

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université EL-Haj Lakhdar de BATNA



Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Département de Français
Ecole Doctorale Algéro-Française
Antenne de Batna

Thème

**Structuration de la production orale chez les élèves de la 5^{ème} année
primaire, 3^{ème} année de français**
Cas des apprenants de la cinquième année primaire de l'école Med Abdelaziz

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de magistère

OPTION : Didactique

Sous la direction du :

Dr Gaouaou MANAA

Présenté et soutenu par :

Samah NEZZAR

Membres du jury

Président : Pr Abdelouahab DEKHIA, PU, Université de Biskra

Rapporteur : Dr Gaouaou MANAA, PU, Université de Batna

Examineurs : Dr Mouhamed El Kamel METATHA, Université de Batna

Année universitaire

2009/2010

Nous assistons de nos jours à une indigence du lexique et à des incorrections morphologiques et syntaxiques qui ne touchent pas uniquement les apprenants de l'enseignement général, mais aussi les étudiants de lettres et de sciences. Chacun, par ailleurs, rejette la responsabilité des déficiences sur l'ordre de l'enseignement antérieur. L'enseignement supérieur accuse la négligence de l'enseignement secondaire qui lui-même rejette la faute sur l'enseignement moyen lequel, à son tour, renvoie tous les blâmes d'incompétence et d'inefficacité à l'école primaire.

Quoi qu'il en soit, un phénomène reconnu de tous est que les apprenants accumulent les erreurs et éprouvent la plus grande peine à s'exprimer correctement au niveau de l'écriture et de l'oral.

En ce qui concerne l'expression orale, pour pouvoir la décrire sans faillir à la vérité, on se référera à l'expérience que l'on a des interventions orales en classe, quand on arrive à briser le mutisme dans lequel se réfugie l'élève indécis.

Face aux mots hachés et aux embryons de phrases, l'enseignant intervient souvent pour remédier à l'expression de l'apprenant. De ce fait, l'enseignant évite les séances d'expression orale, car elles nécessitent plus de temps. On pourrait continuer à décrire la débâcle de l'enseignement/apprentissage et de ses résultats, à la limite de l'invective et de l'ironie. Cependant, cela risque de nous dissimuler le vrai problème, car, en tout état de cause, sans bases solides acquises à tous les niveaux de la scolarité obligatoire, la réussite scolaire est hypothéquée et les chances de réussite plus tard dans la vie professionnelle de l'apprenant et dans sa vie d'adulte sont amoindries.

On pourrait expliquer le phénomène d'échec du collège par le fait qu'il assure simultanément la 2ème étape de la scolarité et une fonction d'orientation, de répartition et de sélection. Cette double mission explique suffisamment pourquoi le collège est souvent qualifié de maillon sensible. Il est régulièrement affirmé que le collège fonctionne mal, c'est un fait d'évidence dont il convient d'analyser les causes en amont et même en aval.

Les coupures à l'entrée et à la sortie du collège sont brutales. La gestion de la carte scolaire ne peut sans doute être uniforme. Le respect de la carte scolaire vise à maintenir la mixité sociale, si cet objectif n'est pas respecté, cela conduit à un effet inverse en concentrant les populations favorisées ou défavorisées qui demanderont à penser les exceptions.

Si l'on cherchait les motifs de cette débâcle de la langue, plusieurs raisons l'expliqueraient. D'abord il faut reconnaître que le même problème se pose pour le français langue maternelle même si les raisons sont différentes. Ensuite en FLE, plusieurs paramètres entrent en jeu : une instabilité de repérage de la langue maternelle quant à l'apprenant du FLE, le petit apprenant algérien rencontre dès la première année de sa scolarisation un obstacle linguistique qui lui fait perdre pied au départ, puisque l'arabe qu'il connaît (le dialecte algérien) n'est pas identique à l'arabe classique, langue officielle et langue de l'enseignement.

Psychologiquement, l'enfant est désorienté, puisqu'il retrouve dans l'arabe «de l'école» quelques mots qui se recoupent avec le dialecte, mais d'autres qu'il faut s'approprier tout de suite. L'enfant comprend la chose puisque, dès son arrivée à la maison, il corrige ses parents, notamment sa mère, en leur faisant reprendre les termes en arabe classique.

Enfin, la troisième raison est double et controversée : le rejet du français dû à une rancune historique héritée de père en fils augmente la démotivation de l'apprenant, et l'éloignement de la matrice linguistique constituant un obstacle de taille, du fait que l'arabe et le français sont deux langues opposées au niveau scriptural et structurel.

Par contre, un autre phénomène intervient dans l'acquisition du français langue étrangère, celui de la télévision. En effet, la télévision joue un rôle éducatif qui permet à l'enfant ou à l'apprenant de comprendre la langue sans pour autant comprendre et utiliser sa structure et son lexique. L'expérience nous informe que si un enfant dispose de la présence d'un parent à ses côtés pour l'aider à surmonter quelques obstacles imminents et immédiats, par accumulation ou par usure il s'appropriera la langue en tant qu'objet de compréhension

(d'un film, d'un dessin animé ou d'une émission ludique), mais il saura s'exprimer difficilement, sauf si dans le milieu où il vit on parle le français quotidiennement. C'est ce qui explique l'existence de deux catégories d'apprenants : ceux qui n'apprennent le français qu'en classe, qui, en dehors de l'école, utilisent le dialecte et n'ont personne à la maison pour les aider, et ceux qui arrivent à suivre un programme en français à la télévision en se faisant aider par leurs parents.

On pourrait signaler une autre catégorie qui, elle, se débrouille toute seule car préparée dès le jeune âge. Ces enfants sont issus de famille d'intellectuels bilingues ou francisés. En général, dans ces familles, le bilinguisme est de rigueur. De ce fait, l'enfant grandit avec deux langues et deux cultures. Cette catégorie représente un infime pourcentage des apprenants scolarisés des grandes villes du nord du pays.

Ceux qui nous intéressent, ce sont les premiers qui représentent d'ailleurs la majorité. Ceux-là sont confrontés au français la langue étrangère en classe.

Cette matière est répartie dans un volume horaire insuffisant où plusieurs points de langue sont étudiés systématiquement, car il y a un programme à terminer et un inspecteur prêt à sanctionner les retardataires.

L'un des objectifs essentiels de l'enseignant, de français langue étrangère (FLE) en Algérie, est de développer chez les élèves la capacité de s'exprimer dans cette langue. La production orale est l'une des principales étapes dans l'acquisition d'une langue. Cependant, la majorité des enseignants soulignent les difficultés des élèves à l'oral. Cet article traite de l'influence exercée par l'enseignant sur les élèves pour les amener à prendre la parole durant l'activité du débat. Ainsi, nous relèverons et analyserons les différentes stratégies utilisées par l'enseignant dans une situation exo lingue.

L'acquisition de la compétence de communication orale est tout à fait déroutante pour ceux qui apprennent une langue étrangère. Il s'agit probablement des 4 compétences, celle qui met le moins à l'aise, dans le sens où elle est également liée à des savoir-être et savoir-faire qu'il faut posséder dans sa propre langue maternelle.

L'expression orale, rebaptisée production orale depuis les textes du cadre commun de référence, est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses, en français. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre. L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toute situation communicative.

Les difficultés ne sont pas insurmontables, mais il s'agit d'une compétence qu'il faut travailler avec rigueur, et qui demande à surmonter des problèmes liés à la prononciation, au rythme et à l'intonation (voir unité sur la correction phonétique), mais également des problèmes liés à la compréhension (en situation interactive), à la grammaire de l'oral...

Travailler sur l'oral c'est pour l'enseignant remettre en cause des modèles traditionnels de fonctionnement du cours. Les échanges des élèves restant assez rares, c'est donc à un dialogue avec le professeur que se réduit le plus souvent la prise de parole. L'élève répond à la question du professeur. Pour transformer ce mode classique de fonctionnement, 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 apprendre aux élèves que la prise de parole n'est pas un moment de défoulement mais bien un outil de travail. Parler, ce n'est pas simplement s'exprimer, mais c'est aussi être compris des autres. La difficulté est de faire reconnaître à l'élève, l'insuffisance éventuelle de son propos, l'obscurité de sa pensée, afin de l'obliger à clarifier sa pensée. Pour cela, une distanciation est nécessaire par rapport aux paroles prononcées. L'élève dont le propos n'est pas compris des autres peut se sentir agressé, il faut donc apprendre à entendre le désaccord de l'autre. Lorsqu'on évoque un élève qui est bon à l'oral, on fait souvent allusion à l'élève qui intervient le plus souvent pour répondre à des questions, ou exprimer une réaction, un avis personnel ponctuellement et dans l'instant.

La langue est un instrument de communication et surtout d'interaction sociale. Des exercices de communication réelle ou simulée beaucoup plus interactifs qu'avant. Il ne suffit pas de connaître les aspects spécifiquement linguistiques, il faut aussi en connaître les règles d'emploi, des documents authentiques, activités nombreuses et variées, en favorisant l'expression libre, l'apprenant actif, l'erreur est inévitable.

Mieux lire, c'est mieux écrire et mieux entendre et écouter, c'est mieux parler, intégration maximale des 4 savoir-faire langagiers, l'expression orale a connu un grand enthousiasme avec la méthodologie SGAV.

La dysphasie est un trouble structurel, primaire et durable de l'apprentissage et du développement du langage oral. C'est un trouble plus ou moins sévère se présentant sous diverses formes : paroles indistinctes, troubles de la syntaxe, élocution sous forme de mots isolés, discours plus ou moins construits, manques de vocabulaire ou problèmes intermittents pour trouver le mot adéquat, compréhension partielle du langage oral.

Malgré les efforts des enseignants et le 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 n'arrivent pas à s'exprimer en français langue étrangère. L'objectif de notre recherche est d'essayer de déceler les causes et proposer un remède pour pallier à ces insuffisances. Pour cela, nous allons recourir à l'analyse des productions orales des élèves en classe de FLE et ainsi déterminer leur compétence communicative, et déceler la nature des difficultés liées à l'expression orale et les efforts déployés pour surmonter leurs difficultés. Nous essayerons de connaître les stratégies de communication utilisées par les élèves et l'enseignant afin de réussir la communication orale et de voir comment les élèves interagissent dans une classe de FLE lorsqu'ils communiquent ? Notre problématique tourne autour d'une question pivot: sous quelles conditions les interactions favorisent-elles l'acquisition du FLE? D'autres questionnements en découlent :

- quels sont les rôles de l'apprenant et l'enseignant dans la communication en classe ?

- peut-on considérer les interactions en classe comme de la communication véritable ?
- face aux problèmes et difficultés de communication l'apprenant fait-il appel inconsciemment à des stratégies de communication ? Si oui, quelles sont les pratiques communicatives qu'il utilise ?

Chapitre I

1. De la théorie à la pratique :

1.1. Comment faire parler ses élèves en classe de FLE

Il est toujours difficile de réussir à faire parler ses élèves en classe. Dans le cadre scolaire, le français étant une matière parmi d'autres, parfois placée en début de matinée, parfois juste avant la récréation, parfois avant un cours de maths et après un cours d'éducation physique et sportive, quand ce n'est pas en fin d'après-midi ... on a souvent du mal à ramener ses élèves à un contexte de "bain linguistique" en langue étrangère.

Alors que nous ne pouvons rien (ou pas beaucoup) contre ce genre de circonstances, tant qu'on n'imaginera pour les langues étrangères un emploi du temps différent des autres matières ... nous pouvons par contre essayer de faire de notre mieux pour que nos élèves trouvent du côté du prof un maximum d'encouragement à s'exprimer en langue étrangère.

Voici quelques trucs, que nous connaissons tous mais que nous n'appliquons pas toujours strictement :

1.2. Dresser dès le cours élémentaire une liste de questions et d'expressions qui reviennent tout le temps en classe

Autrement dit, la liste de consignes et de phrases que les élèves vont employer systématiquement pour s'adresser au professeur, et celles que le prof emploie pour s'adresser aux élèves.

Il est essentiel de leur faire comprendre qu'ils peuvent s'adresser au prof en français tout le temps dès le premier jour de classe, à l'aide de quelques questions magiques.

1.3. Les questions magiques pour l'expression orale :

- Comment on dit "X Y Z" en français ?
- Comment dit-on "X Y Z" en français ?
- Comment peut-on dire "X" en français ?

- Pour dire "X Y Z" en français ?
[où "XYZ" serait n'importe quel mot ou expression que l'élève ne connaît pas encore et dont il a besoin pour s'exprimer]
- Qu'est-ce que ça veut dire, "X Y Z" ?
- "X Y Z", qu'est-ce que ça veut dire ?
- "X Y Z», ça signifie quoi, exactement ?
- "X Y Z", qu'est-ce que c'est ?
[où "XYZ" serait n'importe quel mot ou expression entendue et que l'élève ne comprend pas]
- Ça se prononce comment, ce mot ?
- Ça se prononce comment, cette phrase ?
[où "ça" serait n'importe quel mot ou expression que l'élève a sous les yeux, et qu'il doit lire ou répéter...]
- "X Y Z ", ça s'écrit comment, s'il vous plaît ?
- "X Y Z», comment ça s'écrit ?
[où "XYZ" serait n'importe quel mot ou expression que l'élève ne sait pas écrire. Le prof peut l'épeler ou l'écrire au tableau]
- Pardon, Monsieur / Madame, vous pouvez répéter, s'il vous plaît ?
- Je regrette, je ne sais pas...
- Je regrette, je ne me rappelle pas...
- Je regrette, mais je ne me souviens pas ...
- Attendez, je cherche dans mon cahier de notes...

Ces questions "magiques" s'accompagnent encore d'une longue liste de questions fréquentes que les élèves adressent à leur prof, celles que le prof adresse à ses élèves, et celles que les élèves doivent nécessairement échanger entre eux aussi bien en classe qu'en salle d'informatique lorsqu'ils travaillent à deux avec un ordinateur.

1.4. Consignes à respecter et à faire respecter en classe de FLE

* Leur permettre de s'exprimer en langue maternelle uniquement pour le genre de questions qui n'ont rien à voir avec la classe de langue, en début de classe ou en fin de classe.

* Éviter toujours de répondre immédiatement en langue maternelle à leurs questions. Une attitude ferme s'impose ici : il faut que le prof utilise lui aussi la langue étrangère aussi souvent que possible pour toute sorte de consignes afin de leur montrer qu'ils peuvent comprendre aisément tout ce qu'on leur dit.

* Il faut donc faire un effort d'empathie pour utiliser un niveau de langue adapté au niveau de ses élèves.

* Encourager l'expression mimique ou gestuelle lorsqu'ils n'arrivent pas à pouvoir exprimer oralement.

* Rappeler souvent la nécessité d'avoir recours aux "questions magiques"

* Plutôt que de donner immédiatement une solution, demander aux autres élèves de trouver ce que leur copain / copine n'arrive * pas à exprimer... autrement dit, ne pas prendre la parole de l'élève que lorsque la classe entière est tout à fait sans ressources.

* Trouver le moyen et le moment de remercier chaleureusement toute contribution spontanée en langue étrangère.

* Éviter le moindre reproche concernant la façon de [mal] s'exprimer ainsi que toute correction phonétique immédiate, afin de ne pas couper le flux communicatif. On peut laisser pour "tout à l'heure" une correction globale des fautes de prononciation ou des expressions fautives les plus "graves".

Chapitre I : L'enseignement/ apprentissage de l'oral

* Éviter de poser une question à un élève, puis à l'élève qui est à ses côtés, mais plutôt poser systématiquement deux, trois ou quatre questions au même élève, puis s'adresser à n'importe quel autre élève de la classe, au hasard, pour éviter ainsi que l'ordre d'interventions soit prévu d'avance. Même si cette stratégie est moins commode pour le prof, qui doit veiller à ce que tous les élèves participent de façon équilibrée, ça a l'avantage de garantir un peu plus d'attention de la part de tous les élèves.

* Montrer clairement qu'on leur offre à chaque fois la possibilité de s'exprimer le plus longtemps possible pour l'aider à améliorer son niveau, nullement pour les piéger.

* Choisir des activités communicatives amusantes et motivantes, donc celles qui reproduisent au maximum des situations communicatives de la vie quotidienne et celles qui leur sont familières.

* Faire donc participer ses élèves dans le choix des activités ou les sujets à développer... aussi souvent que possible. Ce qui n'empêche pas le prof d'avoir préparé au préalable un certain nombre d'options en fonction des objectifs qu'il s'est fixés et qu'il peut fournir comme alternative en cas de besoin.

* Puisque pendant une heure de cours on fait aussi de l'écrit, de la compréhension écrite sur des textes, des exercices de français, etc. Consacrer une demi-heure de cours toutes les cinq heures de cours pour faire une révision de ce qui a été exploité dans les cours précédant, tout en évitant de transformer ces révisions en tests notés.

* Miser sur la répétition comme un moyen nécessaire pour bien faire assimiler et fixer les contenus.

* Faire une place à la participation orale des élèves soit dans chaque cours, soit toutes les deux heures de cours. Il peut être utile de dresser la liste d'interventions pour l'ensemble du trimestre, en plus de celles qui font partie du développement de la classe. Ça permet de faire préparer des interventions du genre "dialogues" ou jeux de rôle, rapports de faits

divers, résumés de textes courts, ... etc. en dehors de la classe. Mais ça peut aussi bien consister à demander de faire un rapport de ce qui a été dit en classe par les élèves désignés préalablement. Encore et toujours : pas de surprise, pas de "piège".

* Pour bien réussir les activités de production orale il faut faire un travail considérable concernant la forme interrogative, à commencer par les questions qui reviennent sans cesse en cours de langue étrangère. Il faut aussi bien exploiter dès le début les structures permettant de répondre (au moins en partie) aux questions les plus fréquentes. Une longue liste de mini-dialogues illustrant ce genre de questions ainsi que les réponses plausibles correspondantes serait très utile.

* Il faut avoir toujours en tête que les questions posées (le prof aux élèves ou les élèves les uns les autres) doivent avoir pour but d'encourager les élèves à s'exprimer, non pas celui de tester leurs connaissances culturelles.

* Parallèlement, il faut éviter (et faire éviter) de poser des questions pouvant être répondues par un simple Oui ou Non. Proscrire tous les "Est-ce que ... ?" équivaut, en fait, à miser sur l'encouragement au dialogue.

* Prévoir toujours quelques minutes pour la réflexion et la préparation de l'intervention orale qui doit suivre (à l'aide de dictionnaires, méthode utilisée, notes de classe)

* Si l'on travaille en salle d'informatique il est convenable de faire ouvrir dès le début 5 ou 6 fenêtres de navigation, pour avoir à portée de main un dictionnaire multilingue, un dictionnaire de traduction, le conjugueur, une encyclopédie, un fichier de Word où noter tout ce qui est nouveau, etc.

Chapitre I : L'enseignement/ apprentissage de l'oral

* Faire dresser une petite liste des mots ou expressions dont ils auront besoin pour s'exprimer avec leurs propres mots à propos de tel ou tel sujet : avant de commencer à parler, ils chercheront le sens des mots et des expressions nouveaux. Le prof peut expliquer ou traduire ce qu'ils ne trouvent pas.

* Petite typologie des activités de production orale en classe de FLE :

- Poser / Faire poser des questions portant sur le contenu d'un petit texte écrit. Poser / Faire poser des questions sur une image
- Poser / Faire poser des questions concernant les activités des élèves: d'abord au présent, puis au passé, au futur ou au conditionnel.
- Faire résumer en quelques phrases simples, toujours avec leurs propres mots, le contenu de petits textes écrits, lus chacun pour soi ou à haute voix.
- Faire résumer en quelques phrases simples, toujours avec leurs propres mots, le contenu de petits messages audio.
- Faire résumer en quelques phrases simples, toujours avec leurs propres mots, le contenu de petits clips vidéo (accompagnés de leur transcription, de préférence).
- Faire rapporter systématiquement les propos des copains de classe, surtout lorsqu'ils ont donné leurs avis sur tel ou tel sujet.

2. La perception des phonèmes d'une langue étrangère

La notion de crible phonologique ou système d'écoute contrôlé par le système phonologique de la langue maternelle, qui perturbe l'identification et l'articulation des sons d'une langue étrangère.

"Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le "crible phonologique" de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu' on les fait passer par le "crible phonologique" de sa propre langue"¹

Dans un certain sens, la personne qui entend une langue étrangère est un sourd pour l'identification et la compréhension des sons de cette langue.

¹TROUBETZKOY, N.S. (1986) Principes de Phonologie, Klincksieck, Paris.

3. Méthodes de correction phonétique

3.1. La méthode articulatoire

En tenant compte de la position et de la forme de tous les organes articulatoires, on propose à l'élève d'émettre des sons à partir du fonctionnement correct de l'appareil phonatoire. Par exemple, on rappelle l'arrondissement des lèvres pour la prononciation de certaines voyelles; ou de faire vibrer les cordes vocales pour certaines consonnes.

3.2. La méthode comparatiste

La comparaison entre les phonèmes et les systèmes sonores de deux langues, fondée sur l'analyse contrastive a inspiré de nombreux manuels d'enseignement de la prononciation. En tenant compte des similitudes entre deux systèmes phonologiques on se servira des sons communs ou prochains pour favoriser ou corriger certaines articulations.

3.3. La méthode des oppositions phonologiques

La linguistique structurale a souligné l'importance de la substitution, l'opposition des sons et les paires minimales. On a développé ainsi toute sorte d'exercices de discrimination et d'identification des phonèmes ou des mots. On peut proposer aussi des exercices sur l'opposition entre deux ou plusieurs phonèmes. Les élèves écoutent et répètent des listes de mots où le changement d'un seul son apporte un changement de sens. Par exemple: "le / les"; "basse / base"; "bon / vont", etc.

Différentes pratiques ont eu recours à des outils et à des technologies pour la correction de la prononciation, comme l'utilisation du magnétophone, du laboratoire de langues ou de l'ordinateur. La correction basée sur l'audition de modèles intègre généralement d'autres méthodes et spécialement celle des oppositions phonologiques. Beaucoup de manuels et cours de prononciation proposent des activités et des matériels audio ou vidéo adaptés aux différents dispositifs pédagogiques (en autonomie, en classe, dans le laboratoire ou salle multimédia).

3.4. La méthode verbo-tonale

En soulignant l'importance de la langue comme instrument de communication, cette méthode considère que la perception est un élément essentiel.

Les recherches de « Petar Guberina »* sur le monde des sourds relèvent que notre cerveau structure une séquence complexe, une unité significative à partir d'un nombre réduit de phonèmes. Cette structuration des sons pertinents en phonèmes se réalise de manière privilégiée dans chaque langue selon les fréquences optimales de cette langue. Entre la pathologie de l'audition et l'apprentissage d'une langue étrangère il n'existe pas de différences de nature, mais de degré: dans le premier cas nous observons une surdité pathologique, dans le deuxième une surdité phonologique.

4. La notion de crible phonologique

4.1. Les principes de base du système verbo-tonal (P. Guberina)*:

- a) Chaque son et chaque mot ont leur octave d'intelligibilité optimale.
- b) Si les sons des mots sont transmis par les octaves qui ne sont pas optimales, ils se déforment pour l'oreille, qui les entend comme des sons différents des sons émis.

*Linguiste croate (22 mai 1913 à Šibenik - 22 janvier 2005 à Zagreb)

RENARD, R. (1971) Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique, Didier, Paris.
RENARD, R. (1976) Introducción fonética para profesores de idiomas, Rosas, Madrid.
MURILLO, J. (1976) El método verbo-tonal, UNED, Madrid.
CUREAU, J., VULETIC, B. (1976) Enseignement de la prononciation, Didier, Paris.

- c) Les fautes sont causées par l'existence de différents types de champs d'audition.
- d) La forme de l'émission est beaucoup plus importante que la largeur de la bande d'audition.
- e) L'audition n'est pas un phénomène continu, mais discontinu.

4.2. Bases psycho-acoustiques:

*La perception auditive est un phénomène global. Notre perception d'une langue étrangère est défectueuse (notion de crible phonologique)

*Il existe un système de fautes pour chaque langue.

*On procède à un conditionnement de l'audition non à partir de la phonation (méthode articulatoire) mais à partir de l'émission, afin d'arriver à une prononciation inconsciente, non analytique de l'élève.

4.3. Principes généraux:

La phonétique doit être intégrée dans l'étude de la langue. Phonétique en situation de communication (comme l'enfant qui apprend sa langue maternelle). Pas d'intellectualisation: l'assimilation du système phonologique se fait inconsciemment, par des approximations successives.

Priorité aux éléments prosodiques.

Point de départ: la faute de l'étudiant.

5. Procédés de correction:

5.1. Recours à la prosodie (Intonation et rythme)

- La courbe mélodique "montante": plus de TENSION à la fin:

-Elle est ici? Il est sorti?

- Le début d'une intonation descendante: plus de TENSION:

Qui est venu? Que vois-tu?

-A l'intérieur d'un mot, les sons qui se trouvent en position initiale: plus de tension.

Pour relâcher: les sons en position intervocalique ou finale.

-Si l'élève prononce [u] à la place de [y] - Stratégie Renforcer la tension.

-C'est sûr? / Supermarché / Surréalisme.

5.2. Retours à la phonétique combinatoire

5.2.1. Influence des voyelles sur les consonnes:

-v. antérieures: palatalisation.

-v. postérieures: vélarisation.

-v. labialisées: labialisation.

5.2.2. Influence des consonnes sur les voyelles:

- c. labiales, vélaires, laryngée, [R], c. sonores, nasales: ASSOMBRISSEMENT.

- c. alvéolaires: ECLAIRCISSEMENT du timbre.

- c. occlusives sourdes: OUVERTURE.

- [ʃ] [ʒ] : ARRONDISSEMENT.

5.2.3. Influence des consonnes entre elles

- sonore précédant sourde: assombrissement de la sonore.

- sourde précédant sonore: sonorisation de la sourde.

6. Restaurer l'oralité en classe de Français

Historiquement, l'école de « J.Ferry »¹, centrée sur l'écrit, s'est construite contre l'oralité, marquée au double sceau négatif de la culture populaire et des rituels religieux. Il s'agissait de former des citoyens dotés des savoirs et des valeurs prônés par la République, sur la base d'un rapport à la littéracie, qui posait l'écrit comme vecteur de la Raison, et qui privilégiait la lecture et l'écriture au détriment de l'acte de parole. Au niveau du lycée, cette logique est venue mettre un terme à la forme d'oralité scolaire que constituait le " discours français", et qui intégrait, au plan rhétorique, l'actio et la memoria, articulant alors les productions verbales sur la voix, le corps, et privilégiant une disposition prise en charge par la mémoire. Ceci pour lui substituer l'exercice écrit, devenu canonique dans la discipline : la composition française, c'est-à-dire la dissertation, qui met l'accent sur l'articulation dispositio/élocutio. Mais, dans le même temps, du côté de l'école primaire, face à un public massivement ancré dans l'oralité, pour maintenir un lien avec les pratiques langagières scolaires et extrascolaires, s'est instaurée une oralité spécifiquement scolaire, fondée principalement sur la voix du maître et le choral de la classe.

Qu'en est-il aujourd'hui, dans le cadre des nouveaux programmes ? S'il ne s'agit pas, bien sûr, de rétablir des formes obsolètes d'oralité, de prôner des " madrasas laïques " fondées sur la récitation, qui peut nous apporter la restauration de cette composante de l'oral en classe de Français ? La problématique ainsi posée nous amène à nous interroger sur les conditions institutionnelles, les enjeux en termes d'apprentissages et les implications didactiques d'une telle restauration. Comment, en particulier, articuler les cultures de l'oralité, dans lesquelles baignent les élèves en milieu extrascolaire, et les contraintes du contexte scolaire ? Comment établir des liens entre les traditions orales, envisagées dans leur dimension patrimoniale, et les cultures orales contemporaines ?

¹Député, Homme d'état et Homme politique (*Français*)

²Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante

Chapitre I : L'enseignement/ apprentissage de l'oral

Au plan didactique, il s'agit d'envisager les modalités permettant d'intégrer l'oralité, comme composante, dans la pratique et l'étude de l'oral.

Dans cette perspective, quelles réorganisations des relations écrit/oral, mais aussi des sphères littéraire/non-littéraire, cette restauration implique-telle ? Que pouvons-nous en attendre, pour la construction du rapport des élèves à la littérature ? Pour tenter de répondre à ces questions, je distinguerai d'abord trois pôles dans le champ de l'oral, j'envisagerai ensuite les enjeux de cette restauration, dans la double référence au théorique et au contexte actuel. Enfin, j'ouvrirai la réflexion aux questions didactiques.

6.1. Trois modalités de l'oral :

Le terme " oral " recouvre, tant au plan linguistique que dans les pratiques scolaires, des réalités très diverses. Pour tenter de clarifier les choses dans la perspective didactique, j'isolerai ici trois grands pôles : le parlé, l'oral socialisé, l'oralité.

6.1.1 Le parlé

J'envisagerai ici le parlé comme le produit de l'interaction en face à face. Définition qui permet d'une part d'intégrer les données énonciatives et pragmatiques, donc le contexte, d'autre part de prendre en compte les travaux de Blanche-Benveniste (1997) sur la spécificité du français parlé.

6.1.2. L'oral " socialisé "

Faute de mieux, cette formule permet d'isoler, dans le domaine de l'oral, un second pôle, en référence à des rituels socio discursifs hypercodés, qui comportent des enjeux sociaux forts, se caractérisent par des énoncés longs, et appellent une " monologisation " du dialogue (Schneuwly, ici-même). Définition qui permet de mettre l'accent sur les genres formels, et d'intégrer, à partir de l'argumentatif, les données de la rhétorique, pour s'ouvrir à l'art oratoire.

6.1.3 L'oralité

On regroupe traditionnellement sous ce terme les traits définitoires d'un oral qui serait irréductible à l'univers de l'écrit et qui demeurerait ainsi l'apanage des sociétés sans écriture. Dépassant cette approche, je retiendrai ici la définition de Zumthor (1982), auquel j'adjoindrai deux auteurs bien connus en France dans le domaine didactique Goody (1977, 1993) et Olson (1991, 1998).

A partir de ces références, je définirai l'oralité comme l'ensemble des faits et processus liés à une parole communautaire qui :

- a) se déploie dans des contextes ritualisés ;
- b) s'inscrit dans la répétition, la récitation, la choralité, et réfère à une mémoire identitaire ;
- c) met en jeu, dans l'illocutoire d'une dramatisation, la voix et le corps, portés par une diction spécifique ;
- d) repose, en dominante, sur un mode d'énonciation gnomique, mettant en œuvre, dans le cadre d'une tradition orale, un style formulaire, marqué par des traits rimiques, métriques et rythmiques liés à la mémorisation.

Mais je me garderai bien de faire mienne la théorie du " grand partage " (Goody, 1977), qui oppose d'une part les modes de pensée et d'énonciation des sociétés sans écriture (perçues comme prisonnières d'une expérience empirique du monde) et, d'autre part, les modes de pensée et d'énonciation des sociétés avec écriture (perçues comme marquées par la Raison et les savoirs). Partage qui fonde, rappelons-le, l'École de J. Ferry. En revanche, reprenant les orientations d'ONG (1982), j'ouvrirai la définition aux " oralités secondes ", correspondant d'un côté aux médias et à la publicité, de l'autre aux nouvelles technologies de l'information.

6.2. La position de l'École

Pour délimiter la position de l'École face à l'oralité, il convient d'abord de tenter de cerner le poids des trois pôles dans le champ scolaire.

6.2.1. L'interdit du parlé

Dans le contexte scolaire, le parlé est frappé d'un interdit majeur, à l'écrit bien sûr, mais aussi, paradoxalement, à l'oral. En effet, alors que l'interaction pédagogique pourrait accueillir cette modalité de l'oral, l'attente scolaire en matière de productions orales porte sur un " français scolaire ", dont on sait qu'il se réfère en fait à l'écrit : Réponds par une phrase ! Ceci posé, on note actuellement une montée en puissance du parlé en classe, liée à

l' " oral pour apprendre ". Dans ce cadre, sur la base de nouveaux dispositifs scolaires de parole, qui congédient l'oralité scolaire traditionnelle -Répétez, dit le maître-, on tend à favoriser, dans la perspective didactique, les traits du parlé (hésitations, pauses, corrections lexicales etc.), qui participent de la verbalisation visant la construction des connaissances par les élèves.

6.2.2. La scolarisation de l'oral socialisé

Quant à l'oral socialisé, il constitue le noyau dur de l'oral scolaire, tel que traditionnellement ancré dans l'argumentatif 4. Mais il convient de souligner que la scolarisation de cette composante de l'oral vient, par le biais des exercices en particulier, suspendre les enjeux sociaux pour leur substituer des enjeux scolaires 5 et donc en quelque sorte simplement mimer, dans le contexte de la classe, les pratiques langagières extrascolaires. Dimension qui réduit alors la visée sociale de cet apprentissage 6.

6.2.3. La fonction initiatique de l'oralité

Dans ce système, qui exclut le parlé pour privilégier la version scolaire de l'oral socialisé, l'oralité, déconnectée des deux autres pôles, fait l'objet d'un traitement à part. L'École, en effet, n'envisage pas l'oralité comme une simple composante de l'oral, dont l'apprentissage devrait être mené tout au long du parcours scolaire, elle en fait une étape du cursus. Posant l'oralité comme constitutive de la Maternelle, l'École institue du même coup ce pôle de l'oral comme la phase initiatique de tout le parcours, tant au plan des pratiques que des apprentissages langagiers. En Maternelle, l'oralité, qui fonde d'abord la classe, sur la base de rituels de parole, comme communauté discursive, est aussi objet d'étude (il s'agit d'apprendre des comptines, des chansons, des poèmes, et donc d'introduire l'élève, par la tradition orale, au patrimoine de l'oralité) et support d'apprentissages (on s'appuie certes sur l'oralité des contes, mais on se réfère à des textes et on vise prioritairement l'entrée dans l'écrit). Si on valorise ainsi l'oralité en Maternelle, c'est en fait pour mieux la faire disparaître ensuite, en la constituant comme une propédeutique à l'écrit. De même que

l'enfant est celui qui ne parle pas (encore), l'enfant de Maternelle est, pour l'École, un élève qui n'écrit pas (encore).

Tout le cursus se construit alors sur un scriptocentrisme et un textocentrisme qui conduisent, tel un gradus ad Parnassum*, vers les textes littéraires étudiés au lycée. Après la Maternelle, l'oralité se trouve refoulée vers la sphère extrascolaire et reste confinée, au sein de la classe, dans des rituels scolaires figés : lecture à haute voix, récitation et mise en voix (en scène) d'extraits de théâtre, qui fonctionnent, dans le système, comme la réminiscence de cet amont " prescriptural " que représente, dans le cursus, la Maternelle. Quelle importance, dira-t-on, puisque l'oralité aura été abordée en Maternelle ? C'est faire l'impasse sur les enjeux liés à l'oralité.

eduscol.education.fr/.../restaurer-l-oralite-en-classe-de-francais.html

*ouvrage pédagogique concernant la littérature.

ONG : Organisation Non Gouvernementale

7. Enseigner le FLE

La délégation générale à la langue française ne produit pas de documentation originale sur le français langue étrangère (FLE), mais elle souhaite offrir des informations provenant de différentes sources qui peuvent par ailleurs être consultées. Ainsi on trouvera ci-dessous une synthèse des principales informations concernant ce sujet à l'intention de ceux qui désirent soit se spécialiser en français langue étrangère, soit enseigner en France ou à l'étranger le français langue étrangère ou bien encore apprendre le français en France ou à l'étranger. Pour chacun de ces cas les informations seront accompagnées de renvois utiles pour une approche plus détaillée vers les publications et les organismes spécialisés.

7.1. Se former pour enseigner le français langue étrangère

Dans le domaine des formations universitaires sanctionnées par un diplôme national, il n'y a pas de cursus complet de français langue étrangère. Les étudiants commencent par préparer un diplôme d'études universitaires générales (DEUG) lettres et langues mention lettres modernes, sciences du langage ou lettres et civilisations étrangères. Ils poursuivent en licence de langues, de sciences du langage ou de lettres modernes, en choisissant la mention " français langue étrangère ". Ce n'est qu'au niveau de la maîtrise que le français langue étrangère devient une spécialité. Ces diplômes représentent une certification utile, mais ne donnent pas automatiquement un poste d'enseignant. Ces formations permettent d'acquérir les connaissances et les techniques spécifiques de l'enseignement du FLE, distinct de l'enseignement du français langue maternelle car il est destiné à des non francophones. Elles s'adressent aux étudiants qui désirent devenir enseignants en FLE, en France ou à l'étranger. La maîtrise de français langue étrangère est une formation parfaitement adaptée à l'enseignement du français langue étrangère. Elle peut éventuellement être complétée par un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) ou un diplôme d'études approfondies (DEA) dans le domaine de la didactique du FLE. Mais cette formation ne donne pas droit automatiquement à un poste d'enseignant à l'étranger comme le certificat d'aptitude au professorat pour l'enseignement secondaire (CAPES) pour l'enseignement en France.

7.2 Activités de compréhension orale

7.2.1. Choisir un document oral :

Pour faciliter la compréhension orale, l'enseignant utilise des documents avec un contenu intéressant. La confiance et les compétences des élèves en compréhension peuvent être développées par un choix de documents authentiques et d'activités judicieusement choisis. Il enseigne à comprendre le document : fait établir des liens, repère des éléments, met en relation, déduit. Cela requiert que le texte oral proposé dépasse le niveau de production de l'élève, sinon il n'apprendra rien. Voici certains critères à respecter lors du choix d'un document :

*L'enseignant doit s'assurer que le document :

*Va probablement intéresser les élèves ;

*Contient des éléments connus par les élèves pour les aider à comprendre la situation ;

*Contient des éléments inconnus par les élèves pour stimuler leur curiosité ;

7.2.2. Reconstituer une histoire :

Un élève raconte une histoire. Les autres élèves doivent reconstituer l'histoire en remettant des images illustrant l'histoire dans le bon ordre. Il est adapté au niveau de français des élèves : il n'est pas trop difficile, mais pas trop facile non plus, pour qu'ils puissent progresser.

Pensez à apporter des compléments d'informations (textes, images, statistiques,...) si cela est nécessaire pour la compréhension du texte. Pour motiver les élèves, vous pouvez les impliquer dans le choix des documents. Ils peuvent proposer des thèmes qui les intéressent, sélectionner un document entre plusieurs, chercher et apporter des documents de leur choix, ...

8. Analyse de rapports d'inspection

Les rapports d'inspection traduisent l'interprétation que font les inspecteurs de l'Éducation nationale des programmes et instructions autant que des réalités des classes dont ils rendent compte. Étudier la fréquence dans les rapports de tel ou tel type de remarques ou de conseils fait apparaître les points sur lesquels s'exerce en priorité leur vigilance. Une attention centrée sur la communication dans la classe L'examen global des remarques des inspecteurs, tous cycles confondus, met en évidence plusieurs points :

- un rapport sur quatre soit ne fait aucune mention de l'oral, soit l'évoque sans précision ;
- les conseils sont sensiblement moins nombreux que les simples mentions de l'oral ;
- les mentions et conseils ayant trait à la communication dans la classe sont très fréquents ;
- la langue employée par les maîtres comme par les élèves retient peu l'attention ;
- "l'oral à apprendre" fait l'objet d'un nombre restreint d'observations ;
- "l'oral pour apprendre", qu'il s'agisse de passer à l'écrit ou de l'améliorer, d'explicitier des consignes, de mettre en place des apprentissages en français ou dans les autres disciplines est très fréquemment l'objet de remarques et conseils des inspecteurs;
- on ne trouve jamais ou presque jamais de référence aux instructions officielles, d'indications bibliographiques ou de recommandations à un maître de participer à un stage de formation continue. Tout se passe donc comme si on s'intéressait plus à l'organisation de la communication au sein de la classe, qui semble résumer toute approche de l'oral en tant que tel dans les enseignements, et aux apprentissages des différentes disciplines, dont l'oral constitue l'un des vecteurs, qu'à l'apprentissage de la langue orale proprement dite et de son maniement. Cette constatation globale est néanmoins à nuancer selon les cycles. Les éléments relevés par les inspecteurs, les formules qu'ils emploient méritent qu'on s'y attarde, notamment dans les domaines suivants :

***L'organisation des échanges**

L'importance attachée à la communication se traduit notamment dans l'attention portée à l'organisation des échanges. Les inspecteurs de l'Éducation nationale veillent particulièrement : à ce que les élèves puissent s'exprimer : "la discipline de la communication est excellente", " parole du maître : bon contact avec les élèves, bonne gestion du groupe" : "la maîtresse parle trop, les élèves pas assez", "exprimons-nous", "la parole accordée aux enfants...", "réelle coopération des élèves", "les enfants sont mis en confiance et participent volontiers", "Mme x attachée à l'expression enfantine" ;

- à ce que chacun ait l'occasion de prendre la parole : "Mme x permet à chacun de s'exprimer", "les enfants s'expriment volontiers. Ils sont tous sollicités", "tous les enfants ont bien participé", "Mme x prend soin de donner la parole à chacun et organise le discours" ;

- aux échanges entre élèves : Mme x met l'accent sur la prise de parole et le développement des interactions entre enfants", "les enfants conversent, échangent", "conversation entre enfants", "l'espace collectif favorise les échanges en commun", "échange duel en binôme" ;

- à la prise en compte de la parole des élèves : "les propositions enfantines, souvent inattendues, sont bien valorisées, exploitées", "j'apprécie que Mme Y sache intégrer les réflexions des enfants" ;

- à la spontanéité des échanges, à l'authenticité des situations : "la participation orale est spontanée", les discussions au sein des groupes sont authentiques", "la présentation de livres de bibliothèque donne l'occasion d'échanges authentiques".

***La place de l'oral dans les apprentissages :**

"L'oral pour apprendre" appelle de nombreux commentaires des inspecteurs qui recherchent une amélioration des conditions du dialogue pédagogique :

- Les consignes font l'objet de remarques très fréquentes : "La consigne est claire", "Les consignes explicites sont rapidement exécutées", "doubler les consignes orales d'un écrit au tableau". Les IEN portent également un regard très favorable sur la reformulation par les élèves des consignes données.

- L'explicitation par les élèves de leurs démarches est souvent encouragée : "Il s'agit de rechercher et de se montrer capable d'expliquer à la classe la procédure utilisée" ou bien :

"verbalisation par les élèves de leurs stratégies". Les inspecteurs insistent également sur l'importance d'un bilan collectif pour confronter les approches, élaborer une synthèse, faciliter la mémorisation : "la participation active au bilan collectif terminal", "le constat collectif terminal", "nécessité de synthétiser oralement en fin de séquence". Au cycle 3 on relève ce conseil : "prendre 10 mn à la fin de la leçon pour construire un discours, un procès verbal une synthèse : qu'a-t-on fait ? qu'a-t-on appris ? que faut-il retenir d'important ? "

- La description des séquences traduit fréquemment la place importante du dialogue pédagogique dans la conduite de divers apprentissages : " l'oralisation devant les autres élèves est nécessaire", "l'exploitation orale est bonne", "la verbalisation de l'activité est conduite sur le mode question-réponse ;" mais ce type d'observation ne s'accompagne pas nécessairement de commentaires sur la nature des questions ni sur le rôle de l'oral pour faire préciser et structurer le raisonnement ; on lit pourtant des remarques sur l'activité des élèves : "l'enseignant a su amener les élèves à s'exprimer et à s'engager individuellement et ou collectivement sur la résolution de petits problèmes."

- La préparation orale du passage à l'écrit est une préoccupation centrale en grande section et au CP. Les inspecteurs citent l'entraînement à la discrimination des phonèmes, la mise en évidence des rapports graphophonologiques, la dictée à l'adulte, la lecture par un enfant d'un texte préparé, avec parfois la recommandation de revenir au sens de l'écrit et de ne pas rester au seul niveau de la vérification. Ainsi, par exemple, dans une classe du cycle primaire: "les 11 mots d'un texte sur l'automne sont étudiés dans leurs correspondances grapho-phonétiques [...] avec des étiquettes, on s'entraîne ensuite à faire des phrases."

9. Oral et pratiques pédagogiques, l'oral pour apprendre :

Une prédominance des situations de découverte dans les classes observées. Les moments d'explicitation orale des consignes, si fréquents à l'école élémentaire (en particulier au primaire lorsque l'élève ne sait pas encore très bien lire) sont absents des séquences décrites par les observateurs. On peut imaginer que ces moments initiaux de l'acte pédagogique ne sont pas perçus en eux-mêmes comme du travail oral dans la mesure où la plupart des consignes scolaires relèvent de l'écrit et donc d'un acte de lecture. De même le travail de compréhension des textes en général n'est pas compris comme un moment de travail oral. Pourtant, bien conduit, il se présente comme un travail d'ajustement dialogué entre élèves ou entre adulte et enfants permettant de s'assurer que les représentations induites par le texte sont acceptables. Là encore, le fait que le support du travail oral soit un texte écrit laisse certainement penser que l'on se situe hors du champ de la pédagogie de l'oral.

Ce sont les moments de "découverte" (d'une situation, d'un support, d'un document, etc.) qui sont le plus souvent proposés lorsque l'oral est perçu comme un vecteur d'apprentissage. Tous les domaines du programme sont concernés même si les activités de "français" demeurent très largement majoritaires (lecture, production de texte, orthographe, découverte d'un album en BCD, description d'images, etc.). Les mathématiques également semblent bien se prêter à ce moment de préparation orale ainsi que les activités physiques et sportives ou l'éducation civique.

Le support des activités présentées peut être une situation vécue (par exemple un jeu dans la cour dont il faut retrouver les règles afin de les ordonner dans ce qui deviendra une fiche de consignes) ; il peut aussi s'agir d'une image à décrire (l'illustration d'un manuel scolaire, la couverture d'un album) ou encore d'une situation-problème concrète qui induira l'usage d'instruments logiques ou mathématiques spécifiques (par exemple un catalogue de commandes de jouets à transformer en un tableau à double entrée présentant les jouets commandés par chaque enfant de la classe), au primaire d'une expérience, d'un document

Chapitre I : L'enseignement/ apprentissage de l'oral

de la BCD... L'essentiel, pour les maîtres, est de susciter, à partir du support utilisé, une activité de parole précise, rigoureuse et adaptée à son propos. Dans les cas les plus riches, l'oral permet au maître de s'assurer de ce que les enfants ont "vu", de les amener à l'explicitation en utilisant le vocabulaire adéquat, précis et convenant à la situation, et de vérifier qu'ils savent prévoir les actions à venir, qu'ils s'agissent d'opérations concrètes ou d'opérations intellectuelles. Le plus souvent, les maîtres cherchent à s'assurer que les élèves ont vu ce qu'ils devaient voir (ni plus ni pas assez). Ils font parler les élèves pour construire un objet prévu et ne prennent en compte que les réponses attendues laissant échapper ainsi les occasions d'analyser les démarches et de repérer les erreurs éventuelles. "Le maître reformule les seules propositions qui participent de ses intentions didactiques" écrit un inspecteur. À l'issue de ce moment d'oral, les enfants doivent être prêts à transformer ce qu'ils ont dit en un document écrit, texte, croquis, tableau...

Une situation didactique insuffisamment maîtrisée. La principale question que pose cet aspect de l'usage de l'oral dans la classe réside dans l'absence de réflexion didactique sur les modalités à mettre en place. La situation de dialogue adulte-enfants qui prévaut à ce moment ne semble pas suffisamment maîtrisée. En effet, rien n'est prévu pour s'assurer que tous les élèves participent réellement à l'élaboration de cette verbalisation ; aucun dispositif ne permet de s'assurer que, lorsque le petit peloton de tête a construit une verbalisation cohérente, les autres élèves de la classe sont tous en mesure d'expliquer ce que l'on a fait ou ce que l'on va faire.

Pour beaucoup de maîtres, il s'agit davantage de conduire le groupe à définir le savoir qui pourra être transcrit sur le papier que d'amener les élèves à verbaliser une situation ou une action, concrète ou abstraite, et de faire apprendre ainsi un usage spécifique du langage oral. Il semble que les enseignants fassent l'hypothèse que l'apprentissage se fait d'une part dans les tâtonnements spontanés et les verbalisations qui les accompagnent, d'autre part ultérieurement dans la mémorisation du document qui aura été transcrit après ce moment de verbalisation. Tout se passe comme, si pour les maîtres, la formalisation écrite d'un savoir élaboré oralement ne constituait pas un moment d'apprentissage.

Chapitre I : L'enseignement/ apprentissage de l'oral

Il y a certainement là un vrai problème. Le guidage dialogué par l'adulte vers la verbalisation adéquate d'un savoir ou d'un savoir faire est un élément majeur de l'apprentissage. Pourtant, s'il est largement utilisé, il ne fait pas souvent l'objet d'une réflexion didactique. On ne cherche pas suffisamment à en améliorer la portée ni surtout à en étendre le bénéfice à tous les élèves.

Chapitre II

Introduction :

Pour le cycle primaire, l'Objectif Terminal d'Intégration (OTI) étant ainsi défini : Au terme de la 5e AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication, le profil de sortie de l'élève est défini dans les termes suivants :

A l'oral – L'élève doit être capable d'adopter des stratégies adéquates de locuteur ; réagir à des sollicitations verbales par un énoncé intelligible et cohérent ; s'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles; réagir à partir d'un support sonore ou visuel; prendre la parole de façon autonome pour questionner, répondre, demander une information, donner une consigne, donner un avis; produire un énoncé pour raconter, décrire, dialoguer ou informer, dire des textes poétiques en s'appuyant sur des éléments prosodiques, synthétiser l'essentiel d'un message oral dans un énoncé personnel, marquer son propos à l'aide d'adverbes, d'interjections et de traits prosodiques.

A l'écrit - L'élève doit être capable d'exploiter des indices (illustration, code, mots connus, ponctuation, typographie, amorce des paragraphes et silhouette des textes) pour formuler des hypothèses de lecture ;lire pour chercher des informations ; lire d'une manière expressive (relation phonie/ graphie, rythme, ton et intonation) ; identifier des textes différents (ceux qui racontent, ceux qui décrivent...) ; produire des textes pour raconter, pour décrire, pour informer; utiliser une grille critériée pour produire et/ou améliorer un écrit; produire un écrit sur le « modèle de... »; donner un avis personnel sur un texte lu ou entendu; produire de manière individuelle sur un thème donné, à partir d'une consigne.

1. Objectifs de l'enseignement du français au primaire en Algérie

La Loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation : « 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 »-Chapitre I, art. 2.

A ce titre, l'école, qui « assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification » doit notamment « 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 »-Chapitre II, art. 4.

L'énoncé des finalités de l'enseignement des langues étrangères permet, en matière de politique éducative, de définir les objectifs généraux de cet enseignement en ces termes : « Le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales », cf. Référentiel Général des Programmes.

Au même titre que les autres disciplines, l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles.

L'enseignement du français à l'école primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif.

Cet enseignement doit amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer dans des situations de communication. Ainsi l'apprentissage de cette langue étrangère participe à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde.

Chapitre II : Le FLE dans l'enseignement primaire en Algérie

Les programmes du primaire se structurent pour chaque niveau du cycle en compétences à installer à l'oral et à l'écrit.

2. Choix méthodologiques pour le cycle primaire

2.1. Approche par les compétences

« L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations- problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir», cf. Référentiel Général des Programmes.

Si on parle de « compétences » dans le milieu de l'éducation, c'est pour mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève. C'est donc dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des savoirs que s'impose, dans les programmes, l'entrée par les compétences.

Les compétences sont un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui deviennent les buts de l'enseignement/apprentissage à partir de situations- problèmes qui composent des situations d'apprentissage. Ainsi, l'élève est-il amené à construire ses savoirs et à organiser efficacement ses acquis (soit un ensemble de ressources) pour réaliser un certain nombre de tâches.

Chaque compétence se démultiplie en composantes qui se traduisent en objectifs d'apprentissage. Chaque objectif permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adaptées à un niveau déterminé. C'est à partir des objectifs sélectionnés que se dégage le dispositif d'enseignement/apprentissage sur la base du triptyque : activités, contenus, évaluation.

Les compétences sont évaluables. Evaluer des compétences c'est, pendant le cursus scolaire, vérifier régulièrement le niveau de développement des compétences pour :

- réguler la progression des apprentissages (évaluation formative),
- certifier et reconnaître les acquis (évaluation certificative).

2.2- Démarche pédagogique :

La démarche pédagogique préconisée dans les programmes de 3eAP et 4eAP est une démarche par la découverte qui a permis dès le départ d'enclencher le processus d'apprentissage. Cette démarche est maintenue en 5eAP au vu de la motivation créée chez les jeunes apprenants.

2.2.1- Principes théoriques

Fondée sur le cognitivisme et le socio cognitivisme, la démarche s'appuie sur un certain nombre de principes théoriques: mettre l'élève au cœur des apprentissages pour qu'il participe à la construction et à la structuration de ses apprentissages; proposer des situations d'apprentissage qui permettent à l'élève de prendre conscience de ce qu'il apprend, de comment il apprend et de pourquoi il réussit; tenir compte de l'erreur et l'exploiter comme un moyen pour remédier aux insuffisances et lacunes rencontrées. organiser des temps d'interaction (élèves/élèves, élèves/enseignant) qui permettent de confronter les productions et d'explicitier les façons de faire. La verbalisation est un procédé qui permet de progresser dans les apprentissages.

2.2.2- Principes méthodologiques

L'apprenant, impliqué dans ses apprentissages, participe au processus d'acquisition des connaissances :

- mis en situation d'écoute et d'observation, l'apprenant développera au fur et à mesure des stratégies de compréhension à l'oral et à l'écrit. Il sera amené à s'exprimer par l'emploi d'énoncés dits « actes de parole » (ou actes de langage) comme : se présenter, demander, ordonner, inviter...

- en lecture, l'apprentissage se fera au double plan de l'appropriation du signe et du sens. La démarche s'appuie sur des stratégies convergentes d'appréhension simultanée **du code** et **du sens**.

- les apprentissages linguistiques pour la première année de français (3eAP) sont faits de manière implicite avec la distinction des marques du code oral et du code écrit. Pour la 4eAP et la 5eAP, la grammaire fait l'objet d'un apprentissage explicite. C'est aussi par des pratiques effectives et fonctionnelles de la langue, dans des situations de communication, que l'élève arrivera progressivement à en maîtriser le fonctionnement.

- l'évaluation formative, complètement intégrée au processus d'apprentissage, permet de mesurer les progrès réalisés et d'apporter les remédiations nécessaires au fur et à mesure en vue d'assurer leur **consolidation**.

- l'**évaluation certificative**, fera le bilan des acquis dans le cadre de l'épreuve de français de l'examen de fin de cycle primaire.

Les apprentissages sont conçus dans le cadre d'une **progression spiralaire**. L'appropriation progressive de la langue, à travers des activités diverses, se fera à l'aide des procédés suivants:

- **A l'oral**, par mémorisation, répétition, commutation, substitution, systématisation, réemploi et reformulation.

- **A l'écrit**, par reproduction, substitution, réemploi de mots dans de courtes phrases et par production de courts énoncés.

Dans la mise en œuvre de cette démarche, le projet est le cadre intégrateur privilégié dans lequel les apprentissages langagiers oraux et écrits prennent tout leur sens. Le projet est une situation complexe susceptible d'intégrer plusieurs compétences et de mobiliser des ressources diverses. Ce cadre de travail permet de donner du sens aux apprentissages et de la motivation aux apprenants.

3. Implications didactiques pour la 5e AP

Le programme de 5e AP, année terminale du cycle primaire, cible un public d'apprenants dont l'âge se situe entre 10 et 11 ans. Dans la continuité des programmes de 3e et 4eAP, ce programme est consacré à la consolidation des apprentissages qui se feront de manière plus explicite. Il permet la prise de conscience du mode de fonctionnement de la langue à des fins de communication. Les choix didactiques retenus sont les suivants :

- les actes de parole, principe organisateur des apprentissages, sont employés à l'oral et à l'écrit;
- les apprentissages linguistiques sont mis en place de manière explicite;
- les compétences de lecteur et de scripteur sont développées dans le cadre du projet;
- l'expression écrite trouve une place importante notamment au vu de l'évaluation finale;
- l'évaluation de fin de cycle se réalise à travers une épreuve composée de deux parties : une partie compréhension et une partie expression écrite présentée sous forme de situation-problème.
- Notons que ce sont les mêmes compétences qui sont développées, par niveaux, de la 3e AP à la 5e AP. Dans une démarche d'intégration, les compétences sélectionnées permettent l'atteinte de l'objectif terminal d'intégration (OTI) pour le cycle primaire :

OTI : Au terme de la 5e AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.

- L'atteinte de cet OTI assure le passage vers le cycle moyen et permet à l'apprenant d'aborder des situations d'apprentissage plus complexes.

4. Structuration du manuel :

Son organisation :

- 4 projets d'une quarantaine de pages pour chacun.
- Une partie Petit Dictionnaire utile avec une centaine de mots expliqués

4.1. L'organisation d'un projet :

Chaque projet est déroulé en trois séquences qui sont autant d'étapes devant conduire à la finalisation du projet. Ainsi, et à titre d'exemple, réaliser l'interview d'un artisan pour le faire connaître aux autres, nécessite :

- que l'on se documente, même sommairement sur l'artisan et son métier avant de l'interroger.....ceci est l'objet de la séquence 1
- que l'on apprenne à formuler les questions en fonction de certains paramètres (qui est l'interviewé, quelle est la nature de son travail, à qui est destiné l'interview, combien de temps va-t-il m'accorder...)

Ceci est pris en charge par toutes les activités de la séquence 2

- que l'on fournisse le produit final, l'interview proprement dite avec les questions et les réponses (et éventuellement un commentaire).

C'est au cours de séquence 3 que ce résultat sera atteint.

De cette description, il ressort que l'écrit obtenu -sachant que le produit peut être une affiche, un dépliant, une saynète que les élèves vont jouer ...- est l'aboutissement d'un long parcours d'apprentissage collectif et individuel au cours duquel l'élève aura lu, aura appris, aura essayé d'écrire, se sera corrigé.

A titre indicatif, à raison de 2 semaines par séquence, et de 3 séquences par projet, le temps que durera la réalisation d'un projet est de 6 semaines, ceci sans compter les séances de remédiation.

4.2. Organisation d'une séquence :

Nous avons veillé à ce que toutes les séquences soient composées des mêmes activités. Il va sans dire que l'enseignant pourra apporter des modifications dans l'ordre de déroulement des activités.

Ainsi, à titre d'exemple, s'il juge que la leçon de vocabulaire permet de plus approfondir la compréhension du texte, il peut la faire immédiatement après la séance de lecture-compréhension et décaler la leçon de grammaire.

La séquence, d'une durée de 2 semaines, est organisée en 12 séances de 45 minutes chacune.

5. Compétences disciplinaires de fin de 5^{ème} année scolaire :

5.1. A l'oral / compréhension (écouter)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Construire le sens d'un message oral en réception.	Mobiliser ses connaissances du système phonologique et prosodique.
	Identifier la situation de communication.
	Saisir la portée du message oral.

5.2. A l'oral / expression (parler)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange.	Prendre la parole pour raconter, donner un avis ...
	Produire un énoncé intelligible pour communiquer en réponse à une consigne, à une question.
	Savoir prendre sa place dans un jeu de rôle, dans une situation conversationnelle.

5.3. A l'écrit / compréhension (lire)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Lire et comprendre un texte (de 80 à 120 mots) et développer un	Construire du sens à l'aide d'éléments de la parataxe (silhouette, références, illustration).

comportement de lecteur autonome.	Construire du sens à l'aide d'indices textuels.
	Lire de manière expressive.

5.4. A l'écrit / expression (écrire)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Produire un texte d'une trentaine de mots environ, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.	Produire des énoncés pour les insérer dans un cadre textuel donné.
	Produire un texte en fonction d'une situation de communication.
	Assurer la présentation d'un écrit.
	Utiliser des ressources diverses pour améliorer sa production écrite.

6. Actes de parole et conduites langagières :

En 5eAP, année de fin de cycle primaire, l'élève doit être capable d'identifier la situation de communication, d'arrimer son propos au thème développé et de produire un énoncé intelligible pour communiquer avec autrui. Les actes de parole déjà étudiés en 4eAP seront combinés pour se rapprocher le plus possible de situations authentiques. Ainsi, il est fréquent de « Saluer » et « Demander quelque chose », de « Refuser » et d'« Expliquer », de « Remercier » et « Souhaiter ».

A l'oral, dans une situation de communication, l'élève est tour à tour émetteur ou récepteur. Il participe à l'échange avec l'intention d'adopter ou de faire adopter un comportement donné à son interlocuteur. L'élève devra utiliser le code (moyens lexicaux, syntaxiques et morphosyntaxiques) avec la superposition d'éléments prosodiques (intonation, rythme, volume de la voix...) dans une situation de communication pour dialoguer, pour raconter, pour décrire ou pour informer.

Les réalisations linguistiques nécessaires à une situation de communication orale diffèrent de celles exigées à l'écrit. Par exemple : « ce bouquin est super ! »,

« J'dessine ? ».

A l'écrit, l'élève est appelé à nommer/désigner (des êtres, des animaux, des choses), à décrire (des objets, des êtres, des animaux), à décrire des actions, à raconter des événements, à demander/transmettre des informations, à donner un avis dans des situations de communication données.

A l'oral comme à l'écrit, le contexte (le cadre, l'intention de communiquer, l'explicite, l'implicite ...) et le statut des interlocuteurs déterminent le choix des réalisations linguistiques qui traduisent des actes de parole dans des situations de communication variées (échange direct, indirect, différé...). Il faut rappeler qu'un énoncé ne peut prendre de sens que dans un contexte.

Chapitre II : Le FLE dans l'enseignement primaire en Algérie

La liste des réalisations linguistiques que l'on peut combiner est donnée à titre indicatif dans le tableau ci-dessous. Exemple : « Saluer », « Se présenter » et « Demander quelque chose » se réalisera comme suit : « Bonjour, je suis le chef de classe, est-ce que je peux avoir la clé de la bibliothèque ? »

Actes de parole	Réalisations linguistiques possibles
Saluer	<ul style="list-style-type: none">- Salut !- Bonjour Monsieur !- Bonsoir Madame !
Prendre congé	<ul style="list-style-type: none">- Salut ! A bientôt !- A tout à l'heure !- Au revoir Monsieur !- A demain !
Se présenter	<ul style="list-style-type: none">- Salut, je m'appelle...- Bonjour Monsieur, je suis..., votre voisin.- Bonjour Madame, je me nomme..., élève de 5eAP.- Je suis le chef de classe, mon prénom est...
Présenter une personne	<ul style="list-style-type: none">- Voici la maîtresse.- C'est ma sœur ...- Voilà mon camarade de classe.- Il/Elle s'appelle (nom et prénom).- Je vous présente mon père.

<p>Exprimer : ses goûts, ses sensations, ses sentiments positifs ou négatifs, ses émotions et ses préférences</p> <p>(utilisation des appréciatifs, des antonymes et de la forme négative)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Chouette ! j'ai une bonne note. - Je suis très fâché !/ je suis content !/ je ne suis pas fâché. - J'aime le foot. - Je n'aime pas le chocolat, je préfère les dattes. - C'est super !
<p>Souhaiter quelque chose à quelqu'un</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bonne année ! - Je vous présente mes vœux pour la nouvelle année. - Recevez mes meilleurs vœux ! - Je te souhaite un bon anniversaire.
<p>Remercier (le tutoiement ou le vouvoiement)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Merci. - Je te remercie. - Je vous remercie. - Merci bien.
<p>Répondre à des remerciements</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Je t'en prie. - Je vous en prie. - De rien.
<p>Demander</p> <ul style="list-style-type: none"> - quelque chose + formule de politesse (demande polie) - quelque chose (demande directe) - la permission de faire quelque chose 	<ul style="list-style-type: none"> - Peux-tu me prêter ton livre, s'il te plaît ? - Relis le texte. - Ferme bien le robinet d'eau. - Est-ce que je peux dessiner ? (Est-ce que je peux+ infinitif) - Est-ce que je peux manger ce gâteau ? (Est-ce que je peux+ infinitif+ COD)

<p>- des renseignements sur un fait, un événement (demander une explication)</p> <p>-demander le temps qu'il fait, qu'il fera</p> <p>-demander son chemin</p> <p>-demander un avis, une opinion.</p>	<p>- Je peux lire le conte ce soir ?</p> <p>- Est-ce que je peux regarder la télé ce soir ?</p> <p>(Est-ce que je peux+ infinitif+COD+ CCT)</p> <p>- Que se passe-t-il ?</p> <p>- C'est arrivé quand ? C'est arrivé où ?</p> <p>- C'est quoi ça ?</p> <p>- Il pleut encore? Il neige ?</p> <p>- Est-ce qu'il va faire beau ?</p> <p>- Où se trouve la poste ? A droite ou à gauche ?</p> <p>Que penses-tu de cet événement ?</p> <p>- Tu es d'accord ?</p>
<p>Proposer/ Accepter-Refuser/</p> <p>Se justifier</p>	<p>- Veux-tu venir au stade ?</p> <p>- Oui, je veux bien.</p> <p>- Non, je ne peux pas, j'ai des devoirs.</p> <p>- Je suis désolé !</p>
<p>Donner une information sur un objet, une personne, un animal ou un événement</p>	<p>- Le vent souffle très fort à l'Est du pays.</p> <p>- Y a trop de vent !</p> <p>- Ce chien est méchant.</p> <p>- Il y avait beaucoup de voitures sur la route.</p> <p>- Quel monde, au marché aujourd'hui !</p> <p>- Il porte une écharpe verte.</p>
<p>Donner un avis, donner un ordre, conseiller.</p>	<p>- Je pense que l'équipe est bien préparée.</p> <p>- Je crois que l'équipe est bien préparée.</p> <p>- Je ne suis pas d'accord /Je suis d'accord.</p> <p>- Il faut partir plus tôt.</p> <p>- Pour moi, c'est très bien !</p> <p>- Moi, je pense réussir.</p> <p>- Mets ta veste tout de suite !</p> <p>- Mets ta veste parce qu'il fait froid !</p> <p>- Mets ta veste, il fait froid !</p> <p>- N'oublie pas d'éteindre la lumière.</p>

Donner un ordre	
Conseiller	

L'objectif est de développer des conduites langagières pour installer une compétence de communication chez l'apprenant. L'intégration des différents actes de parole lui permet de construire le sens d'un message qu'il entend, qu'il dit, qu'il lit ou écrit. Cette intégration permettra d'aborder les macro-actes de parole (raconter, décrire, expliquer et argumenter) éléments contribuant à la structuration des programmes de français dans le cycle moyen.

7. Conséquences directes et causes médiates :

Nous assistons de nos jours à une indigence du lexique et à des incorrections morphologiques et syntaxiques qui ne touchent pas uniquement les apprenants de l'enseignement général, mais aussi les étudiants de lettres et de sciences.

Il est certes facile de récriminer et de refuser une situation alarmante en accusant l'autre : les puristes littéraires dénoncent ainsi l'avilissement auquel les scientifiques réduisent la langue et ces derniers, a contrario, rejettent la faute sur des « techniques » qui, d'après eux, rudoient la langue.

Chacun, par ailleurs, rejette la responsabilité des déficiences sur l'ordre de l'enseignement antérieur. L'enseignement supérieur accuse la négligence de l'enseignement secondaire qui lui-même rejette la faute sur l'enseignement moyen lequel, à son tour, renvoie tous les blâmes d'incompétence et d'inefficacité à l'école primaire. Quoi qu'il en soit, un phénomène reconnu de tous est que les apprenants accumulent les erreurs d'orthographe et de syntaxe et éprouvent la plus grande peine à s'exprimer correctement. Même au niveau de l'écriture, on remarque l'enlaidissement des lettres par des tracés hésitants. Cet « énorme acte de vandalisme qui menace l'esthétique de la langue française » ne se limite pas à cela, mais aussi à l'absence de signes de ponctuation qui normalement tonifient la phrase.

Quant à l'écrit, l'apprenant retient souvent un plan modèle qu'il se contente de reproduire sans intelligence d'ensemble. De la technique d'expression écrite, l'élève n'a retenu que la division schématique en trois parties : l'introduction, le développement, et la conclusion. Le contenu n'est qu'une pièce à conviction qui trahit son déficit de compétence à exprimer et à organiser une idée. En ce qui concerne l'expression orale, pour pouvoir la décrire sans faillir à la vérité, on se référera à l'expérience que l'on a des interventions orales en classe, quand on arrive à briser le mutisme dans lequel se réfugie l'élève indécis. Face aux mots hachés et aux embryons de phrases, l'enseignant intervient souvent pour remédier à l'expression de l'apprenant. De ce fait, l'enseignant évite les séances d'expression orale, car elles nécessitent plus de temps. On pourrait continuer à décrire la débâcle de l'enseignement/apprentissage et de ses résultats, à la limite de l'invective et de l'ironie.

Chapitre II : Le FLE dans l'enseignement primaire en Algérie

Cependant, cela risque de nous dissimuler le vrai problème. Car, en tout état de cause, sans bases solides acquises à tous les niveaux de la scolarité obligatoire, la réussite scolaire est hypothéquée et les chances de réussite plus tard dans la vie professionnelle de l'apprenant et dans sa vie d'adulte sont amoindries.

On pourrait expliquer le phénomène d'échec du collège par le fait qu'il assure simultanément la 2^{ème} étape de la scolarité et une fonction d'orientation, de répartition et de sélection. Cette double mission explique suffisamment pourquoi le collège est souvent qualifié de maillon sensible. Il est régulièrement affirmé que le collège fonctionne mal, c'est un fait d'évidence dont il convient d'analyser les causes en amont et même en aval. Les coupures à l'entrée et à la sortie du collège sont brutales. La gestion de la carte scolaire ne peut sans doute être uniforme. Le respect de la carte scolaire vise à maintenir la mixité sociale, si cet objectif n'est pas respecté, cela conduit à un effet inverse en concentrant les populations favorisées ou défavorisées qui demanderont à penser les exceptions. Le lycée connaît un système à trois voies qui ne donne pas une place égale aux séries générales. L'apprentissage du FLE connaît en Algérie le même programme et le même contenu dans les différentes filières. Ce qui diffère, c'est uniquement le volume horaire qui est plus important dans la filière littéraire (sciences humaines /langues étrangères). Le test d'évaluation a

Chapitre II : Le FLE dans l'enseignement primaire en Algérie

souvent le même canevas pour les littéraires et pour les scientifiques. Si l'on cherchait les motifs de cette débâcle de la langue, plusieurs raisons l'expliqueraient.

D'abord il faut reconnaître que le même problème se pose pour le français langue maternelle même si les raisons sont différentes. Ensuite en FLE, plusieurs paramètres entrent en jeu : une instabilité de repérage de la langue maternelle quant à l'apprenant du FLE, le petit apprenant algérien rencontre dès la première année de sa scolarisation un obstacle linguistique qui lui fait perdre pied au départ, puisque l'arabe qu'il connaît (le dialecte algérien) n'est pas identique à l'arabe classique, langue officielle et langue de l'enseignement. Psychologiquement, l'enfant est désorienté, puisqu'il retrouve dans l'arabe « de l'école » quelques mots qui se recoupent avec le dialecte, mais d'autres qu'il faut s'approprier tout de suite. L'enfant comprend la chose puisque, dès son arrivée à la maison, il corrige ses parents, notamment sa mère, en leur faisant reprendre les termes en arabe classique, enfin, la troisième raison est double et controversée : le rejet du français dû à une rancune historique héritée de père en fils augmente la démotivation de l'apprenant, et l'éloignement de la matrice linguistique constituant un obstacle de taille, du fait que l'arabe et le français sont deux langues opposées au niveau scriptural et structurel. Par contre, un autre phénomène intervient dans l'acquisition du français langue étrangère, celui de la télévision. En effet, la télévision joue un rôle éducatif qui permet à l'enfant ou à l'apprenant de comprendre la langue sans pour autant comprendre et utiliser sa structure et son lexique. L'expérience nous informe que si un enfant dispose de la présence d'un parent à ses côtés pour l'aider à surmonter quelques obstacles imminents et immédiats, par accumulation ou par usure il s'appropriera la langue en tant qu'objet de compréhension (d'un film, d'un dessin animé ou d'une émission ludique), mais il saura s'exprimer difficilement, sauf si dans le milieu où il vit on parle le français quotidiennement. C'est ce qui explique l'existence de deux catégories d'apprenants : ceux qui n'apprennent le français qu'en classe, qui, en dehors de l'école, utilisent le dialecte et n'ont personne à la maison pour les aider, et ceux qui arrivent à suivre un programme en français à la télévision en se faisant aider par leurs parents.

On pourrait signaler une autre catégorie qui, elle, se débrouille toute seule car préparée dès le jeune âge. Ces enfants sont issus de famille d'intellectuels bilingues ou

Chapitre II : Le FLE dans l'enseignement primaire en Algérie

francisés. En général, dans ces familles, le bilinguisme est de rigueur. De ce fait, l'enfant grandit avec deux langues et deux cultures. Cette catégorie représente un infime pourcentage des apprenants scolarisés des grandes villes du nord du pays. Ceux qui nous intéressent, ce sont les premiers qui représentent d'ailleurs la majorité. Ceux-là sont confrontés au français la langue étrangère en classe. Cette matière est répartie dans un volume horaire insuffisant où plusieurs points de langue sont étudiés systématiquement, car il y a un programme à terminer et un inspecteur prêt à sanctionner les retardataires.

8. Quelques pistes pour travailler l'oral en classe :

1. "Apprendre à parler" requiert à l'école maternelle une attention renouvelée. Il apparaît nécessaire de concevoir une progression des apprentissages qui se fonde sur l'évolution des supports et des situations. Cela amène à essayer de concevoir les uns et les autres en fonction de l'évolution physiologique, psychologique et cognitive des enfants. Il faudrait à cette fin familiariser les enseignants avec les étapes de l'acquisition du langage et vraisemblablement s'attacher à étendre et diffuser la recherche didactique s u r c e p o i n t .

Sous leur forme actuelle, les programmes ne donnent pas d'indication suffisante pour établir des progressions au sein d'un cycle, les objectifs pouvant être très généraux ("Apprentissage de la prise de parole dans une discussion, de l'écoute de l'autre, de la prise en considération de sa parole", Programmes de l'école primaire de 1995, page 22) ou trop ambitieux du fait même de leur imprécision. Il importe en particulier de mieux dégager trois étapes successives dans l'évolution de l'action du maître :

*le soutien de la première acquisition, essentiellement centrée sur le langage qui accompagne l'action et l'activité immédiates ;

*l'aide permettant à l'enfant d'évoquer ce qui n'est pas actuellement autour de lui (rappel, récit, projet) ;

*l'induction d'une première prise de conscience du langage en particulier dans sa dimension phonologique, par des jeux sur les rythmes et les sons, mais aussi dans ses dimensions syntaxiques et lexicales, sans oublier la dimension discursive (sensibilisation à l'organisation du récit en particulier). Il est certes nécessaire de rappeler l'importance de l'élaboration dans les écoles d'un projet de cycle permettant de préciser le rôle de chaque classe dans la construction des compétences visées, mais on ne peut sans risque d'inefficacité laisser reposer sur le terrain toute la responsabilité effective d'une réflexion opérationnelle. Il faut apporter aux maîtres les formations pédagogiques et didactiques

qui les aident à susciter et exploiter dans le feu de l'action les échanges dont l'enfant a besoin. Il ne faut pas non plus oublier que le français n'est pas la langue maternelle de tous les enfants : si jusqu'à quatre ans les actions conduites pour l'ensemble de la classe sont efficaces pour les primo-arrivants non francophones, il faut, pour les enfants arrivant plus tard, des interventions spécifiques auxquelles il est nécessaire de former les maîtres.

-L'approche de la communication, bien qu'apparemment familière à chacun, mérite elle aussi attention :

* En termes de situation de communication, il apparaît souhaitable d'organiser les moments de langage en faisant une place aux différents types de situations susceptibles d'amorcer l'apprentissage de la communication (la prise de parole courte, contrainte ou non, l'élaboration collective d'un discours ordonné, les situations problèmes, les situations mettant en jeu les arts et techniques de l'oral). Sans doute faut-il rechercher moins des situations "authentiques" – les situations scolaires ne sont pas souvent authentiques au sens de naturelles – que les situations dont l'enjeu est authentique, c'est à dire réel et mobilisateur pour les élèves.

* En termes d'organisation de la communication au sein de la classe : il est nécessaire de sensibiliser les maîtres à la nécessité de favoriser la prise de parole des élèves - et les interactions entre eux - par le choix des supports retenus comme par leur mode d'intervention personnel dans la classe. D'autre part, la question de la participation des enfants ne peut être éludée. Compte tenu de la surreprésentation des enfants nés en fin d'année dans les regroupements d'adaptation, on ne peut que s'interroger sur la prise de parole des plus jeunes à l'école maternelle (et sur les pronostics induits par les catégories que dessinent les enseignants). Plutôt que de se limiter au constat de l'inégalité de la prise de parole des enfants, il faut s'attacher à prendre en compte les différences d'âge et de rythme d'acquisition en diversifiant par moments les modes de regroupement, en privilégiant pour les plus jeunes et les "faibles parleurs" la verbalisation de l'expérience immédiate, par exemple à l'occasion d'une séance de motricité, en exploitant les situations

Chapitre II : Le FLE dans l'enseignement primaire en Algérie

duelles qu'offre l'école maternelle, en s'appuyant sur les coins jeux... Il est également souhaitable d'engager les équipes de maîtres à déterminer des situations permettant d'analyser le rôle de la parole pour chaque élève et d'observer la progression des acquisitions lexicales et syntaxiques. Ces ambitions supposent que soient produits à l'intention des équipes de circonscription et d'école des outils complémentaires, par exemple sous la forme de documents d'accompagnement des programmes. Ces éléments devraient bien évidemment trouver une large place en formation initiale et en formation continue. L'école maternelle devrait faire l'objet d'un traitement spécifique plus important qu'il ne l'est actuellement : l'oral doit faire partie du bagage de base d'un professeur d'école sortant de l'université affecté au primaire.

9. Oral et vie scolaire : l'établissement, la classe

Les moments de régulation de la vie de la classe se prêtent bien à l'apprentissage du débat. Qu'il s'agisse d'élaborer des règles de vie de classe, d'assurer une régulation des conduites dans le groupe, de faire construire des notions constituées en valeurs ou simplement de prévoir un plan de travail, de préciser un projet de classe, on s'attache à parvenir à un usage du dialogue raisonné et soucieux d'autrui, respectant les contraintes comportementales et cognitives liées à ce type d'exercice. On s'engage ainsi dans un apprentissage de l'art de discuter et de négocier.

Les inspecteurs signalent l'existence de pratiques formalisées du débat au sein des classes et des écoles. Le cas n'est pas exceptionnel, mais ce type de pratiques a été rarement observé dans le cadre de l'enquête.

On note ici une "assemblée générale" des élèves de la classe de CM2 qui se réunit toutes les trois semaines, plus en cas de besoin. Dans un cadre définissant les sujets sur lesquels leur avis est réellement pris en compte, les élèves déposent des sujets d'ordre du jour dans une boîte, les débats sont sonorisés à l'aide d'un amplificateur, pris en note par un secrétaire de séance et enregistré sur cassette audio pour faciliter le compte rendu. Ailleurs se réunit régulièrement un conseil de coopérative scolaire, comportant deux délégués élus par classe ainsi que le directeur et les aides éducateurs. Ou bien encore on cite le conseil général de l'école, composé de deux délégués par classe élémentaire, le directeur, les aides éducateurs, deux enseignants du réseau d'aide : les délégués élèves présentent oralement les propositions des classes et font un compte rendu du conseil le jour même. L'inspecteur note la cohérence des attitudes des maîtres des classes et du directeur pour gérer les prises de parole, impulser et réguler les échanges entre élèves et souligne à la fois le respect des règles de prise de parole, l'écoute des autres et l'enrichissement de la formulation des demandes, la justification des propos, l'habitude qui se crée d'argumenter pour défendre un point de vue. Tout cela n'a évidemment de sens que si les adultes laissent effectivement les élèves définir un choix dans le cadre tracé au départ. Toute manipulation du débat lui fait perdre sa légitimité pour les élèves. Il est important d'éviter toute dérive de cette nature

Chapitre III

1. Les caractéristiques de l'expression orale :

De quoi se compose cette compétence orale si difficile à faire acquérir aux apprenants ?

L'expression orale commence par :

a. Des idées : des informations, quelles qu'elles soient, de l'argumentation que l'on choisit, des opinions diverses et des sentiments que l'on exprime. Il faut avoir un objectif clair de ce que l'on veut exprimer. Il est important d'adapter le contenu aux destinataires du message selon l'âge, le rôle, le statut social.

b. De la structuration : la manière dont on présente ses idées. Les idées vont s'enchaîner de façon logique avec des transitions bien choisies. On peut d'abord préciser ce dont on va parler et pourquoi. On illustrera les idées avec des exemples concrets, des notes d'humour. On terminera de façon claire et brève.

c. Du langage : de la correction linguistique et de l'adéquation socioculturelle. Dans une communication courante, l'important est de se faire comprendre et d'exprimer ce que l'on a réellement l'intention de dire, plutôt que de produire, au détriment de la communication, des énoncés neutres mais parfaits. Un mot qui manque peut être demandé à l'interlocuteur, qui sera ravi de le donner.

La forme de l'expression orale se compose :

a. Du non verbal : gestes, sourires, signes divers...On se fera mieux comprendre en étant détendu et décontracté, en illustrant ce que l'on dit avec des gestes naturellement adaptés.

b. De la voix : de son volume, de l'articulation, du débit, de l'intonation. Le volume doit être adapté à la distance. En français, vos apprenants devront plus soigner leur articulation et le débit. L'intonation doit être expressive et significative.

c. Des pauses, des silences, des regards : en effet, c'est par le regard par exemple que l'on pourra vérifier si l'on a été compris. Les pauses et les silences sont aussi significatifs, et il est important de leur apprendre aussi à en user.

3. La démarche pédagogique dans un cours d'expression orale :

Vous allez probablement relier l'expression orale aux dialogues déjà exploités dans la compréhension orale, puisque l'objectif sera de les aider à réemployer les structures et le lexique déjà acquis. Vous pouvez aussi développer l'imagination et la créativité des apprenants. N'oubliez pas qu'un dialogue entre le professeur et l'apprenant sous forme de questions/réponses est limité. Ce type d'échanges, exclusivement scolaire, ne place pas les interlocuteurs dans une situation de communication de la vie quotidienne. Il convient plutôt de développer entre les élèves des dialogues en contexte, et ce dès le début de l'apprentissage. L'organisation spatiale dans la classe doit permettre aussi de tels échanges : disposition des tables en U, afin que les élèves puissent se faire face, et aménagement d'un espace libre, espace scénique, destinés aux simulations. Le rôle du professeur est alors celui d'un animateur, absent de la conversation, mais vigilant face aux problèmes linguistiques et communicatifs des élèves auxquels il remédiera ultérieurement.

Au fur et à mesure de l'apprentissage, l'expression orale mettra en jeu un « je » de l'apprenant plus personnel. D'activités de simulations initiales, sous forme de jeux de rôles, dans lesquels les apprenants revêtent l'identité de personnages fictifs, on passera à l'expression de l'opinion dans laquelle la personnalité de l'apprenant sera de plus en plus impliquée (exposé, débat). Cependant, la simulation ne doit pas être abandonnée pour autant car elle est la mieux adaptée pour travailler avec souplesse les différents objectifs de la formation. La situation proposée aux apprenants sera de plus en plus complexe et dramatisée, de façon à réutiliser les acquis antérieurs.

4. Le « je » en pleine simulation

Prenons le cas de nos apprenants débutants à l'université d'Alep, à l'institut des langues. L'approche de l'expression orale par le « je » simulé permettra à l'élève débutant de ne pas s'impliquer dans sa production tout en réemployant des structures et du lexique qu'il connaît. Cette activité consiste à rechercher des énoncés plausibles que peuvent produire des personnages représentés sur des images fixes, dans une situation de communication précise.

Prenons l'acte de parole « se présenter », se trouvant dans tous les manuels de FLE au début de l'apprentissage. Les illustrations proposent des situations de communication réelle où les personnages sont en train de faire connaissance.

On demande à l'apprenant de répondre à des questions de situation : qui parle ? A qui ? Où ? Qu'est-ce qu'ils font ? Puis, on lui demande de se mettre à la place de tel personnage et de créer les énoncés possibles, en respectant la situation de communication. Ce n'est donc pas son propre « je », mais le « je » d'un autre qu'il va utiliser.

La même activité peut être organisée avec la vidéo, en coupant le son, et les apprenants devront se mettre à la place des personnages, après avoir analysé la situation de communication précisément.

Le « je » simulé va permettre à l'apprenant de s'exprimer, toujours au nom d'un autre, qu'il a construit de toute pièces.

Dans une simulation, l'apprenant va choisir d'être, durant quelques minutes, qu'un d'autre. Ceci fait appel aussi à son imagination, à sa créativité. De même, ça ne le met pas autant en danger que s'il s'agissait de lui-même. L'intérêt dans la simulation, c'est qu'elle rend tout son pouvoir d'expressivité au corps. En effet, il ne faut pas oublier que l'apprenant va pouvoir aussi intégrer le non verbal dans ce type de communication comme dans la vie

5. Pratiquer l'expression orale à l'aide de canevas

Un canevas est une sorte de guide pour les apprenants qu'ils vont suivre afin de les aider dans leur travail de production à l'oral. Il s'agit d'activités de production orale qui sont courantes notamment avec des niveaux débutants ou faux débutants, pour les habituer à la prise de parole.

La démarche que l'on propose est simple, mais elle peut être modifiable selon le niveau de vos apprenants. Les canevas que vous proposerez doivent évidemment être en relation avec les dialogues que vous avez exploités en compréhension orale, ce qui va permettre aux apprenants de réutiliser les structures et le lexique vus en classe. Le travail revient à leur faire élaborer des micro-conversations au début (2 ou 3 répliques), en réutilisant certaines structures mais pas toutes les structures du dialogue.

5.1. Situation de communication : Farid et Ahmad sont amis. Ils rencontrent Wael, qui est le copain de Farid.

5.2. Canevas à suivre :

Farid et Wael se saluent.

Farid présente Wael à son ami Ahmad

Wael et Ahmad se saluent et se posent quelques questions (âge, habitat...)

Vous établirez des canevas de ce type en fonction de votre objectif langagier.

On peut résumer le déroulement de ce type d'activité sous cette forme :

*Explication de la tâche demandée aux apprenants : vous expliquerez ce qu'il faut faire clairement, et vous pouvez utiliser l'arabe dans ce cas, puisqu'il s'agit d'une consigne à expliciter.

Chapitre III : La pédagogie de l'expression orale du FLE

*Préparation des conversations : les apprenants vont préparer en tandem ou bien en petits groupes, en fonction du nombre de personnages dont on a besoin. Vous passerez parmi les groupes pour les aider si besoin est, mais jamais pour faire le travail à leur place. Vous pouvez aussi en tant qu'enseignant prendre un des rôles, et vous préparez le micro-dialogue avec eux, sans toutefois les corriger au moment de la création.

*Dramatisation des micro-conversations produites par les apprenants : Attention, ils jouent sans aucun papier, sans aucune note. En tant qu'enseignant, vous ne corrigez pas pendant la phase de dramatisation, mais après. Vous écoutez les apprenants et vous notez les fautes de prononciation, de syntaxe, de morphologie... Vous indiquez ensuite à l'apprenant quelles fautes il a commises, et vous lui laissez le temps de s'autocorriger. De même, vous pouvez demander à des tandems de noter les fautes commises et ils corrigeront si l'élève n'a pas pu se corriger seul. Quant à vous, vous devez repérer les erreurs les plus fréquentes chez les apprenants, pour préparer ensuite des activités de remédiation que vous proposerez lors d'autres périodes.

L'expression orale 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 viennent d'entendre et de le réutiliser.

L'oral est évidemment au centre de toutes les activités de l'école primaire. Tous les échanges se font oralement, la consigne est orale, les apprentissages passent le plus souvent par la construction collective du sens. Pour autant, les apprentissages des élèves varient considérablement selon le mode de gestion de la classe. Pour que les échanges soient autre chose qu'un bavardage un peu vain, la situation proposée par le maître doit constituer un enjeu pour les élèves, soit qu'elle fasse référence à l'expérience commune (le rappel de ce qui s'est passé constitue souvent pour les enfants un véritable jeu), soit qu'elle constitue un problème à résoudre. Le dialogue devient alors significatif et mobilise les élèves. Il faut également que le mode d'intervention du maître favorise la réflexion et la prise de parole : il importe notamment que ses questions soient suffisamment ouvertes, que les élèves aient le temps nécessaire pour concevoir et formuler une réponse, que les réponses données soient prises en compte, y compris lorsqu'elles sont inattendues, "hors-sujet" ou erronées. La façon de revenir sur une énonciation maladroite est aussi d'une importance réelle, en ce qu'elle reconnaît l'importance du message de l'élève et lui permet d'en améliorer la portée. Les demandes de précisions, la reformulation amplifiée par le maître paraissent jouer un rôle.

Les enseignants comme les inspecteurs sont sensibles aux enjeux du "Vivre ensemble", "Apprendre à communiquer" des programmes et se concentrent sur la prise de parole de tous comme sur "l'authenticité" des situations mises en place. Ils sont généralement moins sensibles au domaine "Apprendre à parler" défini dans les mêmes instructions et n'attachent pas à l'amélioration de l'efficacité de la prise de parole la même importance qu'à la communication. En ce domaine, on ne rencontre guère de progression explicite pour le cycle, les thèmes de travail tiennent lieu de programmation sans que soient définis par l'équipe des maîtres les apprentissages langagiers dont chaque thème peut constituer le support. Continuité et évaluation de l'apprentissage de l'oral restent sans doute à concevoir, et sans doute ne faut-il pas en laisser reposer toute la responsabilité sur les équipes, mais leur apporter des pistes de travail qui leur permettent d'élaborer des projets de cycle concertés, explicitant la progression des apprentissages au cours d'une année et d'une année sur l'autre.

La question de l'évaluation présente de réelles difficultés : l'évaluation de l'oral est compliquée, les critères comme les modalités d'évaluation ne sont aisés ni à définir ni à

mettre en œuvre. Il est évident que l'évaluation des apprentissages langagiers, qui ne peut se faire que dans la durée (et non de façon immédiate), devrait se situer dans une perspective formative et ne pas constituer la base d'un diagnostic, a fortiori d'un pronostic. Pourtant le souci d'évaluer semble avoir pour premier résultat d'esquisser des catégories d'élèves sans qu'interviennent de dispositions permettant de faire évoluer les constats ainsi réalisés. Il y a là, semble-t-il, un risque préoccupant de mettre des élèves en difficulté. L'école maternelle, si l'on n'y prête garde, loin de résorber les inégalités entre les enfants, pourrait alors les accentuer ou les figer.

6. La démarche générale à suivre en expression orale

Les premiers mots dans une langue étrangère sortent confusément de la bouche des apprenants, et il est aisé de se remémorer nos premiers essais. Cela se résume souvent à des sons, auxquels il va associer une signification incertaine. Il ne fait que répéter des expressions idiomatiques, sans bien délimiter encore les mots, la structure... N'oublions pas la difficulté des syriens pour qui certaines voyelles ou consonnes n'existent pas. Le [p], le [y], les nasales [D] », [G], [B], sont des sons inconnus par exemple pour les apprenants arabes.

Progressivement, il va reproduire de mieux en mieux, de mémoire, les sonorités entendues. Encore plus tard, il va s'intéresser à ce qui touche au phonème/graphème, c'est-à-dire au passage de l'oral vers l'écrit, ce qui peut l'aider dans les deux compétences de production, et notamment dans l'organisation des phrases. Très vite, on ne sollicitera pour qu'il produise des énoncés dont le sens devra correspondre à la situation dans laquelle il est amené à parler.

Au début, on le fera utiliser le « je » simulé et le « je » authentique dans des situations simples, puis de plus en plus complexes, pour passer à l'expression du « vrai je » dans les échanges à l'intérieur du groupe classe. Petit à petit se développent des savoir-faire au niveau linguistique (lexical, syntaxique et phonologique...), au niveau socioculturel et discursif, qui formeront la compétence d'expression orale.

À l'école élémentaire, beaucoup d'apprentissages se construisent durant des moments de travail oral et étudier l'oral renvoie à des questions de pédagogie générale. Ainsi, dans tous les domaines d'apprentissage, les maîtres consacrent un temps à la découverte (d'un document, d'un texte, d'une expérience...) et font parler les élèves sur ce qu'ils ont observé. Ce moment trouverait sans doute une plus grande efficacité s'il était considéré en soi comme un moment d'apprentissage, si on portait plus systématiquement attention à faire énoncer les représentations spontanées des élèves, à faire expliciter, avec une langue appropriée, les observations et préciser les stratégies mises en oeuvre. Ce type de verbalisation conduit en effet à la fois à préciser et formaliser la pensée et acquérir le lexique et les structures qui permettent une énonciation adaptée à la situation. Comme à l'école maternelle, cela implique de se donner le temps au cours du dialogue pédagogique de laisser les élèves réfléchir et construire leur réponse, de favoriser l'intervention des plus en retrait d'entre eux, donc d'accepter les silences, et de ne pas écarter a priori les réponses inattendues ou erronées. Il est également essentiel que la nature même du questionnement du maître appelle la réflexion.

De façon générale, le travail oral est étroitement lié à l'écrit. Ainsi, ce moment de découverte orale collective est le plus souvent la préparation d'une mise en forme écrite. Pourtant, le passage de l'oral à l'écrit n'est pas pour autant construit avec les élèves qui bien souvent portent sur le cahier un texte préparé par le maître et qu'ils devront retenir. On perd ainsi l'occasion de faire comprendre et maîtriser les termes souvent englobants et donc abstraits dont l'écrit fait usage. Les exercices de dictée à l'adulte et d'enrichissement progressif du texte collectif constituent pourtant des moments efficaces de l'apprentissage qui peuvent concerner les différents domaines de l'école élémentaire. Peut-être est-ce plus surprenant, les séquences où l'on travaille l'oral pour lui-même, les séquences "d'oral à apprendre" se fondent également très largement sur l'écrit dont ils prolongent – ou contrôlent – l'apprentissage. Rares sont les situations où l'oral fait réellement l'objet d'un apprentissage spécifique : les productions relèvent alors de tel ou tel genre qui impose des contraintes linguistiques déterminées. Les observations faites de "l'oral pour apprendre" et "l'oral à apprendre" laissent percevoir des pistes d'amélioration, dont les unes pourraient se

traduire dans les animations pédagogiques comme en formation initiale et continue, et les autres donner lieu à des expérimentations dans les écoles.

Dans le domaine de la gestion de la classe, il se révèle nécessaire d'appeler l'attention des enseignants sur plusieurs points :

* L'importance d'une verbalisation précise et rigoureuse pour la construction des apprentissages relevant du domaine disciplinaire concerné comme pour l'amélioration des capacités langagières : l'énoncé par les élèves de leurs observations comme l'explicitation des procédures employées doivent être encouragées à la fois pour faciliter la construction de la pensée et pour permettre à l'enseignant de repérer les erreurs et d'en rechercher l'origine. Dans le même esprit, il importe de sensibiliser les maîtres à la nécessité de prendre en compte toutes les propositions des élèves, y compris celles qui ne s'inscrivent pas dans leur projet didactique immédiat ou qui paraissent erronées.

*Le rôle du "guidage" de l'enseignant dans le travail de découverte collective, l'équilibre nécessaire entre une spontanéité qui n'est que bavardage et une directivité qui ne garde que l'apparence du dialogue pédagogique. Il faut ici souligner, comme à l'école maternelle, le rôle du silence pour laisser les élèves élaborer leur pensée et l'importance d'un questionnement ouvert.

* Le rôle du passage à l'écrit comme élément important de l'apprentissage, permettant de clarifier et de préciser la pensée, de fixer le lexique propre au savoir concerné.

*Les situations de communication méritent de retenir l'attention.

À la recherche très répandue de situations "authentiques", qui se confondent manifestement avec des situations naturelles peu propices à la production d'une parole élaborée, il serait probablement utile de substituer l'idée de situations constituant un enjeu authentique de communication.

Il semble que l'on puisse alors définir des situations qui se caractérisent par le cadre langagier qu'elles appellent : il peut s'agir de situations simulées, de jeux de rôle qui peuvent être le support d'apprentissages langagiers importants, mais également de débats, de brefs exposés, d'improvisations, par exemple, dont les techniques demandent un travail systématique et régulier.

Ces "genres" de l'oral nous paraissent devoir être mieux définis : ainsi faut-il réfléchir, par exemple, à ce que l'on entend par débat. Le cadre de contraintes qu'imposent ces "genres" de l'oral doit être clarifié, qu'il s'agisse des caractéristiques langagières liées au genre concerné ou des règles du jeu à respecter : ainsi, le débat, pour conserver le même exemple, s'il vise à rechercher une décision, doit voir ses conclusions respectées si elles s'inscrivent bien dans le cadre préétabli. Ces approches pédagogique encore un peu incertaines pourraient être affinées au cours d'expérimentations conduites en académie, dont le but serait de préciser les genres les plus pertinents pour les apprentissages linguistiques et sociaux attendus de l'école, d'en définir les contraintes, d'étudier comment les exercices qui en relèvent peuvent s'insérer dans les pratiques de classe, selon quelle fréquence...

En conclusion, il est difficile de saisir la dimension proprement didactico-pédagogique du français en Algérie. Au lendemain de l'indépendance, et même après, le français était utilisé comme une langue maternelle. Nous n'avons pas les mêmes difficultés d'assimilation. D'ailleurs, l'Algérien parlait le français selon un rituel normé par rapport à un substrat culturel spécifique. Le français, langue allogène, fait l'objet d'une appropriation spécifique car il a une fonction intellectuelle et éducative dans un environnement où un langage vernaculaire varié par ses accents conserve toute sa place. Le travail d'appropriation de la langue étrangère se fait uniquement dans des milieux institutionnalisés. Une pédagogie appropriée tenant compte du contexte, des objectifs et des motivations de ses agents serait la bienvenue.

7. La place de l'oral dans les instructions de l'école primaire :

La parole occupe une place ambiguë dans les textes ministériels qui fixent les objectifs et les programmes de l'école primaire. À un enseignement centré sur le "réciter-lire" se substitue l'apprentissage des pratiques élémentaires de la culture écrite. Désormais, il s'agit d'écrire et de lire, de compter, de rédiger. Le législateur espère bien sûr parvenir à une alphabétisation généralisée, qui devait se réaliser dans les années qui précèdent la Grande Guerre ; il cherche aussi à substituer à la culture traditionnelle des campagnes, transmise par ouïe dire et "voir faire", la culture moderne qui s'acquiert dans les manuels quasi encyclopédiques de l'école primaire. Il convient que chacun se persuade que c'est en lisant que l'on apprend, plutôt qu'en parlant et en écoutant.

En même temps, les hommes qui inventent cette nouvelle école primaire savent que l'on ne peut former de jeunes enfants plongés dans les modes de vie traditionnels des terroirs ou des quartiers populaires comme l'on éduque ceux qui sont nés dans les familles bourgeoises des villes. Ils sont assurés que l'école primaire doit se donner un style propre, adapté à sa mission et à son public. Pour eux, la culture de l'écrit est un objectif à atteindre plus que le sol naturel des apprentissages. Dès lors, la parole doit trouver sa place dans l'école primaire.

Lorsque le projet d'acculturation est ambitieux, c'est-à-dire lorsque la langue et la culture de l'école sont très éloignées de la langue et de la culture ordinaires des populations concernées, l'écrit ne saurait suffire, il doit être appuyé sur une pratique régulière et exigeante de l'oral. Un survol rapide de la succession des programmes et instructions de montre que cette règle est relativement générale. Chaque fois que le système éducatif algérien est confronté à de nouveaux défis, il redonne à l'oral une place plus grande.

La lecture à haute voix (expressive), la récitation sont en quelque sorte le parachèvement d'un apprentissage qui commence au cours préparatoire. On fait appel à la voix pour manifester dans l'activité de tout le corps que l'enfant s'est bien approprié le sens des textes lus. Il s'agit moins d'un contrôle du maître que du constat fait par le jeune lecteur lui-même que la lettre et l'esprit du texte lui appartiennent. Dans l'élocution, la démarche est

Chapitre III : La pédagogie de l'expression orale du FLE

symétrique. Il s'agit de forcer la parole jusqu'à ce qu'elle devienne aussi sûre et aussi correcte que l'écriture. Alors, mais alors seulement, la rédaction devient un geste simple, l'aboutissement d'une éducation de la langue, la voix enfin disciplinée.

8. L'utilisation de la vidéo en classe de FLE pour améliorer l'expression orale

La présence des images dans l'environnement quotidien n'est plus à démontrer et, contrairement à une opinion très répandue, regarder et saisir le sens de ce qu'on voit n'est une activité ni naturelle, ni évidente pour les apprenants en langue : l'image n'est jamais immédiatement décodable, elle doit être objet d'étude. Il est important d'aider les apprenants étrangers à « décoder », à comprendre, saisir le sens...d'autant que l'image montre de manière plus évidente les aspects culturels d'une société. La vidéo est le moyen de susciter chez l'apprenant des réactions. Ils focaliseront leur attention sur un support encore relativement peu usité, et bien plus attractif. Toute vidéo peut être utilisée, étant entendu que ce n'est pas tant le degré de difficulté linguistique du document qui compte que la complexité de la tâche que l'on demande à l'apprenant lors du visionnement de la séquence. Son utilisation, tout comme tout autre support, suppose une variation des exercices proposés, afin d'éviter des habitudes routinières chez l'apprenant. Nous privilégions des types d'exercices qui peuvent convenir à un grand nombre de vidéos différentes, mais il est évident que nous ne pourrions rendre compte de la totalité des exercices possibles.

8.1. Objectifs généraux du travail avec la vidéo :

A quoi sert le travail sur des documents vidéo en classe de FLE ? Amener l'apprenant à observer, apprécier, critiquer, porter un jugement sur ce qu'il voit Apprendre à décoder des images, des sons, des situations culturelles, en ayant recours à des documents authentiques ou semi authentiques filmés. Développer l'imagination de l'apprenant, l'amener à deviner, anticiper, formuler des hypothèses, le rendre capable de produire, reformuler, résumer, synthétiser Permettre à l'élève de construire son savoir, notamment grâce à l'utilisation d'une ressource telle que la vidéo.

8.2. Savoirs et compétences à faire acquérir aux apprenants :

8.2.1 Exercer son esprit critique :

- savoir reconnaître les différents types de messages, les supports, les sources, le public cible...

- savoir distinguer les fonctions des images (description, narration, explication...)
- savoir sélectionner, hiérarchiser des informations...

8.2.2 Savoir lire des messages et des documents :

- savoir identifier le type de document et sa source.
- savoir décrire ce qui a été vu et entendu
- comprendre un lexique utilisé
- repérer les différentes composantes et savoir retrouver l'enchaînement des idées ou de l'action

8.2.3 Savoir produire des énoncés adéquats (écrits et oraux) :

- savoir exprimer des sentiments, inspirés par ce qui a été vu et entendu dans le document vidéo.
- savoir résumer les faits qui sont été vus dans le document
- savoir interpréter et se justifier à l'oral, comme à l'écrit
- savoir argumenter, à l'oral comme à l'écrit
- savoir aussi synthétiser sa pensée à l'écrit comme à l'oral

8.2.4 Développer l'imaginaire à partir de la vidéo :

- savoir imaginer une suite
- savoir transférer ce qui a été vu dans des situations inventées.

8.3 Dispositif pédagogique à mettre en place :

Il est souvent opportun d'utiliser la vidéo lors de séquences pédagogiques qui viennent appuyer un objectif (grammatical, un acte de langage...), ou bien d'utiliser la vidéo pour mettre en place un projet avec les apprenants, afin qu'ils puissent réinvestir ce qui a été compris,

analysé, interprété... de même, la vidéo sert en classe de FLE lors de séquence de compréhension, d'analyse. Ce support peut être l'amorce d'un débat en classe, sur le thème d'un film par exemple. Nous développerons les activités pédagogiques qui peuvent être mises en œuvre plus tard.

8.3.1 Quels supports peuvent être utilisés :

- un documentaire, un reportage, une présentation de la météo.
- un passage de journal télévisé enregistré.
- un extrait d'une émission télévisée.
- une série télévisée ou des extraits choisis.
- un court-métrage.
- une interview d'un personnage public.
- des extraits de film, ou des films passés dans leur intégralité.
- des dessins animés.
- des publicités.
- un jeu télévisé.

8.3.2 Activités autour de la vidéo :

***Utiliser l'image sans le son :**

Quel que soit le type de support vidéo utilisé (documentaire, reportage, film, séquence de film...), présentez aux apprenants l'image sans le son et demandez leur de noter tout ce qui fait sens. La recherche d'informations en analysant l'image est un bon moyen ensuite de les amener à une production orale, la durée de la séquence ne doit pas dépasser 3 minutes dans un premier temps, si vous attendez que l'apprenant prenne en note le maximum d'informations, un seul visionnement n'est pas suffisant, et doit être complété d'un second,

peut-être même d'un troisième.

*Avant le premier visionnement, vous devez leur demander de déterminer le type de séquence vidéo, le cadre spatio-temporel, de décrire les personnages ... l'image seule doit leur permettre de répondre à ces questions, qu'ils traiteront ensuite à l'oral avec vous.

* Lors du second visionnement, ils devront s'intéresser à ce que font les acteurs de la séquence vidéo, à l'enchaînement des actions. Ils décriront à l'oral ce qu'ils ont vu, et feront des hypothèses.

*Ils peuvent avoir besoin d'un troisième visionnement de la séquence, et vous leur demanderez d'imaginer les dialogues entre les personnages (s'il s'agit d'un film), d'imaginer les slogans (s'il s'agit d'une publicité)...vous pourrez leur faire prendre conscience aussi des différents registres possibles, des différents sentiments des personnages, et éventuellement de leur faire jouer la scène imaginée ensemble tout en visionnant à nouveau la séquence sans le son. Il s'agira ici de mettre en place une sorte de doublage son (voix off). Pour cette activité, il est préférable de les faire travailler en groupe de 3 ou 4 apprenants. Vous comparerez ensuite les interprétations de chacun.

***Utiliser l'image avec le son :**

Ce type d'utilisation est différent, car les apprenants vont devoir focaliser leur attention sur l'image et le son à la fois, sachant que l'image sera cette fois-ci (dans bien des cas) une aide à la compréhension.

*Projetez une ou deux minutes d'un extrait de programme enregistré ou d'une vidéo quelconque, en leur demandant de déterminer de quel type d'émission il s'agit. Ils devront ici justifier leur réponse en argumentant.

*Avant de visionner la séquence choisie une seconde fois, vous leur demanderez de repérer toute information qui leur permettra ensuite de décrire le cadre spatio-temporel, les personnages, les actions, le registre utilisé par les personnages, les sentiments de chacun, les tons...Ces éléments pourront être déterminés grâce aux voix, à la tonalité utilisée. La bande son permet par conséquent d'aller plus loin dans l'analyse.

*Ensuite, s'il s'agit d'une publicité, ils peuvent imaginer le slogan, s'il s'agit d'une séquence de film, demandez-leur d'imaginer la suite, cette activité leur donne l'occasion de faire appel à l'imaginaire, à leur créativité.

***Utiliser la vidéo : compléter une histoire :**

Choisissez un extrait de film, de deux ou trois minutes maximum. Les apprenants visionneront ce passage crucial dans l'action, et devront imaginer les raisons pour lesquelles nous sommes arrivés à cette situation. Vous leur ferez imaginer la scène précédente.

Ils travailleront une fois de plus sur l'hypothèse, en utilisant toutes les formes du possible. Ils devront aussi se justifier, et vous travaillerez ainsi l'argumentation, et la cohérence, le même exercice peut être réalisé sur la suite de la séquence vidéo. Quelles sont les conséquences ? Vous pourrez les faire travailler sur le futur proche, le futur simple et le présent à valeur de futur.

*** Utiliser la vidéo comme amorce de débat:**

La vidéo peut être le moyen de lancer également un débat autour d'aspects culturels ou d'aspects polémiques. Vous devez choisir par exemple une séquence de film, une publicité, un extrait de feuilleton, dans lequel on met à jour un élément de société. Toute vidéo est porteuse d'aspects caractéristiques d'une société, d'une culture, et peut facilement entraîner une discussion. Vous devrez leur faire deviner de quoi il est question après avoir visionné la séquence, et ensuite leur faire décrire la situation, le déroulement de l'action.

Deux groupes peuvent être constitués une fois que le sujet du débat est lancé: l'un pour, l'autre contre. Ils devront trouver des arguments, en utilisant aussi des éléments visionnés lors de la séquence vidéo. Vous pouvez, autour de cette activité, être le modérateur du débat, et enregistrer les points des deux groupes, sachant qu'un point vaut si la réponse a bien été argumentée par le groupe.

***L'exercice du « blanc vidéo » :**

Il est intéressant de recopier une bande vidéo en remplaçant par un blanc un passage

d'environ 1 minute. Les apprenants visionneront, par conséquent, une séquence de 3 minutes dont il manquera une partie et ils devront imaginer le déroulement de cette séquence manquante. Faites les travailler en groupe, et faites leur imaginer différents scénarios, cet exercice a pour objectif d'évaluer la capacité de compréhension d'un message audiovisuel, mais surtout d'améliorer la cohérence. En effet, ils devront faire des hypothèses qui impliquent une adéquation entre la séquence précédente et la séquence suivante. Ils devront aussi apporter des justifications quant à leurs propositions.

***Utiliser un film visionné dans son intégralité et en faire une synthèse :**

Les films en français peuvent être visionnés de deux façons : soit l'enseignant décide de ne pas faire de coupure lors du visionnement, et les apprenants voient le film dans son intégralité, soit l'enseignant décide de segmenter le film, à des moments stratégiques, donnant la possibilité à l'enseignant d'enchaîner sur une activité, dans les deux cas, le film donne lieu à une tâche concrète demandée aux apprenants. Réaliser des coupures lors du visionnement peut donner l'occasion au professeur de vérifier la compréhension, par un QCM qu'il fait suivre d'une correction immédiate et justificative, ou d'une série de questions ouvertes à l'oral orchestrées par l'enseignant lui-même.

9. La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire

"Oral pour apprendre" et "oral à apprendre" sont difficilement dissociables à l'école élémentaire et le classement opéré par les enseignants comme par les inspecteurs pour répondre à la demande qui leur était faite se révèle souvent fragile. Ainsi range-t-on dans la catégorie "oral vecteur d'apprentissages" des activités de lecture à haute voix ou de lecture dialoguée, des moments de récitation qui relèvent évidemment de la pratique du langage oral mais que leur proximité de l'écrit fait considérer comme des moyens pour consolider l'apprentissage de la lecture. L'accent a tellement été mis sur l'idée que la lecture est une activité visuelle que peu d'enseignants considèrent qu'elle puisse être en relation avec la parole vive et que le destin d'un texte puisse être l'oralisation plutôt que la lecture silencieuse. De même, nombreux sont les maîtres et les observateurs qui considèrent les échanges destinés à "élaborer" une notion (la notion de tolérance par exemple) comme un usage instrumental du langage oral visant un apprentissage notionnel alors qu'il s'agit d'abord d'apprendre à partager, dans une discussion, des opinions, des jugements, des hypothèses ou des raisons. Ainsi on a de la peine à distinguer deux dimensions de l'usage de la parole, conduisant l'une à construire des savoirs ou des savoir faire, l'autre à créer par un usage raisonné et normé du dialogue un consensus partiel qui permet de "vivre ensemble".

Chapitre IV

1. Constats d'échecs :

En dépit de l'affectation d'un budget colossal rivalisant souvent avec celui du Ministère de la défense Nationale, l'Education nationale est notamment la maîtrise des langues étrangères et en particulier la langue française en Algérie bien qu'elle ait un statut de langue véhiculaire (le statut de la langue littéraire s'étant éteint au lendemain de l'indépendance algérienne), le niveau de la langue de Molière un effritement sans pareil. C'est la descente aux enfers, la société d'une manière générale et les parents d'élèves en particulier crient tous du scandale ! Le niveau est faible ! L'institution de l'ONU, de l'UNESCO.

A qui incombe la responsabilité ?

Au système éducatif ? Aux enseignants ? Aux apprenants ?

De visu et après visites dans les classes de l'enseignement primaire, nous constatons :

*Le manque de maîtrise de la langue par la majorité des instituteurs : ces enseignants ayant suivi une scolarité en langue arabe, dès leur sortie de l'université après obtention d'une licence de français se reconvertissent en francisants sans aucune formation académique et encore moins pédagogique et psychologique. Le fief de cette intelligence se trouvant dans les I.T.E spécialisés dans la formation des enseignants« ont mis la sous le paillason » en fermant ces institutions incontournables d'ailleurs.

* les concours de recrutement souvent triés sur le favoritisme et la corruption laissent place à la médiocrité et l'enseignement est devenu beaucoup plus un gagne-pain qu'une vocation.

* La surcharge des classes ayant jusqu'à 50 voire 60 élèves par groupe pédagogique ne laisse aucune chance de manœuvre aux enseignants des plus avertis et des plus performants, faute de manque de locaux pédagogiques et de postes budgétaires susceptibles d'alléger la situation et la portant à 25 élèves par classe.

* Les programmes, souvent en inadéquation avec notre culture et environnement sont importés (Canada).

* « L'hémorragie » provoquée par le départ des anciens cadres de l'Education Nationale, dont les francisants, à la retraite anticipée et sans limite d'âge.

Pour une meilleure matérialisation des critiques ci-dessus, j'ai décidé de procéder à des visites des classe de l'enseignement primaire où j'étais reçue par des institutrices des écoles « Boudraâ Med Chérif », « Med Abdelaziz », « El-falah2 » et ce au mois de février 2010 aux classes de 5^{ème} année primaire, prenant le cas de celle de Mme Messaour pour l'exploitation de la séquence 1 du projet II relative ç l'expression orale (voir le manuel scolaire de l'élève pages 38 et 39).

2. Sélection du Public

Le public objet de notre recherche comprend des élèves de l'école primaire, plus précisément des apprenants de 5eme année primaire qui apprennent le français langue étrangère, ceci est leur troisième année d'apprentissage. Les apprenants qui ont participé aux interactions sont majoritairement, issus d'un milieu social plutôt favorisé. L'âge des apprenants varie entre 9 et 10 ans. La classe choisie se compose de 30 élèves, 18 filles et 12 garçons.

Pour cela nous avons choisi d'assister en classe de FLE, nous avons fait un état des difficultés rencontrées par nos apprenants dans des situations de communication. Cette démarche nous a permis d'obtenir des résultats quantitatifs et qualitatifs qui nous ont permis d'évaluer la compétence de communication de nos élèves à travers leur expression orale.

Pour analyser les productions des élèves nous avons fait recours à l'analyse des interactions en situation bilingue ou plurilingue et ceux qui portent sur les stratégies de communication en langue étrangère.

La classe comprend un groupe hétérogène mais motivé grâce à un groupe d'élèves-meneurs qui pratique un oral supérieur à la moyenne.

3 .Expérimentation :

Sur la page 38, trois (3) gravures sont à exploiter oralement par les apprenants :

- L'enseignante : que voyez-vous (qu'observez-vous) sur la 1^{ère} gravure ?
- + Un apprenant : Li pompi (les pompiers).
- + Un autre : Les gendarmes.
- + Un 3^{ème} : La police.

- L'enseignante : est-ce qu'on dit « li pompi » ?
- + Une apprenante : Les pompiers (cette élève est la fille d'un professeur de français).

Ainsi, l'enseignante a ciblé tous les apprenants en leur faisant répéter le mot « pompiers » pour une meilleure prononciation. Bon nombre d'apprenants se heurtent à l'opposition des sons [ier/er] et [p/b].

- L'enseignante : quelles sont les couleurs que vous voyez le plus sur la photo n°1 ?
- + Un apprenant : la couleur rouge est noire.

- L'enseignante : combien y a-t-il de personnages ?
- + Un apprenant : sept (7).

- L'enseignante : et sur la 2^{ème} gravure ?
- + La majorité des apprenants : quat (quatre).

- L'enseignante : qui veut corriger ?
- + Aucun élève.

- L'enseignante : quatre
(Ce qu'elle fait répéter par tous les apprenants)

- L'enseignante : quel est le métier de ces hommes ?
- + Les apprenants : les pompiers.
- L'enseignante : que font-ils ?
- + Certains apprenants : ils font le feu.
- La maîtresse intervient : ils éteignent le feu.
- La maîtresse : pourquoi les appelle-t-on « les soldats du feu » ?
- + Une apprenante : parce qu'ils éteignent le feu.
- La maîtresse (**pour enrichir le vocabulaire**) : parce qu'ils combattent le feu.
(Répété par plusieurs apprenants).
- La maîtresse : comment sont ils vêtus ?
- + Un apprenant : un costume.
- La maîtresse intervient : d'un uniforme, d'une combinaison. (Répété par les apprenants).
- La maîtresse : et encore ?
- + Les apprenants : d'un casque et des bottes.
- La maîtresse : donc, que font ces hommes ?
- + Les apprenants : ils éteignent le feu, ils combattent le feu.
- La maîtresse : citez les métiers que vous connaissez.
- + Les apprenants : le boulanger, le menuisier, le boucher.
- La maîtresse élargit le champ lexical: le dentiste, le médecin, le maçon, l'enseignant.
- La maîtresse : citez 2 ou 3 travailleurs en uniforme.

- + Les apprenants : boulassi, geadarmi, diouani.
 - La maîtresse intervient pour corriger avec quelques bons élèves: le policier, le gendarme, le douanier. (répété par plusieurs apprenants pour une meilleure prononciation).

3.1. Exercice oral :

Pour un contrôle des acquisitions, l'enseignante demande aux apprenants de procéder à une récapitulation générale.

Les apprenants, à bâtons rompus, essaient tant bien que mal, de faire appelle à leur mémoire.

Sous l'œil vigilant de l'enseignante et par des répétitions et des corrections, les résultats sont peu encourageants.

3.2. Les phénomènes de marque transcodiques (appel à la langue maternelle)

M : Que voyez-vous sur la gravure ?

L'apprenant : li pompi. (boulassi, douani..)

- L'apprenant ne fait pas partie des apprenants les plus doués en classe. En faisant appel au mot «pompi», elle ne fait qu'utiliser ses prés requis. En arabe dialectal «pompi» veut dire les pompiers.

4. Remédiation :

4.1. De cette expression orale, nous constatons que les apprenants ont certains acquis et pré-requis qu'ils ont appris antérieurement. De plus ils ont un vocabulaire structuré qui fait partie du langage social (pompi, boulassi, douani). Reste la responsabilité à l'enseignant à rectifier la prononciation. Plus important encore ; la seule institution d'apprentissage étant l'école, cette structure ne suffit pas à renforcer et à enrichir les connaissances de l'apprenant d'autant plus que le volume horaire imparti à la langue française est insignifiant

(45mn par séance et par jour) d'où je suggère les solutions suivantes pour REMEDIATION, renforcement et enrichissement pour une meilleure maîtrise de l'expression orale par des activités :

4.1.a Scolaires :

Créer à l'intérieur des établissements :

- Des points internet.
- Une bibliothèque sous l'égide d'un enseignant.
- Des CD à caractères ludiques (dessins animés en 3D).
- Des saynètes faisant foi de théâtre.

4.1.b Extrascolaires :

Des visites thématiques (Sous forme de dialogues) :

- A la ferme.
- A l'usine (chaînes de fabrication).
- Dans les administrations.
- Dans les marchés.
- Jumelage.

C'est au fil des mois, voire des années que nous pouvons espérer en une « récolte » certaine des fruits !

4.2. La mise en œuvre dans les classes :

Les modes d'intervention du maître influent sur la richesse de la communication et sur la qualité des productions des enfants. Il peut agir en amont sur la situation didactique ou, par ses interactions, pendant le déroulement de la séquence :

4.3. Les situations choisies :

“La richesse du cadre pédagogique, des possibilités d'expérience et d'échanges qu'il recèle”, dit un inspecteur, apparaît déterminante de la richesse et de l'efficacité de l'oral.

Parmi les situations le plus souvent décrites, quelques unes paraissent constituer un enjeu mobilisateur pour les élèves :

La reprise immédiate de l'action ou l'événement qui vient d'être vécu par la classe ou bien l'évocation différée de l'expérience commune, comme dans cette classe qui a réuni des photos ou cartes postales permettant d'évoquer une sortie au port et les activités de pêche observées. Reliant étroitement le langage à l'expérience, ce type de situation mobilise les élèves qui recherchent collectivement le passé commun de la classe et confrontent leurs souvenirs, en réinvestissant le langage utilisé en situation. La recherche du possible ou du probable : le choix de thèmes ou supports ouverts, autorisant plusieurs interprétations ou ménageant une place à la surprise par l'insolite qu'ils recèlent, amène les élèves à élaborer collectivement le sens du message, à expliquer ce qu'ils avancent et à prendre en compte l'intervention des autres. On rencontre ainsi des classes où chaque proposition est reprise et développée. Par exemple, au cours d'une séance de découverte progressive d'une image, puis du contenu d'un sac, la recherche des élèves tantôt prend appui sur les connaissances acquises par certains ou sur l'imagination, tantôt s'élabore par analogie. Les enfants enrichissent progressivement les idées proposées ; "l'idée circule, est amplifiée, parfois reformulée".

Conclusion

L'étude des conduites communicatives des apprenants du FLE à l'école primaire a permis de montrer que leurs difficultés de communication en français sont généralement provoquées par des contraintes linguistiques. En effet, au niveau de la production, les problèmes identifiés sont d'origine linguistique. Ainsi, les principales difficultés ont porté sur le manque de lexique ou le choix du lexique approprié, la structuration des énoncés et à degré moindre la prononciation. Pour résoudre ces problèmes, les apprenants ont privilégié les stratégies individuelles, beaucoup plus que les stratégies collaboratives. Nous avons constaté les efforts des apprenants pour se faire comprendre malgré leurs lacunes notamment, le recours aux stratégies de simplification, de définition et du gestuel pour gérer l'interaction. L'analyse des interactions a également permis de mettre en relief le rôle de l'enseignante qui, non seulement s'approprie « l'attitude adéquate » mais collabore énergiquement avec le groupe des apprenants meneurs, notamment, les deux éléments les plus actifs (Borhan et Djihad). Les phénomènes observés permettent ainsi de valider notre hypothèse de départ. Il existe bel et bien des conditions qui favorisent les interactions en classe et par conséquent, l'acquisition du FLE

Les pratiques communicatives pour l'amélioration de l'oral en classe de FLE au terme de l'analyse des données, un bilan s'impose. Partant du principe affirmant que « c'est dans la classe que l'élève apprend à élargir son horizon linguistique, personnel, social, et à tester sa capacité à assumer temporairement une identité étrangère. » (M. Pescheux, M. 2007 : 112), nous avons misé tout le long de ce travail sur trois points, à notre avis, primordiaux : en effet, grâce à notre analyse du corpus, nous avons pu montrer que le bon choix d'un thème à débattre dans la classe, l'attitude positive de l'enseignant, ainsi que la présence d'un groupe de meneurs en classe peuvent influencer positivement le cours des événements.

Nous entendons par événement ici, tout ce qui peut motiver et faire parler en classe: « une classe peut être considérée comme un groupe si nous y retrouvons les éléments caractéristiques propres aux groupes. Ces principaux éléments sont : l'interaction, la participation, la communication, le leadership et la prise de décision. » (A. Saint-Yves, 1982 :

74). C'est justement autour de ces éléments que s'est basée notre observation ainsi que notre analyse. La classe est donc, à elle seule la meilleure source de matériel didactique pour tout apprenant: « elle offre l'occasion unique d'observer et de développer consciemment des stratégies d'interaction entre l'individu et le groupe. »¹ (M. Pescheux, 2007 : 112).

Il convient à présent de faire des suggestions pour un meilleur enseignement de l'oral à l'école primaire. Toutes les observations et les expériences menées lors de ce travail de recherche seront prises en considération. Nous essayons de présenter donc, en guise d'aboutissement, des orientations didactiques capables d'aider les apprenants à améliorer leur compétence de communication verbale en FLE et par la suite, tout apprentissage linguistique en rapport avec cette langue.

Tout d'abord, nous pensons que l'aspect acquisitionnel de la pratique constante de la langue doit être bien expliqué aux apprenants comme dit Bange « c'est en communiquant qu'on apprend peu à peu à utiliser la langue » (P. Bange, 1992 : 5).

Par ailleurs, il serait nécessaire de créer des conditions favorables à l'acquisition des compétences discursives telles que prendre la parole et défendre son point de vue, par le choix des thèmes attractifs, par exemple.

¹(M. Pescheux, 2007 : 112)

Conclusion générale

L'oral est évidemment au centre de toutes les activités de l'école primaire. Tous les échanges se font oralement, la consigne est orale, les apprentissages passent le plus souvent par la construction collective du sens. Pour autant, les apprentissages des élèves varient considérablement selon le mode de gestion de la classe. Pour que les échanges soient autre chose qu'un bavardage un peu vain, la situation proposée par le maître doit constituer un enjeu pour les élèves, soit qu'elle fasse référence à l'expérience commune (le rappel de ce qui s'est passé constitue souvent pour les enfants un véritable jeu), soit qu'elle constitue un problème à résoudre. Le dialogue devient alors significatif et mobilise les élèves. Il faut également que le mode d'intervention du maître favorise la réflexion et la prise de parole : il importe notamment que ses questions soient suffisamment ouvertes, que les élèves aient le temps nécessaire pour concevoir et formuler une réponse, que les réponses données soient prises en compte, y compris lorsqu'elles sont inattendues, "hors-sujet" ou erronées. La façon de revenir sur une énonciation maladroite est aussi d'une importance réelle, en ce qu'elle reconnaît l'importance du message de l'élève et lui permet d'en améliorer la portée. Les demandes de précisions, la reformulation amplifiée par le maître paraissent jouer un rôle.

Les enseignants comme les inspecteurs sont sensibles aux enjeux du "Vivre ensemble", "Apprendre à communiquer" des programmes et se concentrent sur la prise de parole de tous comme sur "l'authenticité" des situations mises en place. Ils sont généralement moins sensibles au domaine "Apprendre à parler" défini dans les mêmes instructions et n'attachent pas à l'amélioration de l'efficacité de la prise de parole la même importance qu'à la communication. En ce domaine, on ne rencontre guère de progression explicite pour le cycle, les thèmes de travail tiennent lieu de programmation sans que soient définis par l'équipe des maîtres les apprentissages langagiers dont chaque thème peut constituer le support. Continuité et évaluation de l'apprentissage de l'oral restent sans doute à concevoir, et sans doute ne faut-il pas en laisser reposer toute la responsabilité sur les équipes, mais leur apporter des pistes de travail qui leur permettent d'élaborer des projets de cycle concertés, explicitant la progression des apprentissages au cours d'une année et d'une année sur l'autre.

Conclusion générale

La question de l'évaluation présente de réelles difficultés : l'évaluation de l'oral est compliquée, les critères comme les modalités d'évaluation ne sont aisés ni à définir ni à mettre en œuvre. Il est évident que l'évaluation des apprentissages langagiers, qui ne peut se faire que dans la durée (et non de façon immédiate), devrait se situer dans une perspective formative et ne pas constituer la base d'un diagnostic, a fortiori d'un pronostic. Pourtant le souci d'évaluer semble avoir pour premier résultat d'esquisser des catégories d'élèves sans qu'interviennent de dispositions permettant de faire évoluer les constats ainsi réalisés. Il y a là, semble-t-il, un risque préoccupant de mettre des élèves en difficulté. L'école maternelle, si l'on n'y prête garde, loin de résorber les inégalités entre les enfants, pourrait alors les accentuer ou les figer.

Les premiers mots dans une langue étrangère sortent confusément de la bouche des apprenants, et il est aisé de se remémorer nos premiers essais. Cela se résume souvent à des sons, auxquels il va associer une signification incertaine. Il ne fait que répéter des expressions idiomatiques, sans bien délimiter encore les mots, la structure... N'oublions pas la difficulté des Algériens pour qui certaines voyelles ou consonnes n'existent pas; des sons inconnus par exemple pour les apprenants arabes.

Progressivement, il va reproduire de mieux en mieux, de mémoire, les sonorités entendues. Encore plus tard, il va s'intéresser à ce qui touche au phonème/graphème, c'est-à-dire au passage de l'oral vers l'écrit, ce qui peut l'aider dans les deux compétences de production, et notamment dans l'organisation des phrases. Très vite, on ne sollicitera pour qu'il produise des énoncés dont le sens devra correspondre à la situation dans laquelle il est

a m e n é à p a r l e r .

Au début, on le fera utiliser le « je » simulé et le « je » authentique dans des situations simples, puis de plus en plus complexes, pour passer à l'expression du « vrai je » dans les échanges à l'intérieur du groupe classe. Petit à petit se développent des savoir-faire au niveau linguistique (lexical, syntaxique et phonologique...), au niveau socioculturel et discursif, qui formeront la compétence d'expression orale.

À l'école élémentaire, beaucoup d'apprentissages se construisent durant des moments de travail oral et étudier l'oral renvoie à des questions de pédagogie générale. Ainsi, dans tous les domaines d'apprentissage, les maîtres consacrent un temps à la découverte (d'un document, d'un texte, d'une expérience...) et font parler les élèves sur ce qu'ils ont observé. Ce moment trouverait sans doute une plus grande efficacité s'il était considéré en soi comme un moment d'apprentissage, si on portait plus systématiquement attention à faire énoncer les représentations spontanées des élèves, à faire expliciter, avec une langue appropriée, les observations et préciser les stratégies mises en œuvre. Ce type de verbalisation conduit en effet à la fois à préciser et formaliser la pensée et acquérir le lexique et les structures qui permettent une énonciation adaptée à la situation. Comme à l'école maternelle, cela implique de se donner le temps au cours du dialogue pédagogique de laisser les élèves réfléchir et construire leur réponse, de favoriser l'intervention des plus en retrait d'entre eux, donc d'accepter les silences, et de ne pas écarter a priori les réponses inattendues ou erronées. Il est également essentiel que la nature même du questionnement du maître appelle la réflexion.

De façon générale, le travail oral est étroitement lié à l'écrit. Ainsi, ce moment de découverte orale collective est le plus souvent la préparation d'une mise en forme écrite. Pourtant, le passage de l'oral à l'écrit n'est pas pour autant construit avec les élèves qui bien souvent portent sur le cahier un texte préparé par le maître et qu'ils devront retenir. On perd ainsi l'occasion de faire comprendre et maîtriser les termes souvent englobant et donc abstraits dont l'écrit fait usage. Les exercices de dictée à l'adulte et d'enrichissement progressif du texte collectif constituent pourtant des moments efficaces de l'apprentissage qui peuvent concerner les différents domaines de l'école primaire. Peut-être est-ce plus surprenant, les séquences où l'on travaille l'oral pour lui-même, les séquences "d'oral à apprendre" se fondent également très largement sur l'écrit dont ils prolongent – ou contrôlent – l'apprentissage. Rares sont les situations où l'oral fait réellement l'objet d'un apprentissage spécifique : les productions relèvent alors de tel ou tel genre qui impose des contraintes linguistiques déterminées. Les observations faites de "l'oral pour apprendre" et

"l'oral à apprendre" laissent percevoir des pistes d'amélioration, dont les unes pourraient se traduire dans les animations pédagogiques comme en formation initiale et continue, et les autres donner lieu à des expérimentations dans les écoles.

Dans le domaine de la gestion de la classe, il se révèle nécessaire d'appeler l'attention des enseignants sur plusieurs points :

* L'importance d'une verbalisation précise et rigoureuse pour la construction des apprentissages relevant du domaine disciplinaire concerné comme pour l'amélioration des capacités langagières : l'énoncé par les élèves de leurs observations comme l'explicitation des procédures employées doivent être encouragées à la fois pour faciliter la construction de la pensée et pour permettre à l'enseignant de repérer les erreurs et d'en rechercher l'origine. Dans le même esprit, il importe de sensibiliser les maîtres à la nécessité de prendre en compte toutes les propositions des élèves, y compris celles qui ne s'inscrivent pas dans leur projet didactique immédiat ou qui paraissent erronées.

*Le rôle du "guidage" de l'enseignant dans le travail de découverte collective, l'équilibre nécessaire entre une spontanéité qui n'est que bavardage et une directivité qui ne garde que l'apparence du dialogue pédagogique. Il faut ici souligner, comme à l'école primaire, le rôle du silence pour laisser les élèves élaborer leur pensée et l'importance d'un questionnement ouvert.

* Le rôle du passage à l'écrit comme élément important de l'apprentissage, permettant de clarifier et de préciser la pensée, de fixer le lexique propre au savoir concerné.

*Les situations de communication méritent de retenir l'attention.

À la recherche très répandue de situations "authentiques", qui se confondent manifestement avec des situations naturelles peu propices à la production d'une parole élaborée, il serait probablement utile de substituer l'idée de situations constituant un enjeu authentique de communication.

Conclusion générale

Il semble que l'on puisse alors définir des situations qui se caractérisent par le cadre langagier qu'elles appellent : il peut s'agir de situations simulées, de jeux de rôle qui peuvent être le support d'apprentissages langagiers importants, mais également de débats, de brefs exposés, d'improvisations, par exemple, dont les techniques demandent un travail systématique et régulier.

Ces "genres" de l'oral nous paraissent devoir être mieux définis : ainsi faut-il réfléchir, par exemple, à ce que l'on entend par débat. Le cadre de contraintes qu'imposent ces "genres" de l'oral doit être clarifié, qu'il s'agisse des caractéristiques langagières liées au genre concerné ou des règles du jeu à respecter : ainsi, le débat, pour conserver le même exemple, s'il vise à rechercher une décision, doit voir ses conclusions respectées si elles s'inscrivent bien dans le cadre préétabli. Ces approches pédagogiques encore un peu incertaines pourraient être affinées au cours d'expérimentations conduites en académie, dont le but serait de préciser les genres les plus pertinents pour les apprentissages linguistiques et sociaux attendus de l'école, d'en définir les contraintes, d'étudier comment les exercices qui en relèvent peuvent s'insérer dans les pratiques de classe, selon quelle fréquence...

En conclusion, il est difficile de saisir la dimension proprement didactico-pédagogique du français en Algérie. Au lendemain de l'indépendance, et même après, le français était utilisé comme une langue maternelle. Nous n'avions pas les mêmes difficultés d'assimilation. D'ailleurs, l'Algérien parlait le français selon un rituel normé par rapport à un substrat culturel spécifique. Le français, langue allogène, fait l'objet d'une appropriation spécifique car il a une fonction intellectuelle et éducative dans un environnement où un langage vernaculaire varié par ses accents conserve toute sa place. Le travail d'appropriation de la langue étrangère se fait uniquement dans des milieux institutionnalisés. Une pédagogie appropriée tenant compte du contexte, des objectifs et des motivations de ses agents serait la bienvenue

Références bibliographiques

Ouvrages et livres

1. Josselyne GERARD-NAEF. SAVOIR PARLER, SAVOIR DIRE, SAVOIR COMMUNIQUER.
2. Marie-Cécile Leblanc. JEU DE ROLE ET ENGAGEMENT (Evaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère) SBN : 2-7475-2769-7
3. C. WILLIAME. La communication Orale .9 782091 776583
4. MIVEILLE Blanc-Ravotto (Docteur de 3° cycle en littérature comparée professeur agrégé de lettre modernes professeure associé à l'IUFM-Marseille). L'expression orale et l'expression écrite en Français. 9 782729 821869
5. Elisabeth GUIMBRTIERE (U.F.R Didactique du F.L.E. Université paris III). PAROLES.
6. Danielle ANDRE-LAROCHEBOUVY (Professeur à l'Université de paris III). LA CONVERSATION QUOTIDIENNE.
7. Edouard Bertouy René François. GRAMMAIRE, COMMUNICATION ET EXPRESSION.
8. JEAN-PIERRE CUQ. DICTONNAIRE DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE ET SECOND. ISBN : 209- 033972-1
9. D.N. Bastoul. Réflexion sur la pédagogie de l'expression orale avant 8 ans L'Ecole. ISBN 2 211 8400 5
10. C.Abbadie, B. Chovelon, M.-H. morsel. L'EXPRESSION FARNCAISE Ecrite et orale (édition 2003)
11. Livre de français 5éme année primaire.
12. . Christian PUREN, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Collection dirigée par Robert GALISSON

Articles électroniques

1. <http://www.lepointdufle.net/p/activitesdeclasse.htm>
2. http://www.franccparler.org/fiches/jeux_oral.htm
3. http://crdp.ac-rouen.fr/crdp76/index.php?option=com_content&task=view&id=223&Itemid=133
4. http://pedagogie.ac-guadeloupe.fr/lettres/soutien_lecture_en_6eme
5. http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/francais/Pages/2004/53_Pourlalangueacraintgraveoulinsecuritelinguistique.aspx
6. <http://www.agoravox.fr/actualites/societe/article/insecurite-linguistique-securite-59567>
7. <http://cj2ml3fle.wordpress.com/2009/04/16/20/>

Introduction générale.....01

Chapitre I : L'enseignement/ apprentissage de l'oral

1. De la théorie à la pratique.....07

1.1. Comment faire parler ses élèves en classe de FLE07

1.2. Dresser dès le cours élémentaire une liste de questions et d'expressions qui reviennent tout le temps en classe.....07

1.3. Les questions magiques pour l'expression orale.....07

1.4. Consignes à respecter et à faire respecter en classe de FLE.....09

2. La perception des phonèmes d'une langue étrangère13

3. Méthodes de correction phonétique.....14

3.1. La méthode articulatoire14

3.2. La méthode des oppositions phonologiques.....14

3.3. La méthode verbo-tonale.....14

4. La notion de crible phonologique.....15

4.1. Les principes de base du système verbo-tonal (P. Guberina)*15

4.2. Bases psycho-acoustiques.....16

4.3. Principes généraux

5. Procédés de correction.....16

5.1. Recours à la prosodie (Intonation et rythme).....16

5.2. Retours à la phonétique combinatoire17

5.2.1. Influence des voyelles sur les consonnes17

5.2.2. Influence des consonnes sur les voyelles.....17

5.2.3. Influence des consonnes entre elles17

6. Restaurer l'oralité en classe de Français.....18

6.1. Trois modalités de l'oral20

6.1.1 Le parlé.....20

6.1.2. L'oral " socialisé "20

6.1.3 L'oralité.....20

6.2. La position de l'École.....21

6.2.1. L'interdit du parlé.....21

6.2.2. La scolarisation de l'oral socialisé.....22

6.2.3. La fonction initiatique de l'oralité.....22

7. Enseigner le FLE.....24

7.1. Se former pour enseigner le français langue étrangère.....24

7.2. Activités de compréhension orale.....	25
7.2.1. Choisir un document oral	25
7.2.2. Reconstituer une histoire.....	25
8. Analyse de rapports d’inspection.....	26
8.1 L’organisation des échanges.....	27
8.2. La place de l’oral dans les apprentissages	27
9. Oral et pratiques pédagogiques, l’oral pour apprendre.....	29

Chapitre II : Le FLE dans l’enseignement primaire en Algérie

Introduction.....	32
1. Objectifs de l’enseignement du français au primaire en Algérie.....	33
2. Choix méthodologiques pour le cycle primaire.....	35
2.1. Approche par les compétences.....	36
2.2- Démarche pédagogique	36
2.2.2- Principes méthodologiques.....	36
3. Implications didactiques pour la 5e AP.....	38
4. Structuration du manuel.....	39
4.1. L’organisation d’un projet.....	39
4.2. Organisation d’une séquence.....	40
5. Compétences disciplinaires de fin de 5ème année scolaire.....	41
5.1. A l’oral / compréhension (écouter).....	41
5.2. A l’oral / expression (parler)	42
5.3. A l’écrit / compréhension (lire).....	42
5.4. A l’écrit / expression (écrire).....	42
6. Actes de parole et conduites langagières	43
7. Conséquences directes et causes médiates.....	48
8. Quelques pistes pour travailler l’oral en classe	52
9. Oral et vie scolaire : l’établissement, la classe.....	55

Chapitre III : La pédagogie de l’expression orale du FLE

1. Les caractéristiques de l'expression orale.....	56
a. Des idées.....	56
b. De la structuration.....	56
c. Du langage.....	56
2. La forme de l'expression orale.....	56
a. Du non verbal.....	57
b. De la voix.....	57
c. Des pauses, des silences, des regards	57
3. La démarche pédagogique dans un cours d'expression orale.....	58
4. Le « je » en pleine simulation.....	59
5. Pratiquer l'expression orale à l'aide de canevas.....	60
5.1. Situation de communication.....	61
5.2. Canevas à suivre.....	61
6. La démarche générale à suivre en expression orale.....	63
7. La place de l'oral dans les instructions de l'école primaire.....	67
8. L'utilisation de la vidéo en classe de FLE pour améliorer l'expression orale.....	69
8.1. Objectifs généraux du travail avec la vidéo.....	69
8.2. Savoirs et compétences à faire acquérir aux apprenants	69
8.2.1 Exercer son esprit critique	69
8.2.2 Savoir lire des messages et des documents.....	70
8.2.3 Savoir produire des énoncés adéquats (écrits et oraux).....	70
8.2.4 Développer l'imaginaire à partir de la vidéo.....	70
8.3 Dispositif pédagogique à mettre en place.....	70
8.3.1 Quels supports peuvent être utilisés.....	71
8.3.2 Activités autour de la vidéo.....	71
9. La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire.....	75

<p>Chapitre IV : Comment remédier à la régression du niveau de l'expression orale en classe du FLE</p>

1. Constats d'échecs.....	77
2.Sélection du Public.....	77
3.Expérimentation.....	78
3.1. Exercice oral.....	80
3.2. Les phénomènes de marque transcodiques.....	80
4.Remédiation.....	80
4.1.a Scolaires.....	81
4.1.b Extrascolaires.....	81
4.2. La mise en œuvre dans les classes.....	81
4.3. Les situations choisies	81
Conclusion.....	83
Conclusion générale.....	85