, plusieurs méthodologies ont participé et ont influencé l'enseignement des langues.

Chaque méthodologie avait ses principes et fondements. Les méthodes traditionnelles s'occupaient exclusivement du texte et de la langue écrite et ne recouraient à l'oralité que pendant les séquences de lecture à haute voix et quelques exercices grammaticaux par contre les méthodes audio-orales (apparues comme opposées à la méthode directe) et audio-visuelles ont accordé à l'oral une place importante dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères mais elles le considéraient comme un moyen d'enseignement plus qu'un objectif. Elles avaient comme but l'enseignement des structures de la langue plus que de la communication.



Ces méthodes ont longtemps été critiquées quant à leurs manières d'appréhender l'oral, souvent limitées à l'apprentissage par cœur ou encore à la répétition de phrases figées. Par ailleurs, elles s'attardaient davantage sur la forme et la structure des langues négligeant ainsi les éléments contextuels en rapport direct avec les échanges langagiers. De ce fait, à partir des critiques des méthodes directes puis audio-orales et audiovisuelles, la place de l'oral a réellement été problématisée au point qu'il est utilisé plus fréquemment dans l'enseignement.

Or, depuis les années 1970, avec l'approche communicative qui, visant le développement des compétences de communication, l'oral est devenu un objectif à part entière en mettant en œuvre de nouvelles techniques comme, par exemple, les jeux de rôles et les simulations globales. Elle lui a donné largement la priorité en centrant l'enseignement sur la communication grâce à laquelle les élèves ont l'occasion d'apprendre à communiquer dans la langue et donc d'acquérir la compétence de communication, de produire et de surmonter les blocages au cours de leurs productions. Ils s'engagent dans des interactions qui les conduisent à agir, à réagir et à négocier.

La conception que se fait l'approche communicative de la langue est que cette dernière est considérée comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Pour qu'une communication soit efficace, l'apprenant se trouve dans l'obligation de produire des énoncés non seulement, en rapport avec son intention de communication mais aussi, conformes à la situation de communication.

Dans cette approche, l'apprenant est au centre de l'enseignement / apprentissage de la langue, il participe de manière active et autonome à son apprentissage, l'enseignant lui donne l'occasion de produire sans avoir à le corriger systématiquement.

L'approche communicative a pour objectif de développer chez les élèves des capacités à comprendre mais aussi à s'exprimer à l'oral et à l'écrit. Pour cela, il faut que les élèves utilisent en cours la langue qu'ils apprennent. Quand l'enseignant fait appel à l'approche communicative, il ne fait jamais un cours

uniquement de grammaire, mais il met ce cours en relation avec des situations de communication dans lesquelles les éléments de grammaire seront utiles pour pouvoir comprendre ou s'exprimer.

Le premier avantage, quand l'approche communicative est appliquée en classe de langue, c'est que les élèves sont mis directement dans une situation où ils utilisent la langue. Ceci les prépare efficacement aux moments de leur vie présente ou future où ils auront besoin des compétences communicatives travaillées en classe. Ils pourront utiliser les différents éléments linguistiques (grammaire, vocabulaire et structures, phonétique, etc...). Par ailleurs, mettre en œuvre une approche communicative en cours de langue permet d'augmenter la motivation des élèves.

Le programme ne peut plus être alors basé sur la logique d'exposition de la langue mais structuré sur la base de compétences à installer. L'être humain apprend une langue comme il apprend à nager par exemple. Ce qui nous amène à nous interroger avec ALI BOUACHA et al (1978 : 124) :

*Comment celui qui ne sait pas nager devient-il une personne sachant nager ? C'est qu'il devient autonome dans ses mouvements et directions ; il cesse de compter sur le soutien de quelqu'un et d'autre ; il s'élance et il nage. Comment conduisons-nous nos étudiants jusqu'à cette étape d'autonomie de l'utilisation d'une langue ? C'est le point crucial de notre enseignement. Tant que nous n'aurons pas résolu ce problème nous continuerons à piétiner.*

L'enseignement de l'oral est sous l'influence de plusieurs contributions : les praticiens de toutes disciplines, les chercheurs interdisciplinaires et les professeurs. Selon les théories cognitivistes, la langue n'est pas considérée comme un savoir « inerte » mais comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer en mobilisant toutes ses ressources.

C'est pour cela que la tutelle doit concevoir une nouvelle pédagogie conçue en fonction des besoins et motivations des apprenants en s'appuyant sur les techniques les plus modernes et les plus récentes car une école performante et efficace doit faire progresser la société dans ses savoirs et savoir-faire. En outre, la didactique du FLE s'intéresse de nos jours davantage à l'oral qui fait l'objet de nombreuses recherches

au niveau de la méthodologie d'enseignement et met la communication orale au premier plan de ses priorités.

Nous pouvons dire que les apprenants n'arrivent à parler couramment une langue que lorsqu'ils la pratiquent quotidiennement comme dit BANGE (1992 : 05) : « *C'est en communiquant qu'on apprend peu à peu à utiliser la langue.* » Les enseignants doivent offrir aux apprenants une multitude de situations auxquelles ils seront confrontés et dans lesquelles ils auront obligatoirement recours à employer la langue étrangère. Malheureusement l'année scolaire est limitée à 25 semaines au mieux et les apprenants sont habitués depuis l'école primaire à être très sérieux face à l'écrit et très indulgents face à l'oral.

Cependant, il y a un regard neuf porté sur l'enseignement de l'oral au lycée en Algérie à l'ère de la nouvelle réforme et la didactique des langues étrangères s'intéresse davantage à l'oral et ses propriétés qui ont fait l'objet de nombreuses recherches au niveau de la méthodologie d'enseignement; c'est ainsi que de nouveaux programmes ont été conçus. Ils accordent une grande importance à la linguistique de l'énonciation, adoptent une démarche de projet pédagogique, visent l'installation de compétences par des activités variées qui permettront aux apprenants de s'approprier les règles régissant les différents discours et les enjeux qui les sous-tendent et se réfèrent à une nouvelle approche : l'approche par compétences qui centre l'attention sur l'activité de l'apprenant et accorde une importance à ses actions et ses réactions face à des situations problème.

La première préoccupation de cette démarche est de passer de l'enseignement à l'apprentissage, son but n'est plus la transmission des connaissances mais la construction des savoirs. Nous rejoignons donc MAURER (2001 : 56 / 57) quand il propose de préparer les élèves à tous les actes de parole :

*Le résultat serait l'existence d'un module oral, relativement autonome, dont l'utilité ne serait pas évidente. Si l'on veut penser pareille didactique en termes de contenus, il faut alors un programme d'actes de parole nettement plus complet, de manière à préparer les élèves à la totalité des actes de parole périlleux auxquels ils pourraient être confrontés dans leur existence.*

Cependant, les apprenants ne prennent donc pas cette activité comme un moment d'apprentissage réel, c'est la composante qui leur pose le plus de problèmes, ils sont mal à l'aise en prenant la parole en classe. Cette dernière est compliquée à vivre pour eux et tout autant, quoique différemment, pour les enseignants qui se retrouvent face à une absence totale de changement des anciennes représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral.

En lisant les textes officiels de la nouvelle réforme instaurée en Algérie progressivement depuis 2003, nous avons pu constater qu'il s'agit d'une réforme ambitieuse, ses contenus sont riches. Elle a accordé une place importante à l'oral mais nous pouvons lui reprocher l'absence d'une démarche précise d'enseignement de l'oral pour lequel une formation des enseignants et formateurs est requise.

Donc, force est de reconnaître que l'enseignement / apprentissage du FLE, en Algérie, n'a pas eu les résultats escomptés, et ce au sein de la nouvelle réforme et dans une approche communicative, car nous avons pu déduire que l'expression orale, qui est l'une des compétences privilégiée dans l'enseignement / apprentissage du FLE, est trop peu développée actuellement en classe. Nombreux sont les apprenants qui n'arrivent pas à s'exprimer en FLE et présentent des déficits de communication interprétés par la difficulté de la majorité d'entre eux à réutiliser de façon personnelle les moyens linguistiques qu'ils ont déjà acquis dans des apprentissages préalables. Les principaux facteurs responsables de cette situation seraient de divers ordres selon LAFONTAINE (2000 :42) :

*difficultés des enseignants à objectiver et à évaluer les performances des élèves, inconfort manifeste devant l'enseignement et l'évaluation de l'oral, absence de matériel didactique adapté, utilisation de méthodes d'enseignement intuitives.*

La classe de langue souffre de bien de maux et des anomalies persistent encore, aucune méthode ou méthodologie n'a encore fait la preuve qu'elle donne de meilleurs résultats qu'une autre sachant que toute méthode d'enseignement vise à répondre aux attentes de l'enseignant et aux besoins d'apprentissage des apprenants et il n'y a pas une bonne méthode pour tout public car chaque public a ses caractéristiques particulières.

C'est pourquoi, les concepteurs des programmes doivent réfléchir aux méthodes permettant de pallier ce problème majeur qui influe négativement sur l'appropriation des connaissances. Une telle situation nous a incitée à nous interroger : pourquoi la plupart des apprenants de 3<sup>ème</sup> A.S éprouvent-ils des difficultés à exploiter leurs prérequis et à les moduler selon la situation de communication dans laquelle ils sont imprégnés ? Quel oral ou quels oraux enseigner au lycée afin que son apprentissage soit le plus efficace possible pour les apprenants ? C'est pourquoi nous avons essayé de porter la lumière sur l'oral comme objet d'apprentissage en situation scolaire (3<sup>ème</sup> année secondaire) à l'ère de la nouvelle réforme.

L'analyse des extraits du corpus nous a montré la diversité et l'importance des productions langagières orales en classe de langue mais il faut s'intéresser à toutes les compétences de communication telles qu'elles sont requises dans diverses situations de la vie quotidienne et professionnelle en situation scolaire aussi bien qu'en dehors de l'école.

En effet, les recherches menées depuis une vingtaine d'années sur le français parlé et surtout, plus récemment, sur les interactions verbales (Kerbrat-Orecchioni, 1990) ouvrent la voie à des confrontations intéressantes entre les représentations du français oral véhiculées par les méthodes et la réalité des discours oraux. Une série d'exercices oraux peut-être intégrée dans l'étude de chaque forme de discours. Ce qui nous amène à dire qu'il reste beaucoup à investir en matière d'oral en FLE sachant que l'apprenant lui-même adopte un oral qui lui est propre et qui n'est pas forcément une référence.

Cette expérimentation a révélé que l'oral s'apprend et s'enseigne malgré les obstacles auxquels se heurtent les apprenants et les enseignants. Mais La didactique de l'oral au lycée a encore de grands champs à explorer pour se dégager de l'idée de la prépondérance de l'écrit sur l'oral et pour prendre en compte la diversité des normes et des pratiques langagières en classe de langue. En effet, les difficultés rencontrées par les apprenants de 3<sup>ème</sup> A.S ne datent pas d'hier, elles remontent à leur formation antérieure.

Certes, il faut admettre que la dernière réforme introduite dans le système éducatif est ambitieuse, comme nous l'avons mentionné, mais elle est confrontée à la dure épreuve du terrain car, du point de vue des pratiques de classe, contrairement à ce qui est prescrit dans les textes officiels. Il semble que la plupart des enseignants reste très imprégnés des anciennes habitudes de travail, bien qu'ils aient déclaré se conformer aux recommandations officielles. Alors, il y a des incohérences entre ce qui est annoncé par les instructions officielles et la manière dont elles sont traduites par les enseignants en classe. Par exemple, sur le plan de la démarche pédagogique, nous avons vu que l'approche par compétences encourage le travail en groupe favorisant les interactions mais en réalité, il n'est utilisé que par la minorité des enseignants.

Enfin, force est de constater que l'enseignement / apprentissage du FLE, en Algérie, n'a pas eu les résultats annoncés par la tutelle malgré l'instauration de la nouvelle réforme qui a donné une place importante à l'enseignement / apprentissage de l'oral en langues étrangères. La puissance du modèle de l'écrit fait toujours largement partie de l'imaginaire des apprenants et des enseignants. L'écrit domine encore les pratiques de classe et continue à être utilisé dans l'enseignement même de l'oral.

Certainement les nombreuses carences que pose la production orale ne peuvent être résolues d'un coup, mais l'oral doit se poser comme objet d'apprentissage avec des objectifs précis, des contenus, des activités, des supports et des procédés d'évaluation particuliers. Il doit parvenir à trouver sa place en classe de langue sachant que la didactique des langues étrangères s'intéresse aujourd'hui davantage à l'oral qui fait l'objet de nombreuses recherches au niveau de la méthodologie d'enseignement.

La recherche que nous avons menée dans la perspective de faire un état des lieux des problèmes et perspectives de l'enseignement / apprentissage de l'oral en FLE au niveau des classes de 3<sup>ème</sup> A.S depuis l'entrée en vigueur de la réforme, en septembre 2003, nous a montré qu'autrefois, à l'école algérienne, les connaissances acquises en français constituaient souvent un stock mort dans la mesure où l'élève

pouvait étudier cette langue pendant plusieurs années et réussir parfaitement les exercices scolaires sans être pour autant en mesure de communiquer avec un locuteur natif.

Mais aujourd'hui, au travers de ce travail, nous proposons que l'enseignement de l'oral soit intégré dans des séquences didactiques autour de projets communicatifs pour qu'une certaine aisance orale et une capacité à prendre la parole dans un groupe plus ou moins important permettent l'emploi de structures appartenant à un registre de français, qu'il soit standard ou soutenu, adéquat sur le plan communicationnel et qui n'est pas nécessairement l'oralisation d'un écrit oralisé. Il s'agit de former des apprenants actifs, responsables et capables d'agir sur leur environnement.

En effet, de nos jours, l'enseignement du français à l'école algérienne n'a plus seulement pour objectif la communication dans cette langue sur des thèmes simples et l'accès à une documentation de niveau abordable, mais il vise beaucoup plus une maîtrise suffisamment élevée de la langue pour l'utiliser comme outil de communication dans des situations très élaborées, voire complexes, d'accès direct à la pensée et aux connaissances universelles, comme un outil d'acquisition des connaissances et des compétences se rapportant à certaines disciplines, filières et spécialités de l'enseignement supérieur en insistant sur des moyens linguistiques corrects, précis, complets, et en renforçant le rôle du vocabulaire et celui du travail de la syntaxe.

Quoiqu'il en soit, l'exercice de l'oral devient de plus en plus important, le développement de la communication, de ses méthodes et sa mise en valeur de plus en plus prégnante dans la société, notamment dans le domaine professionnel (besoin de maîtriser les techniques de l'entretien d'embauche, d'admission aux grandes écoles, à certaines universités, à des concours, etc.) rendent le développement de la didactique de l'oral de plus en plus important, surtout en matière de l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est pour cette raison qu'on assiste en didactique du français langue étrangère à une crise de méthodologies.

Tout au long de ce travail de recherche, nous avons apporté nos contributions et celles des chercheurs pour que l'apprentissage de l'oral soit l'affaire de tous. Mais, évidemment ce travail n'est qu'une petite esquisse, il faudrait l'enrichir de beaucoup d'expériences et d'exemples, il reste beaucoup de points à traiter qui auraient été tous aussi utiles. Alors, vu l'importance de ce thème, nous estimons l'avoir cerné et étudié de façon rationnelle et nous espérons ouvrir la voie à d'autres chercheurs qui viendront le compléter ou l'approfondir pour améliorer l'enseignement / apprentissage et l'acquisition du FLE notamment celui de l'oral au lycée.

Tout le monde est réticent à l'idée d'un tel enseignement de l'oral parce que, peut-être, la tutelle n'arrive pas encore à définir quel enseignement mettre en place, pour quelle didactique, dans quel contexte ? Quelle méthodologie faut-il adopter pour son enseignement / apprentissage ? Doit-on parler de l'oral ou des oraux ? De quel oral s'agit-il ? L'oral scolaire ? L'oral du quotidien ? L'oral informel, scolaire ou non scolaire ?

La pratique de l'oral cherche encore une véritable place dans l'enseignement et il est tout à fait légitime de l'enseigner comme objet à part entière en classe de langue, de façon à ce que les apprenants prennent en charge leurs propres apprentissages et que son enseignement ne demeure plus un fardeau ni pour les enseignants, ni pour les apprenants. Nous admettons avec MAURER (2001 : 55) que :

*ce qui est visé, au final, ce n'est pas la maîtrise de tel ou tel acte spécifique, mais plutôt le développement de capacités d'analyse de la communication et des unités linguistiques qui entrent en jeu, de façon que les locuteurs puissent développer des comportements communicatifs efficaces dans des situations de communication aussi diverses que celles qu'offre la vie quotidienne.*

En guise de conclusion, d'un point de vue méthodologique, nous pensons que la notion de compétence de communication, qui est un objectif principal de l'enseignement des langues, est maintenant longuement reconnue comme une partie importante de l'enseignement. Donc, l'oral, avec ses spécificités et ses caractéristiques, doit être enseigné indépendamment de l'écrit car il s'agit d'un



ystème régi par ses propres lois. Il doit être conçu comme moyen et objectif à part entière en classe de langue étrangère.

Mais, il reste trop de questions à poser concernant son enseignement / apprentissage de nos jours, c'est pourquoi nous rejoignons NONNON (1992 : 14) quand elle a posé la question suivante : « *l'oral : un fantôme omniprésent ou un cadavre encombrant pour la didactique ?* »

## **BIBLIOGRAPHIE**

---

# BIBLIOGRAPHIE

## I. Ouvrages spécialisés

1. ALI BOUACHA, Abdelmadjid et al. *La pédagogie du français langue étrangère*. France : Hachette, 1978. 272p
2. AUGER, Nathalie et al. *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : l'Harmattan, 2009. 217p
3. BABLON, Frédéric. *Enseigner une langue étrangère à l'école*. Paris : Hachette-Éducation, 2004. 158p
4. BANGE, Pierre et al. *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris : l'Harmattan, 2005. 245p
5. BAUDE, Olivier. *Corpus oraux. Guide des bonnes pratiques*. Paris : Presses Universitaires d'Orléans. 2006. 203p
6. BEACCO, Jean-Claude. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, 2007. 307p
7. BERTUCCI, Marie-Madeleine ; CORBLIN, Colette. *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : l'Harmattan, 2004. 214p
8. BOLTON, Sibylle. *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris : Crédif-Hatier, 1987. 143p
9. BONIN, Patrick. *Production verbale de mots : approche cognitive*. Belgique : De Bœck, 2003. 251p

10. BOYER, Henri ; BUTZBACH, Michèle et PENDANX, Michèle. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. France : Clé International, 1990. 239 p
11. BOYER, Henri ; RIVERA, Michèle. *Introduction à la didactique du français langue étrangère. Outils théoriques*. Paris : Clé International, 1979. 158 p
12. BOZON-PATARD, Jacqueline et al. *Réussir en langues. Un savoir à construire*. Chronique Sociale, Lyon, 1999.
13. BUCHETON, Dominique ; CHABANNE, Jean-Charles. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF, 2002. 252p
14. CARRÉ, Philippe. *Organiser l'apprentissage des langues étrangères. La formation linguistique professionnelle*. Paris : Les éditions d'organisation, 1991.223p
15. CHARLES, René ; WILLIAME, Christine. *La communication orale*. France : Nathan, 1994. 158 p
16. CHARMEUX, Éveline. *Ap-prendre la parole*. France : SEDRAP, 1996. 286p
17. CHOPPIN, Alain. *Manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette Éducation, 1992. 223p
18. CORTEZ, Yves. *Le français que l'on parle. Son vocabulaire, sa grammaire, ses origines*. Paris : L'Harmattan, 2002. 209 p
19. DEFAYS, Jean-Marc. *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Belgique : Mardaga, 2003. 288p

20. DESMONS, Fabienne et al. *Enseigner le FLE (français langue étrangère) Pratiques de classe*. Paris : Hachette Education, 1999. 176p
21. DE VÉCCBI, Gérard. *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Education, 1992. 221p
22. DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. France: ESF, 2002. 211p
23. EL KORSO, Kamel. *Communication orale et écrite*. Oran : Dar El Gharb, 2005. 123 p
24. FERRAND, Ludovic ; SPINELLI, Elsa. *Psychologie du langage : l'écrit et le parler du signal à la signification*. Paris : Armand Colin, 2005. 243p
25. FOULIN, Jean-Noël ; MOUCHON, Serge. *Psychologie de l'éducation*. Paris : Nathan, 1999. 128p
26. FOURCADE, René. *Pour une pédagogie dynamique*. France : ESF, 1972.218 p
27. FROMENT, Mireille ; LEBER-MARIN, Jocelyne. *Analyser et favoriser la parole des petits. Un atelier de langage à l'école maternelle*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2003. 213p
28. GALISSON, Robert. *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International, 1980. 160 p
29. GALISSON, Robert et al. *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E.* Paris : CLE International, 1980.143p

30. GARCIA-DEBANC, Claudine et al. *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier, 2004. 335p
31. GERARD-NAEF, Josselyne. *Savoir parler Savoir dire Savoir communiquer.* Paris: Delachaux et Niestlé, 1987. 175p
32. GAUCHON, Pascal ; LEFEVRE, Maxime. *Se préparer à l'oral.* Paris : Marketing ,1990.79p
33. GOHARD-RADENKOVIC, Aline. *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers de compétences linguistiques.* Allemagne : Peter Lang, 1999. 249p
34. GUIMBRETIERE, Elisabeth. *Phonétique et enseignement de l'oral.* Paris : Didier / Hatier, 1994. 96p
35. HALTÉ, Jean-François ; RISPAIL, Mariell. *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités.* France : l'Harmattan, 2005. 297p
36. HEYWORTH, Frank. *L'organisation de l'innovation dans l'enseignement. Etudes de cas.* Kapfenberg : Editions du conseil de l'Europe, 2003. 157p
37. HYMES, Dell. *Vers la compétence de communication.* Paris : Crédif-Hatier, 1984. 219p
38. JUIF, Paul ; LEGRAND, Louis. *Textes de pédagogie pour l'école d'aujourd'hui : Les grandes orientations de la pédagogie contemporaine.* Vol. n°1, Paris : Fernand Nathan, 1974a. 359 p
39. JUIF, Paul ; LEGRAND, Louis. *Textes de pédagogie pour l'école d'aujourd'hui : Les grandes didactiques et la rénovation pédagogique.* Vol. n°2, Paris : Fernand Nathan, 1974b. 141 p

40. KRAMSCH, Claire. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Maxi-Poche, 1997. 325p
41. LEGARDE, Claude. *Pour une pédagogie de la parole*. Paris : ESF, 1995. 176p
42. LE MANCHEC, Claude. *Pratiques orales de la langue à l'école : séquences didactiques : cycle3-liaison6<sup>e</sup>*. Toulouse : Delagrave / Midi-Pyrénées, 2005. 134p
43. MAURER, Bruno. *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste, 2001. 220p
44. MÉDIONI, Maria-Alice et al. *(Se) construire un vocabulaire en langues*. Lyon : Chronique Sociale, 2002. 243p
45. MOIRAND, Sophie. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, 1982. 188p
46. MONTELLE, Christian. *La parole contre l'échec scolaire. La haute langue orale*. Paris : l'Harmattan, 2005. 256p
47. MOUCHON, J ; SARRAZAC, J.P et VANOYE, Francis. *Pratiques de l'oral. Ecoute, communications sociales, jeu théâtral*. Paris : Armand-Colin, 1981.127p
48. PLAQUETTE, Aude. *L'expression orale*. Paris : Ellipses, 2000. 138p
49. PORCHER, Louis. *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette Education, 1995. 105p

50. PROUILHAC, Micheline. *La place de l'oral dans nos enseignements. Actes de colloques*. Limousin : CRDP, 2000. 73p
51. RABATEL, Alain. *Interactions orales en contexte didactique. Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et mieux (s') apprendre*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 2004. 370p
52. REHBÈNE, Hélène. *De l'oral à l'apprentissage de la lecture*. France : Classiques Hachette, 1983. 159p
53. REUTER, Yves. *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : l'Harmattan, 2007. 255p
54. REY, Bernard. *Les relations dans la classe. Au collège et au lycée*. Paris : ESF, 1999. 125p
55. ROCHEX, Jean-Yves et al. *Réussir en langues. Un savoir à construire*. Lyon : Chronique Sociale, 1999. 300p
56. ROMANO, Carlo ; SALZER, Jacques. *Enseigner, c'est aussi savoir communiquer*. France : Les éditions d'organisation, 1990. 254p
57. SAUVAGEOT, Aurélien. *Français d'hier ou français de demain ?* France : Fernand-Nathan, 1978. 188 p
58. TAGLIANTE, Christine. *La classe de langue*. France : Clé International, 2006. 199p
59. TARDIEU, Claire. *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses, 2008. 237p



60. VANOYE, Francis. *Expression / Communication*. Paris : Armand-Colin, 1973.242p
61. VERDELHAN-BOURGADE, Michèle. *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris : Presses Universitaires de France, 2002. 257p
62. WIDDOWSON, H.G. *Approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : Hâtier, 1981 .192 p

## II. Dictionnaires

1. COSTE, Daniel ; GALISSON, Robert. *Dictionnaire de didactique des langues*. France : Hachette, 1976 .612p
2. CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique de français. Langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003 .303p
3. DUBOIS, Jean et al. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Librairie Larousse, 1984. 516p
4. GIRODE, Jean. *Dictionnaire de langue française : Encyclopédies Bordas*. t. n° 1, France: SGED, 1998a.1035p
5. GIRODE, Jean. *Dictionnaire de langue française : Encyclopédies Bordas*. t. n° 2, France: SGED, 1998b. pp : 1037 / 2107
6. LA BORDERIE, René ; MORANDI, Franc. *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Nathan, 2006. 271p
7. PICOCHÉ, Jacqueline. *Précis de lexicologie française*. Paris : Nathan, 1992. 191p

8. POUGEOISE, Michel. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Librairie Larousse, 1984. 516p
9. RAYNAL, Françoise ; RIEUNIER, Alain. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2007. 420p
10. REUTER, Yves et al. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, 2007 .272p

### III. Guides et manuels

1. ALLAOUI, Azzeddine ; MAHBOUBI, Fethi et REKKAB, Mohamed. *Manuel de français 3<sup>ème</sup> AS*. Alger : ONPS, 2008 / 2009. 221p
2. BOUTEFLIKA, Abdelaziz. *La loi d'orientation sur l'éducation nationale*. 2008. 26p
3. Direction de l'enseignement général. *Programmes de français : Enseignement secondaire 1<sup>re</sup> AS – 2<sup>ème</sup> AS- 3<sup>ème</sup> AS*. Alger : ONPS, 2004. 47p
4. Direction de l'enseignement général. *Commission nationale des programmes : français : programme de la 3<sup>ème</sup> AS*. Alger : ONPS, 2006. 17p
5. GUILARDIN, Bernard. *Apprentissage du français oral et écrit. Adultes immigrés. Guide du formateur*. Paris : Retz, 2008. 96p
6. MAHBOUBI, Fethi et al. *Manuel de troisième année secondaire*. Alger : ONPS, 2007 / 2009. 221p
7. MAHBOUBI, Fethi. *Guide du professeur 3<sup>ème</sup> AS. Toutes les filières*. Alger : ONPS, 2007. 50p

#### IV. Articles

1. ABDELHAMID, H. *Identité et système éducatif : d'un fait laïc à une orientation religieuse. Sciences Humaines*, n°25, p. 97-105. 2006
2. ACHOUCHE, M. *la situation sociolinguistique en Algérie*. In *Langues et Migrations*, centre de didactique des langues et lettres de Grenoble, 1981.
3. ARDITTY, J. et VASSEUR, M.-T. *Interaction et langue étrangère : présentation. Langage* n° 134, p. 3-19. 1999
4. AZOUZI, A. *Le français au Maghreb : statut ambivalent d'une langue. Synergies Europe* n°3, p. 37-50. 2008
5. BANGE, Pierre. *A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. AILE*, N° 1, pp. 53-85. 1992a
6. BANGE, Pierre. *A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. AILE*, N°4, Les cahiers du Cediscor, pp. 189-202. 1992b
7. BARNIER, Gérard. *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement. IUFM d'Aix-Marseille*. 2012. 17p
8. BARRÉ-DE-MINIAC, Christine. *Dolz (Joaquim), Schneuwly (Bernard). Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral. Revue française de pédagogie*, numéro 132, juillet-août-septembre 2000, pp 164-165
9. BATCHIR, Malik; SALVAT, Françoise. *Apprendre comment et pourquoi ? EMPAN/ 2006 / 3, N°63*, p. 84-91
10. BAUDE, Olivier. *Le droit de la parole. Cahiers de l'université de Perpignan. Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan*, 2008 / N°37, p. 24-30

11. BEDOS, Maria. *Parole donnée, parole à prendre. Enfance et PSY*. 2007 / 3, N°36, p. 20-24
12. BENAMAR, A. 2007. *Quelle formation pour quels enseignants aujourd'hui en Algérie ? Cahiers pédagogiques*, n° 458, 63-64
13. BENAMAR, A. 1997. *Le statut polysémique du FLE dans l'enseignement/apprentissage en Algérie*. Les Cahiers de l'ASDIFLE n°8, Paris : Hachette, pp. 199-206.
14. BENRAMDANE, F. 1998. *Quelles langues pour quelle école ? Débat sur la réforme de l'école algérienne ?*, in Timouzgha, revue du Haut-Commissariat à l'Amazighité, n°7, Alger, pp.7-8.
15. BILGER, Mireille. *Corpus de langue parlée*. Cahiers de l'université de Perpignan. Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan, 2008 / N°37, p. 13-17
16. BLANCHE-BENVENISTE, Claire. *De quelques débats sur le rôle de la langue parlée dans les évolutions diachroniques*. Revue Persée. 1995, volume 107, numéro 1, p. 25 -35
17. BOITET, Christian. *Corpus pour la Traduction Automatique : types, tailles et problèmes associés, selon leur usage et le type de système*. *Revue Française de Linguistique Appliquée* 2007/1, N° 121, p. 25-38.
18. BOUCHARD, Robert. *De l'enseignement de la langue orale à l'entraînement aux pratiques dialogiques*. Lidil : l'interaction en questions. Grenoble : Presse Universitaires de Grenoble, septembre 1995 / N°12, p. 97-116
19. BOURDIEU, Pierre. *Le marché linguistique*. Dans *Questions de Sociologie*, Paris, éd. de Minuit, 121-133. 1980

20. BRASSAC, C. *Analyse de conversations et théorie des actes de langage. Cahiers de linguistique française* n° 13, p. 62-75. 1992
21. Bureau international de l'éducation (UNESCO). *Principes et objectifs généraux de l'éducation. Données mondiales de l'éducation*, 7<sup>ème</sup> édition, version révisée en mai 2012.
22. CAUSA, Maria. *Gestion du répertoire linguistique et apprentissage d'une langue nouvelle. Education et sociétés plurilingues* n° 19, p. 27-38. décembre 2005
23. CHERIGUEN, Foudil. *Politiques linguistiques en Algérie. Revue Persée. Volume 52, numéro 1, p. 62-73. 1997*
24. CHEVALIER, Jean-Claude et al. *Actualité de l'enquête et des études sur l'oral. Revue Persée. Volume 93, numéro 1, p. 94-119. 1992*
25. COUBART, Florence. *Habitudes culturelles d'apprentissage en activité de compréhension orale. Revue de didactologie des langues-cultures. 2003 / 4, N°132, p. 445-455*
26. DABÈNE, L. Pour une taxinomie des opérations méta communicatives en classe de langue étrangère. *Étude de linguistique appliquée* 1984 / N° 55, pp 39-46
27. DEBYSER, F. *Éloge du savoir-vivre. Échos* 1996 / N° 80, pp 83-84
28. DISTIER, Anne ; SIMON, Anne Catherine. *La transcription synchronisée des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé. Centre de recherche VALIBEL-UCLouvain. Sd*

29. DOLZ, Joaquim ; SCHNEUWLY, Bernard. *Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. Enjeux*, 1996, n°. 37/38, p. 49-75
30. DURAND, Jacques ; TERRIER, Jean-Michel. *Phonologie du Français Contemporain, corpus et systèmes de transcription. Cahiers de grammaire 30 « spécial anniversaire »*. 2006 / pp. 139-158
31. ÉRARD, Serge. *Le débat : un genre de l'oral public pour contribuer à l'apprentissage de l'argumentation. Le français aujourd'hui n°123, « Argumenter : enjeux et pratiques »*, p. 45-52
32. GADET, Françoise. *Conventions de transcriptions. Cahiers de l'université de Perpignan. Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan, 2008 / N°37, p. 34-105*
33. GRANDGUILLAUME, G. *La francophonie en Algérie. Dans, Francophonie et mondialisation, n°40, CNRS, 75-79. 2004*
34. GRINE, Nadia. *Le français et la réussite sociale en Algérie. Analyse des représentations linguistiques des enfants des cadres de la Sonelgaz. Travaux de didactique du français langue étrangère. Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée, 2007 / N°58, p. 135-141*
35. IN WIRTHNER, M ; MARTIN, D et PERRENOUD, Philippe. *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1991, pp. 15-40*
36. JAUBERT, Martine ; REBIÈRE, Maryse. *Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser 'un oral réflexif' ? 2009, 19p*

37. JAUBERT, Martine ; REBIÈRE, Maryse. *Quelques fonctions de l'activité langagière en français*. Actes du 9<sup>ème</sup> colloque de l'AIRDF, Québec, du 26 au 28 août 2004, 12p
38. JAUBERT, Martine ; REBIÈRE, Maryse (2003). *Activité littéraire et émergence d'élèves "écrivains" à l'école*, Repères n°26 / 27, INRP, p.217-229
39. KOZANITIS, Anastassis (2005). *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*. Bureau d'appui pédagogique. 14p
40. KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (2003). *Les genres de l'oral : Types d'interactions et types d'activités*. 15p
41. LAFONTAINE, Lizanne. *L'enseignement-apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise*. Actes du 9<sup>o</sup> colloque de l'AIRDF. Québec, 26 au 28 août 2004. 12p
42. LAFONTAINE, Lizanne. *Enseigner le français oral au Québec : vivre la variété des usages et des normes*. In *Le Français dans le Monde*, CARTON F. (coord.), n° spécial, 2001 : *Oral : variabilité et apprentissages*, Paris, CLÉ International, 175-182.
43. LAFONTAINE, Lizanne. *L'enseignement de l'oral en classe de français : une passion à vivre et découvrir*. In *Québec Français, été 2000, n°118*. 44p
44. LE CUNFF, Catherine et al. *Compétence langagière orale*. Repères, n°5 / 1992
45. LHOTE, Élisabeth. *Pour une didactologie de l'oralité*. Revue de didactologie des langues-cultures 2001/3-4, N°123, p. 445-453
46. LOISEAU, Yves. *Du mode d'adresse dans la relation enseignant-apprenant*. Revue de didactologie des langues-cultures. 2003 / 4, N°12, p. 126-155

47. MAILHOS, Marie-France. *Pratique réflexive et développement de la pensée didactique. Quelle contribution au changement dans le contexte éducatif français ?* Carrefours de l'éducation. 2001 / 2, N°132, p. 415-428
48. MAURER, Bruno. *Contribution à une histoire de l'enseignement de l'oral en primaire par une étude du discours des manuels, revue de didactologie des langues-cultures* 2002 / 1, N°125, p. 53-67
49. MIGNOT-LEFEBVRE, Yvonne. *Bilinguisme et système scolaire en Algérie.* Revue Tiers Monde. 1974, Volume 15, Numéro 59, p. 671 – 693
50. MONDADA, L. et PEKAREK DOEHLER, S. *Interactions acquisitionnelles en contexte. Perspectives théoriques et enjeux didactiques.* Le français dans le monde, Recherche et applications, juillet 2001, p. 107-137.
51. MOORE, D. *Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école.* AILE, 1996 / N°07, p.95-121
52. NONNON, Élisabeth. *La parole en classe et l'enseignement de l'oral : champs de référence, problématiques, questions à la formation.* Recherches. Presses de l'université Charles-de-Gaulle Lille3. 2000 / N°33, p.75-90.
53. NONNON, Élisabeth. *L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques.* Revue française de pédagogie, 1999 / octobre, novembre, décembre, N°129, p.87-131
54. NONNON, Élisabeth. *Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ?* Enjeux, 1997/ décembre, mars, N°39 / 40, p.12-49



55. NONNON, Élisabeth. *L'oral : un fantôme omniprésent, ou un cadavre encombrant pour la didactique ? Innovations*, 1992/ n° 23-24, CRDP de Lille, p. 9-22.
56. PERRENOUD, Philippe. *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire ? Actes du 20<sup>ème</sup> colloque de l'Association Québécoise de Pédagogie Collégiale*. Septembre 2000.
57. PUREN, C. *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan, Clé International. Collection DLE, 1998, pp. 371-372.
58. RIGAUD, L. *L'École en Algérie : 1830-1962. De la Régence aux Centres sociaux éducatifs*. Dans S. Jouin et Alii. Publisud, 23-73. 2001
59. ROUX, Pierre-Yves. *L'oral en classe de langue. De la production à l'expression*. Le français dans le monde. Paris : CLE International, mai / juin 2003 / N°327, p. 36-38
60. SCHNEUWLY, Bernard, *et al.* *L'oral" s'enseigne! Éléments pour une didactique de la production orale*. Enjeux, 1996, no. 39/40, p. 80-99
61. SEDDIKI, Aoussine, « Quelles actions audio-visuelles pour le français précoce en Algérie? », in *Penser la Francophonie, Concepts, Actions et Outils linguistiques* (collectif), AUF, Éditions des Archives Contemporaines (EAC), 2004.
62. SERCEAU, Michel. *Le français à l'heure de la Méditerranée*. Le français dans le monde. Paris : CLE International, septembre / octobre 2009 / N°365, p. 15

63. TALEB-IIBRAHIMI, Khaoula 1998. *De la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs Algériens*. In *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, J. Billiez (dir.), Lidilem, Université de Grenoble 3, pp. 291-298
64. VERDELHAN-BOURGADE, Michèle. *Compétence de communication et communication de cette compétence*. *Langue française. Revue Persée*. 1986, Volume 70, N°1, p.72-86
65. VYGOTSKY, L.S 1985. *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire*. In J.-P. BRONCKART et B. SCHNEUWLY, *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel. In *Cahiers de linguistique française n° 5*, p. 334 / 335.

## **WEBLIOGRAPHIE**

---

## WEBLIOGRAPHIE

### I. Articles en ligne :

1. AMOSSÉ, Guy ; LABÉDIE, Gabriel (2000). *Constructivisme ou socio-constructivisme ?* (En ligne) Page visitée le : 16/05/2009. Disponible sur Internet :  
<http://www.schule.suedtirol.it/blikk/angebot/reformpaedagogik/rp701construct.htm>
2. APS (2009). *Algérie - Réforme du système éducatif : indicateurs positifs*. El Moudjahid. (En ligne) Page visitée le : 16/05/2009. Disponible sur Internet :  
<http://www.algerieautrefois.com/news/news.php?news=2668>
3. BAULIEU, Gérard (2008). *De l'oral dans notre enseignement : Pourquoi s'interroger sur l'oral ?* (En ligne) Page visitée le : 24/12/2006. Disponible sur Internet :  
[http://www.ac-rennes.fr/pedagogie/hist\\_geo/ResPeda/ORAL/PourquoiOral.htm](http://www.ac-rennes.fr/pedagogie/hist_geo/ResPeda/ORAL/PourquoiOral.htm)
4. BARRIÈRE, Isabelle (2006). *NTIC et FLE* (En ligne) Page visitée le : 26/04/2008. Disponible sur Internet : <http://www.edufle.net/NTIC-et-FLE>
5. BENBOUZID, Boubekeur et al (2006). *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* (En ligne) Page visitée le : 22 / 02 / 2011. Disponible sur Internet : <http://81.192.9.51/IMG/pdf/ReformeEducation.pdf>
6. BENMESBAH, Ali (2003). *Algérie : un système éducatif en mouvement*. (En ligne) Page visitée le : 28/11/ 2009. Disponible sur Internet :  
<http://www.fdlm.org/fle/article/330/algerie.php>
7. BOULARAS, Miloud. *Algérie : un système éducatif en mouvement* (En ligne) Page visitée le : 07/05/2007. Disponible sur Internet :  
<http://www.fdlm.org/fle/article/330/algerie.php>

8. BOUTEFLIKA, Abdelaziz (2012). *Message du Président de la République à l'occasion de la Journée nationale du Savoir Alger, 14 avril 2012*. (En ligne) Page visitée le : 19/06/2012. Disponible sur Internet : <http://www.el-mouradia.dz/francais/president/recherche/Presidentrech.htm>
9. BOUTEFLIKA, Abdelaziz (2008). Algérie : Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale (Dispositions linguistiques). (En ligne) Page visitée le : 30/09/2009. Disponible sur Internet : [http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie\\_loi-08-04-2008.htm](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie_loi-08-04-2008.htm)
10. BOUTEFLIKA, Abdelaziz (2000). *Installation de la commission nationale de la réforme du système éducatif*. (En ligne) Page visitée le : 19/06/2008. Disponible sur Internet : <http://www.amb-algerie.fr/Culturel/Discours%20r%C3%A9forme%20Syst%C3%A8me%20Educatif.htm>
11. CADDEO, Sandrine ; ROUQUIER, Magali et SABIO, Frédéric (2000). *Les travaux de recherche de Claire Blanche-Benveniste (2/)*. Le français parlé. (En ligne) Page visitée le : 08/07/2012. Disponible sur Internet : <http://www.claire-blanche-benveniste.fr/recherche2.htm>
12. CAUSA, Maria (2000). *Enseignement bilingue. L'indispensable, alternance codique*. (En ligne) Page visitée le : 22 / 03 / 20011. Disponible sur Internet : <http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/Alternancecodique.html>
13. CHAMIE, Rim ; DUCROT, Jean-Michel et KADI, Zoubeida (2005). *Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien : Définition et objectifs de l'expression orale en approche communicative*. (En ligne) Page visitée le : 19/02/2009. Disponible sur Internet : [http://www.lb.auf.org/fle/cours/cours1\\_CO/exp\\_or/cours1\\_eo02.htm](http://www.lb.auf.org/fle/cours/cours1_CO/exp_or/cours1_eo02.htm)

14. CHARMEUX, Éveline. *L'oral, c'est l'Arlésienne de l'école* (1996). (En ligne) Page visitée le : 19/02/2009. Disponible sur Internet : <http://www.charmeux.fr/oral.html#>
15. CHISS, J.L. *Comment enseigner le français pour pouvoir enseigner en français ?* (En ligne) Page visitée le : 12/12/2011. Disponible sur Internet : [http://ww2.ac-poitiers.fr/casnav/IMG/pdf/fle\\_fls\\_flm\\_schema.pdf](http://ww2.ac-poitiers.fr/casnav/IMG/pdf/fle_fls_flm_schema.pdf)
16. Cultural Preparation Course for North African Students Coming to Europe (2008). *La théorie proxémique. Nos différents langages selon Edward Hall* (En ligne) Page visitée le : 08/06/2010. Disponible sur Internet : ([http://cevug.ugr.es/africamideast/module\\_five/3-1-4.html](http://cevug.ugr.es/africamideast/module_five/3-1-4.html))
17. DESPORTE-DUPERRY, Élodie. *En Algérie, le français répandu mais pas reconnu.* (En ligne) Page visitée le : 09/05/2009. Disponible sur Internet : <http://www.linternaute.com/savoir/societe/dossier/journee-de-la-francophonie/2008/>
18. FERHANI, Fatima Fatma (2006). *Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme* (En ligne) Page visitée le : 08/06/2010. Disponible sur Internet : <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm>
19. HAMEZ, Marie-Pascal (2006). *FLE ? FLS ? Quelles définitions pour la didactique ?* (En ligne) Page visitée le : 23/05/2010. Disponible sur Internet : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article396>
20. HRINCESCU, Rodica (2013). *L'interprétation et la correction des erreurs dans l'apprentissage du FLE.* (En ligne) Page visitée le : 22/03/2015. Disponible sur Internet : <http://www.bonjourdumonde.com/blog/roumanie/6/general/linterpretation-et-la-correction-des-erreurs-dans-lapprentissage-du-fle>

21. JENNY, Laurent (2004). Méthodes et problèmes : la description. Page visitée le 23/09/2012. Disponible sur Internet : <https://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/description/deintegr.html#de020000>
22. JOUBIER, Anthony (2008). *Les rapports entre la langue maternelle et la langue étrangère dans l'enseignement précoce*. (En ligne) Page visitée le 23/09/2012. Disponible sur Internet : <http://www.edufle.net/Les-rapports-entre-la-langue.html>
23. LAFONTAINE, Lizanne ; PRÉFONTAINE, Clémence (2007). *Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire*. (En ligne) Page visitée le 11/09/2012. Disponible sur Internet : <http://www.erudit.org/revue/rse/2007/v33/n1/016188ar.html>
24. LASNIER, François (2009). *Algérie: Régulation des flux du système éducatif*. (En ligne) Page visitée le 28/11/2009. Disponible sur Internet : <http://inesm.education.unesco.org/fr/share/experiences/alg%C3%A9rie-r%C3%A9gulation-des-flux-du-syst%C3%A8me-%C3%A9ducatif>
25. MABROUR, Abdelouahed (2007). *L'alternance codique arabe / français : emplois et fonctions*. (En ligne) Page visitée le : 22/03/2011. Disponible sur Internet : [http://www.publiforum.farum.it/ezone\\_articles.php?art\\_id=67](http://www.publiforum.farum.it/ezone_articles.php?art_id=67)
26. MANAA, Gaouaou. *Formation et évaluation en classe de langue étrangère dans une approche communicative*. (En ligne) Page visitée le : 10/08/2009. Disponible sur Internet : [http://www.oasisfle.com/documents/communication\\_evaluation\\_dr\\_gaouaou\\_manaa.htm](http://www.oasisfle.com/documents/communication_evaluation_dr_gaouaou_manaa.htm)
27. PARPETTE, Chantal (1997). *Le discours oral ; des représentations à la réalité*. Actes de colloque, 14-15 novembre 1997, université Strasbourg 2 (En ligne) Page visitée le : 14/02/2011. Disponible sur Internet : <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-192.pdf>

28. PERRENOUD, Philippe (2004). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* (En ligne) Page visitée le : 12/12/2011. Disponible sur Internet : [http://www.enseigner-autrement.fr/pedagogie\\_generale/qu\\_est\\_ce\\_qu\\_apprendre.pdf](http://www.enseigner-autrement.fr/pedagogie_generale/qu_est_ce_qu_apprendre.pdf)
29. PERRENOUD, Philippe (2000). *Construire des compétences* (En ligne) Entretien avec Philippe PERRENOUD. Propos recueillis par Paola GENTILE et Roberta BENCINI. Page visitée le : 28/06/2012. Disponible sur Internet : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_30.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html)
30. PERRENOUD, Philippe (1991). *Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral* (En ligne) Page visitée le : 02/01/2007. Disponible sur Internet : [http://www.colegio.francia.oral.free.fr/reflexion/bouche\\_cousue\\_ou\\_langue\\_bien\\_pendue-l'ecole\\_entre\\_deux\\_pedagogie\\_de\\_l'oral-p.perrenoud-1991/bouche\\_cousue\\_ou\\_langue\\_bien\\_pendue\\_perrenoud.rtf](http://www.colegio.francia.oral.free.fr/reflexion/bouche_cousue_ou_langue_bien_pendue-l'ecole_entre_deux_pedagogie_de_l'oral-p.perrenoud-1991/bouche_cousue_ou_langue_bien_pendue_perrenoud.rtf)
31. PERRENOUD, Philippe (1988). *À propos de l'oral* (En ligne) Page visitée le : 08/06/2010. Disponible sur Internet : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1988/1988\\_14.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html)
32. *Programme de français de 3<sup>ème</sup> A.S* (2006) (En ligne) Page visitée le : 19/06/2008. Disponible sur Internet : [http://www.oasisfle.com/doc\\_pdf/programme\\_de\\_francais\\_de\\_la\\_3as.pdf](http://www.oasisfle.com/doc_pdf/programme_de_francais_de_la_3as.pdf)
33. ROEGIERS, Xavier (2006). *L'APC dans le système éducatif algérien* (En ligne) Page visitée le 28/11/2009. Disponible sur Internet : <http://www.files.lycee.webnode.com/200000057-8dd928fcce/APCenALGERIE.ROGIERS.pdf>
34. WEBER, Corinne (2007). *Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris?* (En ligne) Page visitée le : 12/02/2007. Disponible sur Internet : <http://www.fdlm.org/fle/article/345/weber.php>



35. Wikipédia (2008). *Pédagogie de projet*. (En ligne) Page visitée le :  
31/10/2009. Disponible sur Internet :  
[http://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie\\_de\\_projet](http://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_de_projet)

## **TABLE DES MATIÈRES**

---

# TABLE DES MATIÈRES

Remerciements

Dédicace

Résumé

Sommaire

<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	11
1. Cadre théorique dans lequel s'inscrit la thèse .....	14
2. Problématique.....	15
3. Hypothèses de travail.....	18
4. Motivation et objectifs de travail.....	20
5. Protocole de recherche et méthodologie de travail.....	23
5. 1. Contexte de l'étude.....	23
5. 2. Dispositif de la recherche.....	25
6. Résultats escomptés. ....	27

## **PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE**

### **L'enseignement de l'oral en FLE à l'ère de la nouvelle réforme**

#### **Chapitre I : Quel oral enseigner ?**

1. Introduction.....	29
2. Définitions de l'oral.....	35
3. Les caractéristiques de l'oral.....	38
4. La démarche pédagogique dans un cours d'expression orale.....	41
5. L'enseignement de l'oral au lycée à la lumière de la nouvelle réforme : état des lieux.....	46
6. Quel oral enseigner ? .....	48
7. Conclusion.....	54

#### **Chapitre II : Qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère ?**

1. Introduction.....	56
2. Qu'est-ce qu'une langue étrangère ? .....	63

3. Qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère ? .....	67
4. Les théories de l'apprentissage .....	68
5. Conclusion.....	73

### **Chapitre III : La nouvelle réforme en Algérie : changement des buts et des moyens**

1. Introduction.....	75
2. Réforme du système éducatif algérien.....	83
2. 1. Introduction.....	83
2. 2. Historique de la réforme du système éducatif algérien. ....	84
2. 3. Dernière réforme du système éducatif algérien : celle de 2003.....	89
2. 3. 1. L'approche par compétences.....	92
3. Perspectives de la nouvelle réforme. ....	101
4. Le FLE au sein des textes officiels de la nouvelle réforme.....	102
5. Conclusion.....	105

### **Chapitre IV : Problèmes et perspectives de l'oral en FLE en 3<sup>ème</sup> A.S**

1. Introduction.....	107
2. Problèmes de l'oral en FLE en 3 <sup>ème</sup> A.S.....	109
3. Perspectives de l'oral en FLE en 3 <sup>ème</sup> A.S.....	115
4. Conclusion.....	117

### **Conclusion de la première partie.....120**

## **DEUXIÈME PARTIE : CADRE PRATIQUE DE LA RECHERCHE**

### **Mise en place des activités orales en classe de FLE de 3<sup>ème</sup> année secondaire**

### **Chapitre I : Présentation du nouveau manuel de français de 3<sup>ème</sup> A.S et des activités d'expression orale proposées dans ce manuel**

#### **I. Présentation du nouveau manuel de français de 3<sup>ème</sup> A.S**

1. Introduction.....	122
2. Le nouveau manuel de 3 <sup>ème</sup> année secondaire.....	124
3. Le nouveau programme de 3 <sup>ème</sup> A.S.....	126

4. Conclusion.....	128
--------------------	-----

## **II. Présentation des activités d'expression orale proposées dans le nouveau manuel de 3<sup>ème</sup> A.S**

1. Introduction.....	129
2. Présentation des activités et des techniques d'expression orale proposées dans le manuel.....	130
2.1. Nombre d'activités orales proposées dans le manuel des élèves de 3 <sup>ème</sup> A.S par projet.....	133
2.2. Période de la réalisation des différents projets selon la tutelle durant l'année scolaire 2009 / 2010 .....	133
3. Conclusion.....	133

## **Chapitre II : La mise en place de la compétence d'expression orale en classe**

1. Introduction.....	136
2. Méthodologie et recueil de données.....	138
2. 1. Sélection et description du corpus.....	138
2.2. Le cursus scolaire des apprenantes.....	139
2.3. Les difficultés rencontrées lors de la réalisation du travail de recherche.....	139
3. La démarche.....	140
3. 1. Présentation de l'atelier d'oralité.....	140
3. 2. Conditions d'enregistrement et matériel utilisé.....	141
3. 3. Conventions de transcription.....	141
4. Conclusion.....	145

## **Chapitre III : Description et analyse des résultats**

1. Introduction.....	147
2. Présentation des enregistrements.....	148
3. Atelier d'oralité.....	150
4. Analyse des séances.....	153
4.1. Séance 1.....	153

4.1.1.	Présentation du déroulement du cours, du thème de la séance et de la consigne .....	153
4.1.2.	Résultats attendus de cette séance.....	155
4.1.3.	Tableaux des taux de prises de parole.....	155
4.1.3.1.	Taux de prises de parole de l'enseignante.....	156
4.1.3.2.	Taux de prises de parole des apprenantes.....	156
4.1.3.3.	Taux de prises de parole collective.....	156
4.1.3.4.	Représentation graphique.....	157
4.1.4.	Résultats et bilan critique.....	157
4.1.5.	Conclusion.....	166
4.2.	Séance 2.....	167
4.2.1.	Présentation du déroulement du cours, du thème de la séance et de la consigne .....	167
4.2.2.	Résultats attendus de cette séance.....	169
4.2.3.	Tableaux des taux de prises de parole.....	171
4.2.3.1.	Taux de prises de parole de l'enseignante.....	172
4.2.3.2.	Taux de prises de parole des apprenantes.....	172
4.2.3.3.	Taux de prises de parole collective.....	173
4.2.3.4.	Représentation graphique .....	173
4.2.4.	Résultats et bilan critique.....	173
4.2.5.	Conclusion.....	181
4.3.	Séance 3.....	183
4.3.1.	Présentation du déroulement du cours, du thème de la séance et de la consigne .....	183
4.3.2.	Résultats attendus de cette séance.....	186
4.3.3.	Tableaux des taux de prises de parole.....	187
4.3.3.1.	Taux de prises de parole de l'enseignante.....	187
4.3.3.2.	Taux de prises de parole des apprenantes.....	188
4.3.3.3.	Taux de prises de parole collective.....	188
4.3.3.4.	Représentation graphique.....	188
4.3.4.	Analyse des résultats et bilan critique.....	188
4.3.5.	Conclusion.....	197

5. Description et analyse des résultats des différentes séances.....	199
<b>Conclusion de la deuxième partie</b> .....	206
6. Séances de l’oral .....	218
6.1. Introduction .....	218
6.2. Exemple d’une fiche pédagogique conçue pour l’oral.....	220
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b> .....	224
<b>Bibliographie</b> .....	235
I.    Ouvrages spécialisés.....	235
II.   Dictionnaires.....	241
III.  Guides et manuels.....	242
IV.  Articles.....	243
<b>Webliographie</b> .....	252
I.    Articles en ligne.....	252
<b>Tables des matières</b> .....	259
<b>Annexes</b> .....	265
<b>Annexe 1</b> : Conventions de transcription.....	265
<b>Annexe 2</b> : Page de couverture du manuel des élèves de 3 <sup>ème</sup> A.S.....	268
<b>Annexe 3</b> : Plan de la classe.....	270
<b>Annexe 4</b> : Transcription de la séance n° 1.....	272
<b>Annexe 5</b> : Transcription de la séance n° 2.....	281
<b>Annexe 6</b> : Transcription de la séance n° 3.....	288

## **ANNEXES**

### **Annexe 1 : Conventions de transcription**

---



## **ANNEXES**

### **Annexe 1 : Conventions de transcription**

#### **CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION / Université Paris 5**

**Véronique BOIRON. IUFM d'Aquitaine 2008 / 2009**

Les transcriptions ne doivent PAS comporter de signes propres à l'écrit (majuscules au début des énoncés, virgules, points à la fin d'un énoncé...). Les transcriptions doivent rendre compte de l'oralité : par exemple : « pasque, i sont pas d'accord, t'as pas encore fini ou quoi ? »

Les noms de famille des élèves ne doivent PAS apparaître (il convient de respecter l'anonymat des informateurs (élèves, collègues, parents...)).

Lorsqu'il est impossible de distinguer qui parle, on indiquera ELEV (pour élève) au début de l'énoncé. Par exemple : ELEV 42 :--le sujet du verbe j' l'ai trouvé moi !

Les interlocuteurs sont désignés par les premières lettres des prénoms qui leur ont été attribués ; ces lettres sont indiquées en capitales d'imprimerie. Par exemple, AUD (Audrey) ; MARG (Marguerite). Lorsque les prénoms des élèves comportent quatre ou cinq lettres, ils sont indiqués en entier. Par exemple, JEAN ; HUGO ; SOFIA.

Les interventions de l'adulte sont indiquées par les quatre premières lettres du mot « maitre ou maitresse » (MAIT). Ces lettres sont suivies du numéro de tour de parole, par exemple MAIT 27.

: -- indiquent le début d'un énoncé ; ce symbole est précédé des lettres capitales désignant le locuteur. Par exemple, MAIT 27 :--les enfants /écoutez bien !

! -- marque une intonation montante de type exclamatif.

? -- marque une intonation montante de type interrogatif.

[ ] -- indiquent une transcription phonétique.

LETTRES MAJUSCULES : indiquent une prononciation appuyée, accent d'insistance ou d'intensité.

Mots soulignés : indiquent le passage d'un texte lu par l'adulte (consignes, texte littéraire, énoncés d'un problème...).

(En italiques) correspond aux indications non verbales, par exemple (l'élève regarde l'image).

(Entre parenthèses) correspond à la transcription orthographique quand elle peut s'avérer indispensable à la compréhension.

Si vous avez besoin de préciser les transcriptions, voici d'autres symboles à utiliser ;  
/ ou // ou /// marquent la durée de pauses énonciatives (pauses à l'intérieur d'un énoncé).

: ou :: ou ::: marquent les allongements plus ou moins longs de syllabes. Par exemple ouh lala :::

= marque la fin d'un énoncé auto interrompu.

# marque l'interruption d'un énoncé par un interlocuteur.

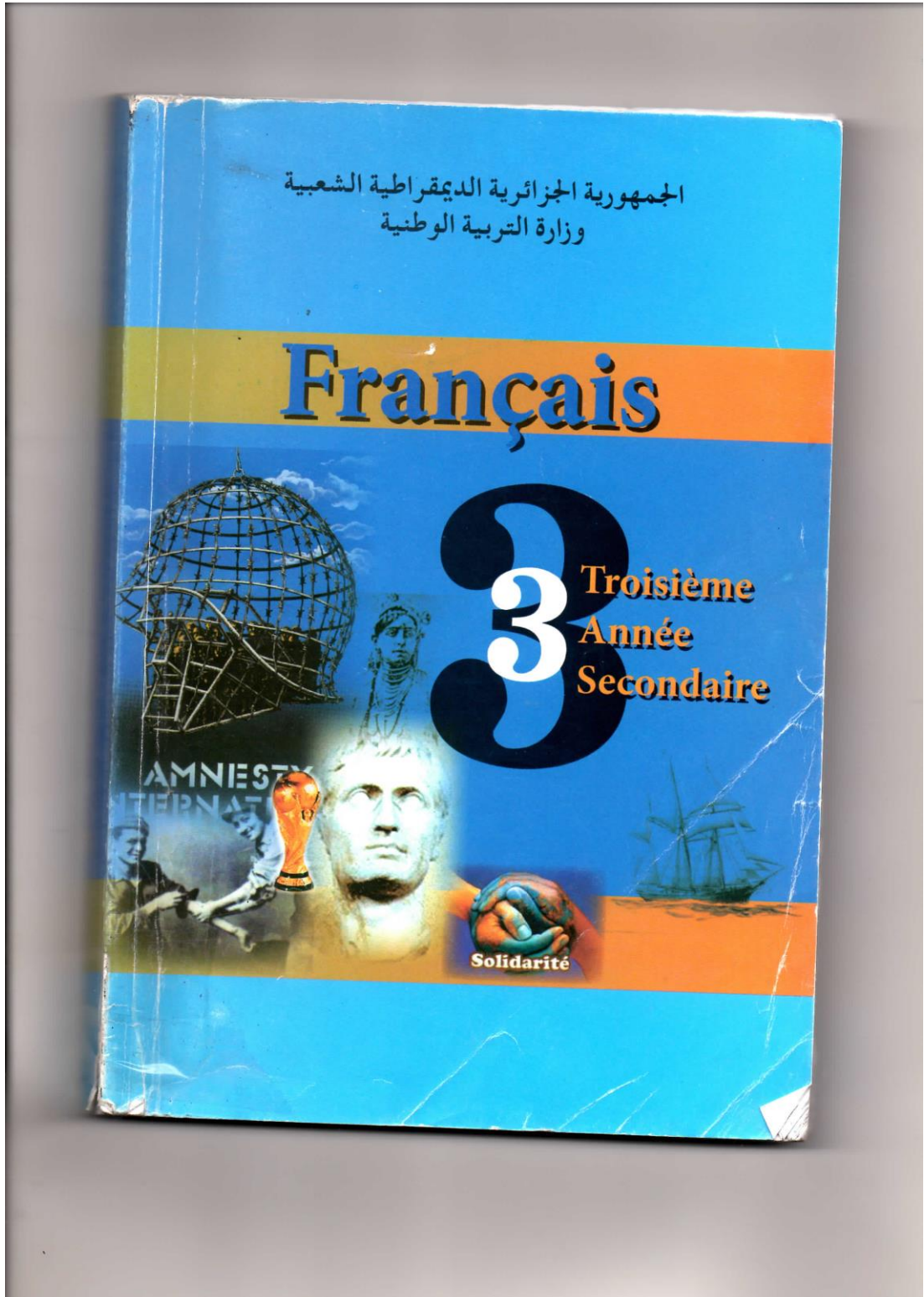
L'absence des marqueurs ! ou ? indique un énoncé assertif.

' marque l'élision d'un phonème ou d'une syllabe, par exemple LEA 32 :-i' veut pas v'nir maîtresse !

**Annexe 2 : Page de couverture du manuel des élèves de 3<sup>ème</sup> A.S**

---

Annexe 2 : Page de couverture du manuel des élèves de 3<sup>ème</sup> A.S



### **Annexe 3 : Plan de la classe**

---

### Annexe 3 : Plan de la classe

Le tableau

Le bureau

E 01	E 02	E 09	E 10	E 19	E 20
E 03	E 04	E 11	E 12	E 21	E 22
E 05	E 06	E 13	E 14	E 23	E 24
E 07	E 08	E 15	E 16	E 25	E 26
		E 17	E 18		

## **Annexe 4 : Transcription de la séance n° 1**

---

#### **Annexe 4 : Transcription de la séance n° 1**

##### **Rappel du thème :**

**Activité page 32 :** Informez-vous sur ce qui s'est passé le 08 mai 1945 dans votre ville ou dans votre région (le cas échéant, faites une petite recherche documentaire) pour exposer à vos camarades l'événement en insistant sur l'aspect brutal et sauvage de la réaction du système colonial.

E: Avant de commencer je tiens à vous présenter Mme CHÉRAK Radhia qui fait ses études sur le FLE : l'apprentissage de la langue française en Algérie exactement sur l'oral. Nous lui souhaitons la bienvenue.

1 E (1) : donc là on va continuer nous étions en train de travailler sur le déroulement des faits historiques en Algérie et euh là on va parler d'un fait tout à fait spécial et tout à fait important qui a bouleversé carrément la suite des événements en Algérie on va parler de ?

2 TTES (1) : huit mai mille neuf cents quarante-cinq

3 E (2) : le huit mai mille neuf cents quarante-cinq que s'est-il passé en Algérie? pourquoi? comment? et ainsi de suite / une élève lève son doigt/ allez-y vas-y

4 A1 (1) : en mai mille neuf cents OUI en mai mille neuf cents quarante-cinq Messali Lhadj (XXXXXXXX) ses partisans ont décidé de faire des manifestations le huit mai quarante-cinq euh le premier mai mille neuf cents quarante-cinq euh et puis ils leur avaient interdit de porter des drapeaux et d'élaborer des maquettes pour (XXXXXXXXXXXX) et puis un jeune homme de vingt ans porte un drapeau et voilà ils lui tiraient des coups dans le ventre.

5 E (3) : ça c'est un p'tit peu ce qui s'est passé le huit mai mille neuf cents quarante-cinq mais pourquoi le huit mai quarante-cinq exactement ? et pourquoi le huit mai? OUI

6 A2 (1) : /elle est en train de lire / (euh les célé les célébrations de la victoire du huit mai mille neuf cents quarante-cinq tournent à l'émeute armée à Stif et Guelma plus d'une centaine de colons français sont tués la France réplique alors une répression sanglante qui provoque la mort de plusieurs milliers de musulmans euh et radicalistes l'approche de nombreux nationalistes algériens les poussent [pusã] à demander l'indépendance sûr et certain)

7 E (4) : d'accord mais mille neuf quarante-cinq par rapport au monde?



- 8 TTES (2) : la deuxième guerre mondiale c'est la deuxième guerre mondiale
- 9 E (5) : et le mois de mai? - - le mois de mai y a-t-il une date?
- 10 TTES (3) : le premier mai
- 11 E (6) : c'est quelle date?
- 12 TTES+E (1) : la date des travailleurs la journée de travailleurs
- 13 E (7) : c'est la journée de travailleurs d'après l'histoire il y a eu déjà des manifestations oui ou non? Avant le huit mai?
- 14 TTES (4) : oui
- 15 E (8) : elles étaient comment les manifestations?
- 16 TTES (5) : pacifiques
- 17 E (9) : pacifiques elles étaient pacifiques est-ce que la France avait accordé ces manifestations le premier mai?
- 18 A3 (1) : oui
- 19 E (10) : avait donné droit à ces manifestations aux algériens?
- 20 TTES (6) : oui
- 21 E (11) : et la deuxième le huit mai?
- 22 TTES (7) : oui absolument
- 23 E (12) : mais qu'est-ce qui a poussé les Algériens à faire la guerre? à faire les manifestations le huit mai? pourquoi?
- (...)
- 24 E (13) : que demandaient-ils à la France?
- 25 TTES (8) : l'indépendance
- 26 E (14) : non c'est vrai ils demandaient l'indépendance mais il y a autre [ət] chose
- 27 A1 (2) : la liberté de Messali
- 28 E (15) : ça c'était l'histoire de libérer Messali vive l'Algérie indépendante et tout ça mais que s'est-il passé là?
- (...)
- / l'enseignante continue /
- 29 E (16) : les Algériens vous avez parlé de la première guerre et de la deuxième guerre mondiale pardon mille neuf cent quarante-cinq est-ce que les Algériens ont participé à cette guerre?
- 30 TTES (9) : oui bien sûr oui

- 31 E (17) : oui ils ont participé à cette guerre comment?
- 32 TTES (10) : à la France (XXXXXX)
- 33 E (18) : ils ont participé à cette guerre comment? pourquoi d'ailleurs pourquoi ils ont participé à la guerre? est-ce qu'ils avaient un intérêt?
- 34 TTES (11) : non
- 35 A4 (1) : parce que euh la France a promis aux Algériens de leur donner l'indépendance
- 36 E (19) : parce que la France a promis aux Algériens de leur donner l'indépendance si jamais ils l'aidaient à faire sa guerre contre?
- 37 TTES (12) : les Allemands
- 38 E (20) : les allemands donc contre les?
- 39 TTES (13) : les Nazis
- 40 E (21) : très bien si la France avait promis et la France est un gouvernement et la France est un pays qui se dit démocrate fraternité...
- 41 TTES+E (2) : liberté égalité
- 42 E (22) : donc le huit mai ce qui s'est passé le huit mai ne faisait pas quelque chose qui touchait un peu à cette image de la France démocrate la France libératrice la France libre?
- 43 A1 (3) : ils voulaient montrer ce que vraiment la France était
- 44 E (23) : voilà et le huit mai était réellement ce que la France était - - le huit mai quarante-cinq après le huit mai quelles sont bon on a parlé du huit mai donc le huit mai c'était? Qui veut récapituler? qui veut résumer?
- (...)
- 45 E (24) : la France avait promis?
- 46 A1 (4) : de donner l'indépendance aux Algériens et quand elle ne leur avait pas donné l'indépendance ils ont fait des manifestations
- 47 E (25) : mais les manifestations étaient violentes ou comment?
- 48 TTES (14) : pacifiques
- 49 E (26) : elles étaient pacifiques qui a commencé ? qui a provoqué l'autre? qui a commencé par la violence?
- 50 TTES (15) : les Français
- 51 E (27) : quel est l'événement cité là? nous avons un événement

- 52 A4 (2) : l'inspecteur Laffont
- 53 TTES (16) : l'inspecteur Laffont
- 54 E (28) : c'est l'inspecteur Laffont qu'est-ce qu'il a fait ?
- 55 TTES (17) : il a tiré des coups de balles sur un Algérien
- 56 E (29) : oui qui?
- 57 A1(5) : qui portait un drapeau?
- 58 E (30) : oui qui? qui portait un drapeau et une pancarte sur laquelle était écrit quoi?
- 59 TTES+E (3) : vive l'Algérie indépendante libérez Messali Lhadj –
- 60 E (31) : Messali Lhadj c'est qui ?
- (...)
- 61 E (32) : c'est qui Messali?
- 62 A1 (6) : le chef du parti populaire ppa
- 63 E (33) : c'est le chef du parti populaire ppa donc c'est un homme po?
- 64 TTES (18): politique
- 65 E (34) : donc c'est un homme politique c'est un homme politique et il travaillait pour l'indépendance de l'Algérie jusque-là c'est bon donc la France avait promis aux Algériens s'ils l'aidaient à faire sa guerre contre les Nazis elle leur accorderait l'indépendance elle libérerait les détenus politiques mais ce n'était pas le cas et puis XXXX c'est-à-dire que la France n'a pas hésité les français n'ont pas hésité à massacrer les Algériens et ça se passait où en Algérie ?
- 66 TTES (19) : Guelma Kherrata Sétif
- 67 E (35) : exactement?
- 68 TTES (20) : c'est le Nord constantinois
- 69 E (36) : c'est le Nord constantinois et toute la petite Kabylie toute la petite Kabylie comment ont agi après les ... donc durant les manifestations? Il y a eu des violences? et après les manifestations est-ce que les manifestations ont continué?
- 70 TTES (21) : oui
- 71 E (37) : comment?
- 72 A1(7) : ils ont tué presque euh ils ont tué les Algériens
- 73 E (38) : oui comment étaient les algériens? - - est-ce qu'ils étaient armés?
- 74 TTES (22) : non

75 E (39) : après le huit mai après la journée de la manifestation qu'a fait le gouvernement français? le fait de demander aux Algériens le laissez-passer de ne pas sortir la nuit comment on appelle ça?

76 A2 (2) : l'état de siège

77 TTES+E (4) : l'état de siège

78 E (40) : et celui qui n'avait pas ses papiers ou bien son brassard? on le?

79 TTES+E (5) : on le tuait

80 E (41) : on le tuait sur le coup on le tuait sur le coup et pourquoi le huit mai? qu'a dit Ferhat Abbas en ce qui concerne le huit mai exactement? c'était quelle journée par rapport à la vie quotidienne sétifienne?

81 TTES (23) : le marché

82 TTES+E (6) : c'était le marché hebdomadaire

83 E (42) : c'était le marché hebdomadaire et après? le marché hebdomadaire ça veut dire quoi?

84 TTES (24) : de chaque semaine

85 E (43) : et les autres ? vas-y Souad

86 A1 (8) : il y avait un marché chaque semaine

87 E (44) : d'accord il y avait un marché chaque semaine et le marché chaque semaine veut dire quoi?

88 A2 (3) : (rassemblement de quinze milles fellahs et commerçants venus des régions les plus × éloignées)

89 E (45) : très bien quinze milles environ quinze milles fellahs et commerçants hein? sont venus de la région de Sétif pour faire leurs courses? - - le jour du marché et donc est-ce que si on va voir quarante-cinq mille morts par rapport à aux gens qui se trouvaient dans la ville de Sétif ce jour-là le huit mai quarante-cinq est-ce que les statistiques vous croyez qu'ils sont vraiment logiques c'est plus ou c'est moins de morts?

90 TTES (25) : c'est plus

91 E (46) : sûrement c'est plus de morts du moment que le huit mai seulement le jour du marché il y avait déjà dans la ville de Sétif environ quinze milles - - quinze milles personnes et quoi encore? pour montrer sa barbarie la France agissait sur qui exactement? - - moi je vous pose une question si dans une manifestation quelles sont

les catégories qui se trouvent? est-ce qu'il y a que des jeunes? il n'y a que des gens qui sont pour la cause algérienne ou quoi?

92 TTES (26) : non non

E : DPL

93 A1 (9) : il y a des femmes des vieillards des enfants la plupart des Algériens étaient des ignorants

94 E (47) : oui la plupart des Algériens étaient des ignorants c'est-à-dire ils ne pouvaient pas participer aux manifestations?

95 A1 (10) : il y avait toutes sortes de catégories de personnes

96 E (48) : donc il y avait tout le monde donc il y avait tout le monde les femmes les vieux les enfants et ainsi de suite c'est une manifestation donc tout le monde peut?

97 A1 (11) : participer

98 E (49) : participer et puis après les massacres est-ce que les français faisaient la différence?

99 TTES (27) : non

100 A2 (4) : entre vieillards enfants euh femmes et tout ça !

101 A1 (12) : ils ne faisaient que tuer

102 E (50) : ils ne faisaient que tuer donc là c'était la première preuve de quoi?

103 A1 (13) : de la barbarie

104 E (51) : de la barbarie de la France - est-ce que à partir du huit mai quarante-cinq les français allaient faire confiance dans les engagements dans les euh dans ce que dit la France?

105 A1 (14) : certainement non parce qu'elle les a déjà promis elle n'a pas tenu sa promesse

106 E (52) : ça c'est déjà la première? - - preuve que la France est-ce qu'elle espérait est-ce que les Algériens espéraient que là fallait partir de l'Algérie et laisser l'Algérie indépendante

107 TTES (28) : non

108 E (53) : non il fallait bien qu'il y ait quoi?

109 A1 (15) : une révolution - une révolution il fallait bien qu'il y ait une révolution

110 E (54) : si on va suivre les événements bien sûr la France est venue en Algérie le euh?

- 111 TTES (29) : mille huit cent trente
- 112 E (55) : depuis mille huit cent trente jusqu'à quarante-cinq - depuis mille huit cent trente jusqu'à quarante-cinq est-ce que la France avait subi une résistance en Algérie est-ce que les Algériens ont agi?
- 113 TTES (30) : oui
- 114 E (56) : oui? citez-nous quelques exemples quelques résistants ou résistances
- 115 A4 (3) : Lalla Fatma N'soumeur
- 116 E (57) : Lalla Fatma N'soumeur dans quelle région?
- 117 TTES (31) : en Kabylie
- 118 E (58) : la Kabylie encore?
- 119 A1 (16) : l'Émir Abdelkader
- 120 E (59) : dans quelle région?
- 121 TTES (32) : à [maaskar]
- 122 E (60) : à [maaskar] c'est quel côté?
- 123 TTES+E (7) : c'est le côté Ouest de l'Algérie
- 124 E (61) : encore?
- 125 A1 (17) : Ahmed Bey
- 126 E (62) : dans quelle région?
- 127 TTES (33) : Constantine
- 128 E (63) : Constantine encore? (...) vous oubliez
- 129 A1 (18) : Cheikh Bouaâmama
- 130 E (64) : Cheikh Bouaâmama où ça ? encore?
- 131 A1 (19) : El Mokrani
- 132 E (65) : qui encore?
- 133 TTES (34) : Cheikh El Haddad
- 134 E (66) : Cheikh El Haddad et ainsi de suite donc il y avait quand même une résistance et puis qu'est ce qui a fait que les Algériens restent jusqu'à mille neuf cent quarante-cinq pour agir? (...) comment dirai-je c'est une action ordonnée? n'est-ce pas? faire une manifestation c'est une action politique et c'est une action très importante ceci dit que l'Algérie était revendicatrice?
- 135 A1 (20) : revendicatrice
- 136 E (67) : revendicatrice de quoi ? (...) que revendiquaient les Algériens?

137 A1 (21) : la liberté

138 E (68) : que veut dire revendiquer d'abord?

139 A1 (22) : réclamer

140 E (69) : qu'est-ce qu'elle réclamait?

141 A1 (23) : l'indépendance

142 E (70) : l'indépendance donc de quarante-cinq les Algériens ont compris que la France ne donnerait plus rien sinon il faut?

143 A1 (24) : l'arracher

144 E (71) : l'arracher quel est l'événement qui a montré qu'il faut bien qu'il y ait quelque chose? après quarante-cinq quel est l'événement bien sûr il y a eu d'autres événements après quarante-cinq mais quel événement maintenant va marquer réellement l'histoire de l'Algérie?

145 TTES (35) : le premier novembre mille neuf cent cinquante-quatre

## **Annexe 5 : Transcription de la séance n° 2**

---



## **Annexe 5 : Transcription de la séance n° 2**

### **Rappel du thème :**

**Activité page 70 :** Voici un thème à débattre : la généralisation de l'outil Internet doit-elle nous faire désertier les bibliothèques. Avant de commencer le débat, organisez-vous en groupes de discussion pour élaborer un planning de rencontres et adopter une stratégie de gestion du débat à l'intérieur du groupe.

/ L'enseignante demande à l'apprenante (A1) de lire le sujet du débat et puis elle a écrit le sujet au tableau /

A1 : la généralisation de l'outil Internet doit-elle nous faire désertier les bibliothèques. Avant de commencer le débat, organisez-vous en groupes de discussion...

E : pas la peine / l'enseignante ne veut pas faire un travail de groupes /

1 E (1) : donc notre thème aujourd'hui c'est la généralisation de ?

2 A1 (1) : l'Internet

3 E (2) : de l'Internet la généralisation de l'outil Internet - - - alors généralisation de l'outil Internet - - l'Internet c'est un moyen de?

4 TTES (1) : de communication

5 E (3) : tout le monde le sait c'est le meilleur c'est le plus efficace c'est le?

6 TTES (2) : c'est le moins cher

7 E (4) : et le plus ? – le plus moderne – le plus mo? moderne - à votre avis le débat là est-ce que si on généralise le :: l'Internet on va désertier les bibliothèques?

8 E (5) : le perdant ici c'est le?

9 A1 (2) : l'utilisateur l'internaute?

10 E (6) : non

11 A1 (3) : c'est quoi ?

12 E (7) : c'est le livre - - c'est le livre qui va perdre sa valeur vous trouvez que si on généralise l'Internet le livre va perdre sa valeur?

13 A1 (4) : oui

14 A2 (1) : non

15 A1 (5) : eh bein oui

16 E (8) : celles qui disent oui pourquoi ? et celles qui disent non pourquoi ?

A1: madame?

E: DPL

17 A1 (6) : si on a besoin d'une information sur Internet plus facilement euh :: en moins de temps pour aller chercher dans une bibliothèque où il y a mille cinq cents livres par exemple (xxxxxxx) alors que (Inachevée)

18 E (9): il suffit d'un clic pour ?

19 A1 (7) : pour trouver ce qu'on veut (Inachevée) ?

20 E (10): pour trouver ce qu'on veut ça c'est donc vous êtes avec la généralisation -- le livre va perdre sa valeur en tant que livre d'accord encore? DPL

21 A2 (2) : madame depuis la création de l'Internet - - le livre n'a pas perdu son sa valeur parce que jusqu'à maintenant il y a des gens qui aiment lire qui aiment :: madame si on peut dire l'information reste mais :: si on utilise l'Internet on peut oublier l'information en écrivant des feuilles et après ça on les + oublie je pense que le livre reste toujours important

E: DPL

22 A5 (1) : c'est vrai que jusqu'à maintenant il y a des gens qui utilisent le livre et qui aiment le livre mais l'Internet à mon avis c'est plus + efficace madame le fait qu'on lit un livre c'est fatigant xxx c'est fatigant

23 E (11): c'est fatigant c'est pas fatigant sur Internet?

(...)

24 A1 (8) : peut-être qu'on peut chercher une information sur Internet il y a des images on peut mais sur un livre il n'y a pas d'images c'est immobile quoi ? vous voyez et puis ça vous plaît pas

25 E (12) : si vous avez à choisir entre posséder une bibliothèque riche de mille cinq cents livres / l'enseignante rit / comme vient de le citer Souad et :: :: un ordinateur et une ligne Internet choisissez quoi?

26 A5 (2) : un ordinateur / elle rit /

27 E (13): un ordinateur oui bien sûr c'est l'Internet parlons là des inconvénients de l'utilisation de l'outil Internet est-ce que ça n'a pas d'effets secondaires sur nous? sur plusieurs choses?

28 A1 (9) : SI

29 E (14) : alors?

30 A5 (3) : il a une influence négative sur le comportement des enfants des adultes  
(Inachevée)

31 A1 (10) : sur le côté santé aussi

32 E (15) : oui

33 A1 (11) : euh! à force de regarder l'écran peut-être qu'on aura les yeux (xxx) on sera obligé de porter les lunettes après

34 E (16) : quoi encore?  
/ A1 lève son doigt et prend la parole /

35 A1 (12) : aussi il y a les sites de chat par exemple des personnes adultes euh! Leur changer de comportement  
/ une apprenante lève le doigt /

36 E (17) : oui

37 A6 (1) : ça provoque une (xx) pour la personne

38 E (18) : c'est-à-dire?

39 A1 (13) : il ne peut plus s'en passer

40 E (19) : oui oui il ne peut plus s'en passer et après? si on ne peut plus s'en passer d'Internet ? on cherche des informations non si je vous donne un travail et je vous demanderai de chercher sur Internet est-ce que vous serez fixées sur le sujet c'est tout?

41 TTES (3) : ah! non :: ::

42 E (20) : pas du tout

43 A1 (14) : et puis l'information elle est prête et puis on copie et on imprime

44 E (21) : on copie et on imprime on copie et on imprime vous trouvez que ça c'est une recherche ?

45 TTES (4) : non :: ::

46 E (22) : copier et imprimer ça apprend quoi à :: l'utilisateur à l'internaute?

47 A1 (15) : à être paresseux

48 E (23) : paresseux passif par contre si je cherche une information dans un livre ?

49 A1 (16) : je fais que lire et en même temps je suis en train de me cultiver

50 E (24) : voilà j'analyse et je me cultive obligé obligé par contre sur Internet vous tapez le mot vous avez l'information et vous avez une multitude d'informations maintenant si on a vraiment à choisir est-ce qu'on éliminerait les bibliothèques ?

51 TTES (5) : non

52 E (25) : est-ce qu'on éliminerait les livres? est-ce qu'on éliminerait l'impression des livres?

53 TTES (6) : non

54 E (26) : pourquoi?

55 A1 (17) : parce que c'est toujours efficace c'est toujours euh! bénéfique il y a toujours des bénéfices pour les:: gens

56 A2 (3) : madame l'importance dans l'Internet

57 A1 (18) : (xxxxxxx) ou à rien

58 E (27) : est-ce qu'on peut prendre son? son micro portable je parle de micro-portable euh partout?

59 A1 (19) : ah! bein oui

60 E (28) : quel risque quel risque il y a? quelle est la différence entre un livre et un micro portable? bon je suis en train je vais vous donner la situation je suis en train de travailler sur Internet il y a coupure d'électricité - - il n'y a pas de livre chez moi j'ai besoin de travailler sur Internet y a coupure d'électricité je peux travailler ?

61 TTES (7) : non

62 A1(20) : madame si on a un ordinateur portable on doit le recharger auparavant on peut travailler des heures et des heures

63 E (29) : s'il y a plus de recharge ? s'il y a plus de recharge ? il n'y a plus d'électricité ?

/ Rires /

64 A1 (21) : là même pour lire un livre il n'y a pas d'électricité il n'y a pas de lumière

65 E (30) : non pour lire un livre j'ai besoin d'une bougie même pas le livre je peux le transporter PARTOUT c'est le cas pour l'ordinateur ?

66 A1 (22) : non ::

67 E (31) : non c'est pas le cas pour l'ordinateur

68 A2 (4) : madame l'Internet peut être au service illimité mais le livre reste toujours (Inachevée)

69 E (32) : reste toujours il a toujours une valeur donc voilà je ne peux pas euh! remplacer le livre par l'Internet voilà je parle du côté technique c'est-à-dire un côté

technique moi que j'évoque ici si j'ai envie de relire un passage par exemple une histoire vous prenez votre portable vous lisez votre bouquin préféré avant de dormir ou vous le faites ? / rires /

70 A1 (23) : non il faut que ça soit autre chose bein! pour lire un passage c'est normal je prends un livre rallumer un ordinateur attendre jusqu'à ce que euh! la mise à jour de l'antivirus c'est tout non!!!!

71 E (33) : et donc et donc le livre cette relation intime qu'il y a entre l'homme et le livre est-ce qu'elle existe entre l'homme et l'ordinateur?

72 TTES (8) : non

73 A2 (5) : elle n'y est pas

74 E (34) : elle n'y est pas ce charme si jamais vous avez un micro portable il est chargé comme insiste Souad chargé pour vingt heures il tombe :: dans l'eau ?

75 A1 (24) : on ne pourra plus l'utiliser mais il faut prendre soin d'un ordinateur quand même

76 E (35) : mais si jamais et si c'est un livre est tombé dans l'eau et il a été mouillé il serait abîmé le livre

77 A1 (25) : non on peut le faire sécher

78 E (36) : sécher donc vous voyez c'est vrai c'est vrai l'Internet c'est comme a dit Sawssane c'est le service illimité il y a tout mais le livre est irremplaçable?

79 TTES+E (1) : irremplaçable

80 E (37) : cette relation intime entre l'être humain et le livre restera à jamais je crois vous qu'est-ce que vous en pensez moi c'est ce que je crois vous qu'est-ce que vous en pensez ?

81 A1 (26) : non nous on est d'accord mais l'Internet on ne peut pas s'en passer aussi on peut gérer notre temps avec Internet depuis qu'il y a Internet on n'est pas obligé de chercher dans les livres c'est bien

82 A6 (2) : on ne peut pas s'en passer des deux chacun a sa place

83 E (38) : on ne peut pas s'en passer chacun a sa place et :: s'il y a préférence ?

A6 (rires)

(...)

84 E (39) : s'il y a préférence c'est ?

85 A1 (27) : l'Internet

86 E (40) : l'Internet vous préférez Internet si on veut faire une bibliothèque au niveau du lycée une médiathèque une bibliothèque ?

87 E (41) : la médiathèque ?

88 A1 (28) : oui

89 E (42) : vous optez pour la médiathèque ? et ceci n'empêche ?

/ une élève lève son doigt /

E: DPL

90 A2 (6) : madame dans les pays développés la mairie madame c'est là où la technologie très très progressée mais il y a les grandes bibliothèques le livre a toujours sa place dans :: même si [se] l'Internet est important le livre aussi

91 E (43) : vous êtes d'accord avec Sawssane ?

92 TTES (9) : oui

93 E (44) : moi je suis entièrement d'accord avec elle parce que c'est un exemple concret regardez le Japon par exemple au Japon le livre a toujours sa place et vous trouvez les plus grandes bibliothèques du monde dans les pays qui possèdent réellement l'outil Internet donc si on veut tricher un peu et lancer un appel on va dire quoi? (...) si vous avez à donner un conseil pour vous-mêmes et pour les autres

94 A1 (29) : n'abandonnez pas le livre!

95 E (45) : n'abandonnons pas le livre le livre c'est toujours utile

## **Annexe 6 : Transcription de la séance n° 3**

---

## **Annexe 6 : Transcription de la séance n° 3**

### **Rappel du thème :**

**Activité page 189 :** Choisissez deux ou trois lieux que vous connaissez tous. Vous en ferez à tour de rôle, une description en déformant quelques éléments, pour provoquer un sentiment de peur.

/ L'enseignante demande à l'élève A1 de lire le sujet /

1 E (1) : voilà un lieu que vous connaissez tous toutes et vous essayez de faire une description où vous déformez :: mettez quelque chose de bizarre d'étrange de terrible qui fait peur allez-y essayez essayez

2 A1 (1) : le parc d'attractions

3 E (2) : le parc d'attractions je ne suis pas contre vas-y

/ Mutisme de la part de toutes les apprenantes /

4 E (3) : hein ? capables de faire la description ?

5 A7 (1) : un jour un jour d'été euh notre école a organisé une excursion à Ghoufi / rires / ::::: euh!

6 E (4) : et quoi?

7 A7 (2) : / elle continue / et on a décidé de convaincre les profs de ::

8 E (5) : de nous emmener

9 A7 (3) : de nous emmener au parc d'attraction :::: euh! ::::

10 E (6) : ok on est on est dans le parc on est dans le parc et tout à coup on ne reconnaît plus ce parc le parc est un endroit gai ou non?

11 TTES (1) : oui

12 E (7) : c'est un endroit qui fait peur ou non?

13 TTES (2) : non

14 E (8) : non c'est un endroit gai c'est un endroit où on rigole et tout ça tout à coup ça a changé

15 A7 (4) : on était dans le bateau

16 E (9) : voilà vous êtes toutes montées dans le bateau oui :: et tout a changé c'est devenu horrible

17 A7 (5) : et on est seules

18 E (10) : seules bien entendu tout à coup vous vous retrouvez seules vas-y :: que les filles (Inachevée)



- 19 A1 (2) : que les filles de notre classe sur le bateau
- 20 A7 (6) : et le prof de français  
/ rires /
- 21 E (11) : et le prof de français je suis d'accord
- 22 A1 (3) : à un moment il commence à pleuvoir il y a un TONNERRE et tous les gens qui étaient dans le parc sont devenus des vampires
- 23 E (12) : oui oui continuez ça a changé
- 24 A1 (4) : et quand ils sont devenus des vampires ils sont tous venus vers nous
- 25 E (13) : voilà
- 26 A1 (5) : et puis il paraît qu'ils allaient nous dévorer on avait tellement peur :: et jusqu'à ce que une copine à nous a trouvé un bouton sur laquelle elle a appuyé et puis le bateau a commencé à s'envoler
- 27 E (14) : ajoutez :: vous autres l'idée est là donc le bateau ça a changé il faisait beau tout à coup il y a eu un nuage noir et : tu disais Souad on était sur le bateau? Tout le monde a disparu  
(XXX)
- 28 A7 (7) : la pieuvre est devenue réelle
- 29 E (15) : et puis d'accord géante la pieuvre est devenue réelle géante
- 30 A1 (6) : et il pleuvait tellement que c'est devenu une marée sur laquelle il y avait la pieuvre
- 31 E (16) : ah! d'accord pour que la pieuvre puisse se transformer jusqu'à vous continuez allez-y
- 32 A1 (7) : on ramait avec le bateau qui est devenu réel et puis les vampires ils nous ils nous nageaient après quoi ? ils nageaient à très grande force ?
- 33 E (17) : encore ? et les autres? donc la pieuvre vous avez les éléments qui font peur la pieuvre est devenue réelle l'apparition de :: vampires et l'eau qui qui c'est-à-dire il y avait tellement de pluie que ça a inondé encore ?  
/ Mutisme /
- 34 A1 (8) : la pieuvre a réussi à attraper le bateau (XXXX)
- 35 E (18) : d'accord continuez - - - la pieuvre est arrivée jusqu'au bateau encore ? ajoutez un autre élément qui fait peur en plus des vampires la pieuvre la pluie :: les

inondations ajoutez encore (XXX) quoi encore ? comment vous aviez réagi sur le bateau ? vous avez quels sentiments

36 A1 (9) : de peur de ::: on est incapable de :::

37 E (19) : on est incapable de ?

38 A1 (10) : d'agir de supporter et puis on était fatiguées à force de ramer avec le bateau mais malheureusement la pieuvre a réussi à nous dévorer / elle rit /

39 E (20) : vous n'avez pas d'imagination ? Sawssane ?

40 A2 (1) : (XXX) / elle parle tout doucement / on était dans le bateau et l'homme qui guide le bateau soudain elle est partie il n'est pas là

41 E (21) : a disparu ?

42 A2 (2) : oui et nous étions dans le bateau commencer à ::: / elle rit / et on entend un voix horrible

43 E (22) : une voix

44 A2 (3) : une horrible et ::: une fille entre nous a commencé à crier et pleurer et aussi sont choquées et puis la vitesse du bateau a été augmentée / rires / et le bateau la vitesse a :::

45 E (23) : a diminué

46 A2 (4) : a diminué et la voix de:: madame / elle fait un geste à son enseignante pour qu'elle lui donne le mot qu'elle cherche /

47 E (24) : les glissements

48 A2 (5) : après il est arrivé et personne n'était dans le parc sauf nous les dix-huit filles après on a regardé et les profs aussi disparus les filles courageuses couraient à la porte du parc et c'était- - tout est noir il n'y a rien - - après on a chacun va disparu

49 E (25) : disperser

50 A2 (6) : oui disperser sauf moi je ne veux pas rester seule un homme a rapproché

51 E (26) : s'est rapproché

52 A2 (7) : et il m'a dit qu'est-ce que vous faites là ? j'ai regardé et j'ai dit où est mes amies ?

53 E (27) : où sont ?

54 A2 (8) : où sont mes amies ? où sont mes professeurs ? il m'a dit tu es seule TU ES SEULE là tu resteras toujours là et je suis le seul je guidais ta vie

55 E (28) : je vais guider ta vie ?

56 A2 (9) : oui je lui dit et bein ! - - - - après il a disparu une autre fois et ::: j'ai commencé à pleurer ::: - - - - -

57 E (29) : et la fin ?

58 A2 (10) : et la fin j'ai vu mes autres amies et ils ont oublié tout ils ne me croyaient pas j'ai dit c'est moi c'est Sawssane mais rien - -

59 E (30) : ils ne te reconnaissent plus

60 A2 (11) : oui ils m'ont regardée avec un grand étonnement après j'ai dit je veux ma mère je ne veux pas cette excursion je reviens à ma maison après c'est comme ça et la fin encore une fois et le bateau a commencé à jouer seul !!! et c'est ça (XXX) et j'ai juré si je sortais

61 E (31) : si je sortirais

62 A2 (12) : j'ai jamais reviens

63 E (32) : je ne reviendrai plus jamais