

Université de Sidi Bel Abbes
Faculté des Lettres, des Langues et des Arts

Département de langue française

Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de magistère
Option : Didactique

**Le développement de la compétence de l'oral dans
l'enseignement/apprentissage du FLE chez les apprenants de
la 5^{ème} année du cycle primaire de l'école ALLEM Mehidi de
Saida**

Présenté par : DRICI Fatima

Dirigé par : Dr. MOKADDEM Khédidja

Membres du jury :

Président : Dr. MELLAK Djillali, MCA, UDL, SBA

Rapporteur : Dr. MOKADDEM Khédidja, MCA, UDL, SBA

Examinatrice : Dr. BENAMMAR Naima, MCA, ENP, Oran

Examineur : Dr. MISSOURI Bellabès, MCA, UDL, SBA

Année universitaire : 2014-2015

Dédicace

Je dédie ce travail comme preuve de respect et de gratitude :

A ma professeure et ma directrice de projet Mme MOKADDEM Khédidja qui m'a beaucoup encouragée et m'a surtout munie de confiance.

A ma chère mère pour son affection, sa patience, et son sacrifice inconditionnel et son soutien jusqu'à ce jour.

A mes sœurs et frère pour leur encouragement : kheira, Amina et M'hamed.

A tous ceux qui me sont chers au cœur : Oussama, Berrezoug, Farouk, Imène et Tarik.

A toutes mes amies et mes collègues qui m'ont encouragée ou aidée tout au long de ce travail parmi elles : B. Karima et M. Djamila.

FATIMA

Remerciements

- *Je remercie Dieu le tout puissant pour m'avoir mis dans la voie de ceux qui demandent la science du berceau jusqu'au tombeau.*
- *J'exprime ma reconnaissance et ma gratitude les plus profondes à Mme MOKADDEM Khédidja, ma directrice de mémoire qui a eu la bienveillance de me guider dans cette recherche.*
- *Je remercie tous mes enseignants du magister français, langue étrangère, et tout le personnel de l'université Djilali Liabes des Sciences, des Langues et des Arts, en particulier, celui du département du Français Langue Etrangère.*
- *Je remercie amplement les membres du jury qui ont accepté de participer à l'évaluation de ce mémoire.*
- *Je remercie l'enseignante qui a accepté de me recevoir dans sa classe pour pouvoir effectuer ce travail.*
- *Mes remerciements les plus sincères, s'adressent également à ma chère et tendre Maman qui m'a encouragée et soutenue tout au long de ce travail.*
- *Enfin, ma reconnaissance va à tous ceux qui ont contribué par leur aide et leur critique à réaliser cette recherche.*

INTRODUCTION

I. Introduction générale

Dans de nombreux pays, la maîtrise de la compétence de communication est considérée comme l'un des objectifs majeurs de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Dans le contexte algérien, l'enseignement/apprentissage de l'oral qui représente le socle de la communication, fait partie intégrante du paysage institutionnel scolaire. Il est l'un des enjeux prioritaires de l'école, et l'un des apprentissages les plus complexes que les enfants ont à construire à partir de l'étape primaire et qui se poursuit dans la suite de leur scolarité, puisque le collège et le lycée s'inscrivent dans la même continuité de cette visée.

L'oral est cependant, devenu une compétence essentielle à maîtriser et doit figurer dans le profil de sortie des apprenants. Cette exigence a dicté un ensemble de refontes et a constitué l'un des prétextes pour lesquels l'école a été le théâtre d'un véritable bouleversement ces dernières années, où de nouveaux projets ont été menés pour élaborer une démarche didactique visant à articuler de nouvelles stratégies d'enseignement/apprentissage du FLE en général et de l'oral en particulier, qui s'est traduite d'une manière très tangible dans de différentes activités menées en classe de FLE.

Cette dernière représente la vasière où la prise de parole est censée se cultiver pour octroyer aux apprenants une bonne compétence orale, étayés et guidés par l'enseignant(e).

Deux grandes démarches ont été émanées par les instructions officielles, et sont mises en pratique :

- L'une est explicite et concerne l'oral proprement dit en situation d'apprentissage.

- La seconde est implicite et concerne les situations de communication orale.

Ce sont deux démarches qui s'appuient sur des stratégies d'enseignement significatives et reposant sur l'étayage magistral et le recours approprié des supports et du matériel didactique.

Cette mise en pratique ne peut s'élancer qu'à travers une connaissance judicieuse de la part des enseignants du FLE, du domaine de l'oral ainsi que leur maîtrise des stratégies d'enseignement/apprentissage qui en découlent.

Mais, l'irruption de l'oral dans une institution longtemps fondée sur l'écrit, semble emportée et a renversé toutes les routines. Ce qui a engendré un changement profond quant aux pratiques de classes, notamment du côté des acteurs principaux, dont l'écrit est leur préoccupation première. Certains d'entre eux, insuffisamment formés, se sont retrouvés dans une situation de soumission à la nouvelle contrainte, et n'ont pu développer que des pratiques quasiment intuitives. D'autres plus confus et décontenancés, sont tombés dans le piège d'une grande focalisation sur l'écrit parce qu'ils pensent que l'oral, qui fonctionne en synergie avec d'autres matières en FLE, s'apprend de façon naturelle.

En partant de ce constat, plusieurs questions ont fait l'objet de notre recherche :

1. Les stratégies d'enseignement de l'oral adoptées par l'enseignante développent-elles la compétence orale des apprenants ? Quelles démarches faudrait-il adopter afin d'aider les apprenants à améliorer leur compétence orale ?
2. Existe-t-il un espace suffisant consacré à l'oral dans le manuel scolaire ainsi qu'à son évaluation. Et si oui, les thèmes et la méthodologie qu'il propose permettent-ils de combler les difficultés des enseignants et par voie de conséquence, celles des apprenants ?
3. Les professeurs sont-ils bien formés en matière de pédagogie de l'oral ou réclament-ils le besoin impératif d'une formation initiale et continue en la matière ?

Afin de fournir des éléments de réponses à notre questionnement, nous émettons les hypothèses suivantes :

1. L'oral par sa spécificité demeure un domaine assez difficile à enseigner, et moins connu par rapport à l'écrit.
2. Le modèle présenté dans le manuel scolaire suggère une méthodologie globale et imprécise qui omit l'évaluation de l'oral. Par conséquent, il ne contribue pas à faciliter la tâche aux instituteurs quant à l'enseignement de l'oral.
3. Nous pensons également que les professeurs sont insuffisamment formés en pédagogie de l'oral.

Afin de répondre aux interrogations préalablement formulées et de confirmer nos hypothèses, nous avons jugé utile de répartir notre travail en deux parties. La première partie est d'ordre théorique. Quant à la seconde, elle est d'ordre pratique.

La partie théorique concerne « Le domaine de l'oral ». Elle s'ouvre sur trois chapitres.

Le premier chapitre dont l'intitulé est « *L'oral dans l'enseignement/apprentissage du FLE* », sert comme une entrée pour définir l'oral, de déterminer ses caractéristiques, ses composantes et son émergence dans les différentes méthodologies et approches de l'enseignement/apprentissage du FLE. Ce chapitre contient également un ensemble de définitions qui sont étroitement liées à notre recherche.

Le second chapitre dont l'intitulé est « *La place de l'oral dans l'enseignement/apprentissage du FLE au contexte primaire* », prendra en charge de montrer la position de l'oral dans le contexte primaire en fonction du programme relatif à l'enseignement/apprentissage de celui-ci en classes de 5^{ème} année du cycle primaire, les objectifs attendus, le profil de sortie des apprenants et la conception globale du manuel scolaire.

Dans le troisième chapitre, dont l'intitulé est « *L'oral en situation d'apprentissage* », nous allons mettre l'accent sur l'oral dans les situations d'apprentissage. Nous allons également examiner les stratégies d'enseignement qui en découlent et le volet de l'évaluation.

Quant à la partie pratique qui concerne « *la recherche en situation* » s'ouvre sur deux chapitres.

Le premier chapitre intitulé « *L'observation de classe et commentaires* », nous l'avons consacré à la description des activités auxquelles nous avons assisté en tant

qu'observatrice ; afin de voir si l'enseignante parviendra-t-elle à développer une véritable compétence orale chez ses apprenants ou non.

L'expérience que nous avons menée dans une des classes de 5^{ème} AP de l'école « *ALLEM Mehidi* » située dans la ville de Saida, nous a permis d'observer quatre activités qui font appel à l'oral dans leur accomplissement : soit comme étant un objet d'apprentissage, soit comme étant un moyen d'enseignement et d'apprentissage.

Le second chapitre intitulé : « *Questionnaire à l'attention des enseignantes* » comprend un questionnaire à l'attention des enseignantes du cycle primaire, ayant toutes en charge des classes de 5^{ème} AP. Il a pour objectif de recueillir des données indispensables pour la complétion de notre recherche : telle que leur connaissance portant sur le domaine de l'oral à travers leurs pratiques personnelles, et quel type de difficultés rencontrent-elles lorsqu'elles enseignent l'oral en classe.

Les informations collectées seront par la suite traitées et analysées, dans le but de savoir si elles répondent à nos questions, ou s'il y a d'autres pistes à prendre en considération ou des propositions à faire.

Nous finirons par une conclusion générale qui clôt notre travail et met en exergue les résultats auxquels nous sommes parvenus, et ouvre sur des perspectives susceptibles de prolonger notre réflexion.

Cette étude s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues étrangères en milieu scolaire, en l'occurrence l'enseignement du Français Langue Etrangère en contexte primaire.

Première partie

Domaine de l'oral

Chapitre I

L'oral dans l'enseignement/apprentissage du FLE

« Un aperçu historique et concepts de base »

II. Introduction du premier chapitre

Le Français Langue Etrangère, occupe une place importante dans l'enseignement/apprentissage des langues dans le contexte institutionnel algérien. Il est d'ailleurs considéré comme première langue étrangère à apprendre à un âge précoce.

À côté de l'écrit, l'oral constitue l'une des compétences primordiales du FLE à maîtriser. La raison pour laquelle, son statut est constamment redéfini dans plusieurs méthodologies et approches.

Une donne nouvelle lui a été léguée dans les nouvelles réformes consenties par l'état en 2003, afin d'accomplir la visée communicative inspirée de l'approche par compétences.

C'est dans cette optique que se situe ce présent chapitre, où nous proposons, à prime à bord, un ensemble de définitions indispensables à la recherche, à commencer par l'oral, objet de cette recherche. Nous présentons également ses caractéristiques et ses composantes. Puis, nous montrons la place qu'il occupe dans les différentes méthodes et approches d'enseignement du FLE, comme la méthode traditionnelle, la méthode MAO, la méthode SGAV, l'approche communicative et l'approche par compétences.

III. Le langage, une faculté propre à l'être humain

Le langage oral est la faculté propre à l'homme qui lui permet de s'exprimer et de communiquer sa pensée au moyen d'un système de signes vocaux ou graphiques qui lui permettent de nouer contact avec les membres de sa communauté.

Jean DUBOIS définit le langage comme suit :

« Le langage est la capacité spécifique à l'espèce humaine de communiquer à l'aide d'un système complexe de signes vocaux (ou langue) mettant en jeu une technique corporelle complexe et supposent l'existence d'une fonction symbolique et de centres nerveux génétiquement spécialisés »¹

Quant à Marie-Noëlle Walter avance la définition suivante :

« Le langage est en effet un processus qui permet à deux êtres animés de communiquer. Il se réalise dans une langue déterminée, propre à une société distincte ainsi, il a une dimension fondamentalement sociale. Par ailleurs de manifester son affectivité, volontairement, à travers un débit, une intonation, un rythme, qui lui sont particulières. Il rend l'expérience intérieure d'un sujet accessible à un autre, dans une expression articulée »²

RONDAL et SERON définissent le langage comme suit,

Le langage est *« la fonction qui permet d'exprimer et de percevoir des états affectifs, des concepts, des idées au moyen de signes »³.*

¹ DUBOIS, Jean et al, *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Librairie Larousse, 1984, p 274.

² WALTER, Marie-Noëlle, *troubles du langage et apprentissage du français* (en ligne). Page visitée le 15.07.2014. <http://membres.lycos.fr/memoire/marieno/marie.html>.

³ RONDAL J.A., SERON X., *Troubles du langage. Diagnostic et rééducation*, P. Mardaga (Ed), 1985.

1. Les deux composantes du langage

L'oral et l'écrit sont deux composantes du langage. Dans notre recherche, nous nous intéressons à la composante orale du langage, en situation scolaire.

IV. Qu'est ce que l'oral ?

1. Essai de définition

Il n'est pas facile de renfermer l'oral dans une définition figée car ce terme dépasse tout cadre de définition et renferme plusieurs acceptions. Mais pour les besoins de la présente recherche, nous empruntons les définitions des chercheurs en didactique de l'oral, qui sont ci-après :

Apprendre à communiquer est l'objectif général de l'approche communicative et de bien d'autres.

En didactique des langues, l'oral désigne :

*« Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques ».*⁴

Pour le spécifier davantage nous suivons *Colette AUBERT GEA* qui présente l'oral comme :

« Non linéaire, comportant de nombreuses traces de subjectivité, étant construit de séquences et de périodes délimitées par l'intonation, possédant des redondances et des répétitions fréquentes et non fautives car elles participent au

⁴Charraudeau. P et Maigneneau, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002.

sens, étant composé de propositions connectées fréquentes alors que les expansions péri nucléaires sont rares »⁵.

Créteil suppose que l'oral peut servir à :

*« Communiquer, construire sa personnalité et vivre ensemble, apprendre ses conceptions, ses représentations et construire sa pensée, réfléchir sur le langage (la langue est un objet d'enseignement). »*⁶

L'oral est indispensable pour le bon épanouissement scolaire, professionnel et social des apprenants.

⁵ Colette AUBERT GEA (P123-124)

⁶ http://www.ac-creteil.fr/langages/contenu/prat_peda/dossiers/oral.htm

V. Les caractéristiques de l'oral

1. La parole, le noyau de la communication

La parole occupe une place centrale dans le langage oral, comme l'affirme Halté :

« Les trois-quarts des échanges scolaires se passent en échange de parole »⁷

D'après le dictionnaire Larousse, la parole est :

« La faculté de parler propre à l'être humain. L'être humain est un être doté de parole. »⁸

La parole participe amplement à la construction du savoir, c'est un moyen de transmission et d'acquisition des savoirs. Elle sert à expliquer, à interroger, à raconter, à répondre à une question, etc.

La parole permet aussi de construire la pensée, de verbaliser et de matérialiser des idées, de réaliser une médiation entre l'intérieur et l'extérieur, elle sert à argumenter, à justifier, à donner un point de vue et de le défendre.

Prendre la parole c'est aussi forger sa personnalité en prenant part dans une discussion.

Parler en classe : c'est s'engager dans son rôle de citoyen dans un prototype de société illustré par la classe.

La norme à l'oral évoque les aspects techniques et langagiers ainsi que les genres de discours spécifiques.

⁷Jean François Halté, *Pourquoi faut-il oser l'oral ?* Article dans : oser l'oral, p16.

⁸ Dictionnaire Encyclopédique, *Larousse*, 2001, p 56.

La parole est un instrument de mesure de la réussite de l'apprenant. *Michel Tozzi* corrobore ce dire lorsqu'il annonce :

"Notre fonction de professeur n'a de sens que par rapport à l'élève. La parole de l'élève est comme un baromètre : plus les élèves demandent la parole, plus le cours est intéressant ».

Quant à *Evelyne Charmeux*⁹ suppose que la parole peut être installée par l'apprentissage :

« Pouvoir prendre la parole n'est pas un don, c'est le résultat d'un apprentissage ».

2. La parole source génératrice d'anxiété

Comme la parole régit à des normes d'emploi, elle est aussi source génératrice d'angoisse et d'anxiété pour les enseignants comme pour les apprenants. A ce propos nous citons à *ESCU DIEB* :

« Culturellement, socialement, intellectuellement, leur parole reste rentrée. Si je ne dis rien, au moins suis-je sûr de ne pas me tromper »¹⁰.

3. L'oral est le temps du silence et le paralangage

L'oral n'est pas seulement le temps de parole, c'est aussi le silence, les gestes, c'est-à-dire le paralangage. Il invoque aussi les moyens kinésiques tels que le regard et les gestes. Le paraverbal peut se substituer à la parole.

Il ne se réduit pas simplement à une émission sonore, c'est aussi l'écoute et le silence tout autant que la parole, comme le montre si bien *Jean François Halté* :

⁹ Ibid.

¹⁰ ESCUDIEB, *le buveur de mots*, JDI, n° 2, octobre 1995, p64-67.

« L'oral ce n'est pas uniquement le temps de parole des élèves : c'est aussi l'écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c'est la gestion complexe de relations interindividuelles (...) l'oral c'est en effet l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots, c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole"¹¹.

A travers cette citation, nous comprenons qu'outre la compétence linguistique, l'oral conjugue une compétence kinésique et paralinguistique.

¹¹Jean François Halté, *Pourquoi faut-il oser l'oral ?* Article dans : oser l'oral, p16.

4. Le caractère volatil et hétérogène de l'oral

Malgré les nombreuses avancées des chercheurs et spécialistes, l'oral éprouve encore quelques difficultés à se faire reconnaître comme un objet d'apprentissage à part entière en classe de langue.

L'oral, comme le souligne ELISABETH Nonnon (1994 :4)¹² :

« Déborde de toute part le monde scolaire ».

Ce qui rend difficile de le contenir et d'en faire un objet d'enseignement.

L'hétérogénéité exorbitante de ce dernier empêche de le caser dans un rang normatif d'enseignement. C'est un domaine flottant qui est impossible de limiter avec précision.

L'oral renferme plusieurs composantes citées ci-après, qui sont difficilement évaluables, à cause de son aspect éphémère et volatil ainsi que par faute d'outils nécessaires pour son évaluation.

VI. Les composantes de l'oral

1. Une composante linguistique

L'oral renferme une composante linguistique qui se traduit par la connaissance de phonologique, sémantique et syntaxique de la langue orale.

5. Une composante communicationnelle

Une composante communicationnelle qui se traduit par la connaissance discursive, psychologique, sociale et culturelle de la langue orale.

¹² ELISABETH Nonnon (1994), p. 4.

6. Une composante paralinguistique

Une composante paralinguistique qui fait appel aux gestes corporels, mimiques, voix, mélodie, débit, intonation, ...

VII. L'oral en situation scolaire

En situation scolaire, l'oral est souvent marginalisé au profit des autres disciplines, notamment par rapport à l'écrit à cause de ses propres spécificités qui le rendent difficilement enseignable. Comme le souligne Jean Pierre CUQ :

*« La composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE. »*¹³

1. L'oral difficilement indissociable des autres apprentissages

L'oral est en permanence relié à l'écrit et difficilement dissociable de celui-ci. Les enseignants s'en servent que pour transmettre des savoirs et faciliter l'apprentissage aux apprenants.

Dans cette optique, VERDELHAN-BOURGADE affirme que :

*« Le langage oral est le socle sur lequel vont se construire les autres connaissances : la culture scolaire, l'écrit, les champs disciplinaires et les comportements. »*¹⁴

7. L'oral sous-tend l'écrit à cause de sa spécificité

À la différence de l'écrit, l'oral souffre de l'absence d'une norme et d'un modèle didactique à suivre.

¹³ JEAN-PIERRE Cuq, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, éd. Jean Pencreac'h, Paris 2003, p 182.

¹⁴ VERDELHAN-BOURGADE, Michèle. *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*, Presses Universitaires de France. 2002.

« L'apprentissage de l'oral sous-tend l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. »¹⁵

« Même s'il paraît aller de soi que la priorité doit être accordée à l'oral pour faire apprendre à communiquer oralement, les rapports étroits entre l'oral, d'une part, et la lecture et l'écriture, d'autre part, ne sont pas toujours pris en compte dans la réalité de la classe de L2. »¹⁶

Nous déduisons que l'oral s'estompe à la lecture et à l'écriture et difficilement dissociable de ces deux compétences.

L'oral possède ses propres spécificités

- Il est essentiel pour entamer la communication et ouvrir les activités.
- Il se caractérise par des ellipses, des abréviations et des omissions.
- Il est plus familier et moins normatif que l'écrit, plus direct et plus répétitif.
- Il se caractérise par la tolérance de fautes.
- Ne procède guère par des phrases de type canonique : sujet/verbe/complément.
- Les énoncés sont inachevés et reformulés.
- Certaines syllabes ne sont pas prononcées et mal émises, accompagnées de l'accent tonique : « Ché pas ! »
- La ponctuation est accentuée par les pauses, par le silence.
- L'emploi récurrent de mots dépourvus de sens : euh, ben, ouais !
- Le pronom indéfini « On » remplace souvent le pronom personnel « Nous ».

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Claude Germain, Montréal. Joan Netten ; Newfoundland, Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. In. Babylonia, 2/05. p. 10. www.babylonia.ch.

VIII. Un aperçu historique de l'évolution de l'oral dans les différentes méthodes d'enseignement du FLE

Plusieurs méthodes et approches d'enseignement en vu le jour. Chacune d'elles remet en cause celle qui la précède et bouleverse ses principes. Une évolution systématique a également atteint l'oral en fonction de l'évolution de ces méthodes et approches.

1. La méthode traditionnelle

Les méthodes traditionnelles s'occupaient essentiellement de l'écrit. L'oral n'intervenait que pour oraliser les textes écrits ou travailler la grammaire, comme le note Rosier (2002, 87), quand il révèle que « *L'histoire de la didactique montre le mépris de la méthode grammaire/traduction envers l'oral, toujours rangé du côté du spontané, du ludique, de l'expression débridée, source de chahut* ». Il réjouissait d'une image négative contrairement à celle de l'écrit

8. La méthode audio-orale

Cette méthode a été expérimentée aux Etats-Unis pendant la deuxième guerre mondiale. Elle s'appuie conjointement sur une théorie linguistique qui est le distributionnalisme et sur la théorie psychologique qui est le béhaviorisme. Ses principales lignes de force sont :

- l'inhibition du recours à la langue maternelle.
- La priorité accordée à l'oral.
- La fixation d'automatismes linguistiques par le biais d'une batterie d'exercices structuraux sous forme d'énoncés modèles.

9. La méthode structuro-globale audiovisuelle (S.G.A.V)

Cette méthode constitue le résultat d'une recherche menée par deux équipes, à savoir Zagreb en Yougoslavie et St-Cloud en France. Elle accorde également de l'importance à l'oral. Autrement dit ; l'apprentissage d'une langue étrangère débute par l'oral pour enfin aboutir à l'écrit. Pour enseigner l'oral, il faut en premier lieu présenter des dialogues enregistrés et des supports fixes. Puis fixation et mémorisation de ces dialogues. Ensuite, ça vient le rôle du réemploi et variantes qui permettent à l'apprenant de réutiliser les éléments linguistiques acquis.

Ce que nous reprochons à ces méthodes, c'est qu'elles insistent beaucoup sur la répétition, le conditionnement structural et l'apprentissage intensif des automatismes. En faisant appel à des pratiques souvent rigides, répétitives et monotones n'ayant que peu de relation avec la communication authentique. Elle s'intéresse également sur l'aspect formel de la langue au détriment de son aspect sémantique (grammaire de forme et non grammaire de sens). L'apprenant dans ces méthodes ne représente ni le sujet ni l'acteur principal de l'apprentissage.

Ceci est corroboré par Xavier ROEGIERS :

« - Ces élèves peuvent déchiffrer un texte, mais sont souvent incapables d'en saisir le sens pour pouvoir agir en conséquence :

- Ils ont appris la grammaire, la conjugaison, mais sont incapables de produire un petit texte de manière correcte dans une situation concrète de la vie »¹⁷.

¹⁷ Xavier ROEGIERS, *L'approche par compétences dans l'école algérienne.*

10. L'approche communicative

L'approche communicative s'est développée à partir de 1975. Elle se veut une critique et une remise en cause des principes théoriques des méthodes audio-orales et les méthodes structuro-globales audiovisuelles.

Elle a détrôné la structure syntaxique des approches structuro-globales et audiovisuelles, et a recentré l'enseignement de la langue étrangère sur la communication. Il s'agit pour l'apprenant d'acquérir une compétence de communication qui lui permet de communiquer dans la langue étrangère.

L'approche communicative requiert l'emploi des documents authentiques.

Comme l'a définie *Danielle Bailly*, l'approche communicative est basée sur les notions de « *Simulation ou [de] reconstruction directe de situations d'échanges langagiers authentiques* »¹⁸.

Selon les tenants de cette approche, la langue est considérée comme un instrument de communication et d'interaction sociale.

Elle prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettent l'emploi approprié de la langue en situation. L'apprentissage est un processus beaucoup plus actif et très créateur dont les constructions doivent se tenir dans des énoncés naturels de communication. Il ne s'agit pas seulement à produire des phrases dans une langue étrangère mais à communiquer dans cette langue en visant la maîtrise du savoir faire langagiers qui permet d'adapter le discours selon la situation requise.

¹⁸ Danielle Bailly (1998b : 40)

Désormais, l'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir, il joue le rôle d'un animateur, voire un conseiller qui anime et guide les apprenants dans leur apprentissage.

L'avènement de l'approche communicative semble rendre à l'oral son hégémonie.

L'oral, n'est plus considéré comme un passage forcé pour l'enseignement du FLE. Il est redevenu un objet d'apprentissage dont la compréhension et la production constituent ses compétences.

Donc, de nouvelles stratégies d'enseignement sont à encourager en classes de langue, comme les jeux de rôles, les simulations globales et sans oublier les aspects paralinguistiques qui sont d'égale importance comme les gestes, les mimiques, etc.

11. L'approche par compétences (APC)

Comme tous les pays, l'Algérie est entrée dans une nouvelle ère, celle de la mondialisation due à la nouvelle technologie qui a connu un grand essor.

Pour répondre aux exigences imposées, une mutation époustouflante a remué le système éducatif algérien dont la finalité consiste à préparer nos jeunes apprenants à leur vie future, celle de la citoyenneté. Cette refonte s'est manifestée par l'adoption de l'approche par compétences (APC), qui répond parfaitement à cette perspective.

Désormais l'apprentissage scolaire n'est plus une fin en soi mais il sert de référence concrète aux apprenants pour le réinvestir dans leur vie de tous les jours, autrement dit : c'est l'acquisition de compétences. Telle est donc la visée de l'APC. L'approche par compétences repose sur la compétence de communication qui s'appuie principalement sur l'oral.

Au cycle primaire, les nouveaux programmes de l'enseignement/apprentissage du FLE, s'inscrivent dans la perspective de l'APC où l'apprenant est au centre de projets concrets. Dans cette optique le ministre de l'éducation *Boubekeur BENBOUZID* affirme que :

*« L'approche par les compétences, dérivée du constructivisme, privilégiant une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations - problèmes ».*¹⁹

La communication orale suppose l'existence de deux compétences qui s'interagissent régulièrement à savoir : la compétence de compréhension et la compétence de production.

¹⁹BENBOUZID, Boubekeur, La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations, , Casbah Editions, 2009, p : 45.

Avant d'aborder la compétence de l'oral en contexte primaire, objet de notre recherche ; il nous paraît incontournable de proposer la définition de quelques concepts étroitement liés à cette recherche.

a. La compétence, le socle de l'enseignement/apprentissage du FLE

La compétence constitue le centre d'intérêt de la démarche pédagogique dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous trouvons les définitions ci-après issues du document d'accompagnement qui expliquent qu'est ce que la compétence ?

b. Qu'est ce qu'une compétence ?

« Une compétence est la capacité de mobiliser et d'intégrer un ensemble suffisant à un moment donné, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre diverses situations-problèmes nouvelles, familières et significatives. Une compétence est en fait un savoir-agir en situation. »²⁰

Donc, la compétence est la réalisation effective de la tâche demandée ou rencontrée dans un contexte déterminé.

²⁰ Document d'accompagnement au programme de français de la 5AP, juillet 2006, p : 58.

c. Les différents types de la compétence

a. Une compétence transversale

« Elle est la capacité de mobiliser et d'intégrer un ensemble, suffisant à un moment donné, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être communs à plusieurs disciplines en faisant appel à ses propres stratégies. »²¹

b. Une compétence terminale

« Elle est la capacité de mobiliser et d'intégrer à l'intérieur d'une même discipline un ensemble de compétences disciplinaires (composantes de la compétence terminale) préalablement maîtrisées pour résoudre diverses situations-problèmes nouvelles, familières, significatives et complexes à la fin d'une période déterminée (un degré ou un cycle). »²²

c. Une compétence disciplinaire

« Elle représente la composante de la compétence terminale et elle est la capacité de mobiliser et d'intégrer un ensemble suffisant à un moment donné de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être liés à la discipline (Lecture, Ecriture et Expression orale) pour résoudre diverses situations-problèmes nouvelles, familières et significatives. »²³

La compétence disciplinaire est étroitement liée à la discipline étudiée et lui est propre.

²¹Document d'accompagnement au programme de français de la 5AP, Ibid.

²² Ibid.

²³ Ibid.

12. Qu'est ce qu'une compétence communicative ?

Le concept de compétence de communication a été développé par *Dell HYMES* et qui a été repris, par la suite, par un grand nombre de didacticiens.

Selon *Dell HYMES*²⁴ :

« Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue en tant que système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social ».

Dans la même perspective, il rajoute que :

« Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence [de] deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi ».

Selon cet angle d'analyse, il est possible de résumer ces dires comme suit : pour parvenir à acquérir une compétence communicative ; il ne suffit guère de connaître les règles qui régissent la langue mais de savoir s'en servir, c.à.d. l'emploi effectif de la langue dans des situations appropriée à leur contexte.

²⁴HYMES, D.H. *Vers la compétence de communication*, Hatier. 1991, p. 47.

Sophie MOIRAND²⁵ identifie quatre composantes de la compétence communicative :

- Une composante linguistique (compréhension orale et écrite, la production orale et écrite),
- Une composante discursive (différents types de discours),
- Une composante référentielle (le domaine abordé, références diverses),
- Une composante socioculturelle (connaissance des usages sociaux).

La compétence linguistique est composée de plusieurs composantes :

- La compétence orale, elle-même comporte deux composantes :
 1. Compréhension orale,
 2. compréhension écrite,
- la compétence écrite, elle-même comporte deux composantes :
 1. production orale,
 2. production écrite.

Il est clair que la compétence linguistique sous tend la compétence de communication. Celle-ci est donc composée d'une compétence linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle.

Selon les directives pédagogiques :

« C'est en parlant que se développeront des savoirs et des savoirs linguistiques et discursifs qui, réunis forment la compétence de communication orale. »²⁶

²⁵ MOIRAND, S. (1982) : Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette, Collection F, p. 20.

1. Les actes de parole, la matrice de la communication

Contrairement aux méthodes structuro-globales audio-visuelles, qui accordent de l'importance aux structures syntaxiques, l'approche par compétence elle, l'accorde à la communication et aux actes de parole.

2. Qu'est qu'un acte de parole ?

La communication implique des actes de parole. Ces derniers sont considérés comme étant l'unité minimale et basique de la compétence communicative et de l'approche par compétences. D'après Searle (1972), les actes de parole se répartissent en cinq grands types :

- Représentatifs : demander, donner une information ;
- Discursifs : ordre, permission, autorisation ;
- Expressifs : salutation, excuse, remerciement ;
- Déclaratifs : refus, déclaration, annonce ;
- Commissifs : proposition, conseil, promesse.

²⁶ Document d'accompagnement au programme de français de la 5AP, juillet 2006, p. 58.

3. La dichotomie : Enseignement/apprentissage

Enseigner et apprendre sont deux processus à la fois différents et indissociables mais parfois confondus.

*« Les savoirs ne s'imposent pas naturellement. Pour que l'élève apprenne, il est nécessaire que le maître se fasse le metteur en scène des conditions de l'apprentissage. C'est ce travail que l'on appelle communément « méthode », mais qu'il est plus exact d'appeler action didactique ».*²⁷

*« Enseigner ce n'est pas seulement transmettre, C'est aussi mettre en place des situations (cognitives, matérielles, relationnelles, temporelles, pédagogiques, didactiques...) qui devraient permettre l'apprentissage. Ce n'est seulement transmettre... » (Bru, 1992)*²⁸

Avec l'aide de l'enseignant, chaque apprenant sollicite ses propres capacités et les stratégies d'apprentissage qui en découlent, qui sont des techniques et des démarches d'apprentissage qui l'aident à surmonter ou à résoudre un problème. Chaque enseignant est invité à connaître les stratégies d'apprentissage de ses apprenants. Cette prise en compte lui permet d'adapter son contenu d'enseignement, en choisissant les techniques, les procédés et les outils pédagogiques les plus appropriés.

L'enseignant et apprenant impliqués dans un projet sont des partenaires actifs dans le processus de l'enseignement/apprentissage. L'apprenant s'implique par une recherche personnelle ou collective avec ses partenaires ; quant à l'enseignant, avec son rôle médiateur, négocie et régule avec les apprenants les objectifs et les moyens.

²⁷ Bru, M. & Talbot, L. (2007) (DIR.). Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche. Rennes : PUR

²⁸ Document d'accompagnement, Ibid.

a. Qu'est ce qu'apprendre ?

Apprendre c'est construire des connaissances, des compétences en bénéficiant de médiations.

b. Qu'est qu'un apprenant ?

Ce concept est défini selon les directives pédagogiques comme suit : « APPRENANT : Personne qui s'implique dans ses apprentissages. »²⁹

Contrairement à élève qui est « celui ou celle qui reçoit l'enseignement donné dans un établissement scolaire. »³⁰

I. Une capacité

Elle est l'aptitude à exercer une activité (cognitive et / ou gestuelle) dont l'objectif spécifique est le résultat de l'exercice de la capacité sur un contenu. Il se traduit par un comportement observable et évaluable.

➤ Un contenu

C'est l'objet de l'activité, les savoirs sur lesquels vont porter les apprentissages. Il représente ainsi les connaissances. « *Il est une portion de matière... »³¹*

²⁹Document d'accompagnement au nouveau programme de français. p. 33. Février 2009.

³⁰Ibid. p. 34.

³¹Bru. M, *Les Variantes didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, TOULOUSE. EUS, 1992.

13. Qu'est ce que la pédagogie par projet ?

C'est une nouvelle pédagogie dans laquelle l'apprenant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs.

« La classe est intégrée dans un cadre appelé la pédagogie de projet, (...) l'approche est communicative, en particulier l'approche par compétence. Cette dernière consiste à relier les apprentissages acquis à l'école à des contextes d'utilisation variés et pertinents, ce qui les rendra viables et durables. Elle lui permet également de mobiliser des ressources qu'il développe à l'école en vue de faire face à des situations- problèmes scolaires et extra scolaires. »³²

- Elle se fonde sur les besoins et les intérêts des apprenants et les ressources de l'environnement.
- Elle organise les activités que les apprenants vont devoir réaliser.
- Elle doit déboucher sur une réalisation collective ou individuelle concrète, orale ou écrite (un spectacle de comptines, une histoire à raconter à plusieurs, un abécédaire, une fiche documentaire...).
- Elle implique une évaluation continue reposant sur l'analyse des différences entre ce qui attendu et ce qui est accompli en vue d'y remédier et de réguler afin de progresser.

a. Qu'est ce qu'une séquence ?

Le projet contient une série de séquences didactiques, dans l'ensemble trois. Dont chacune d'elle renferme des activités contenant des difficultés d'ordre progressif autour d'un même objectif, ses activités s'étalent sur une durée variable suivant l'ordre et le type de la difficulté à traiter.

³² Document d'accompagnement au nouveau programme de français-Juillet 2006, p52.

« Les activités d'expression orale (...) sans réparties dans les séquences en fonction des objectifs d'apprentissage. La séquence peut débuter par une activité orale. »³³

b. Qu'est ce qu'une activité ?

L'activité est un terme polysémique, qui peut renvoyer à plusieurs définitions :

C'est une faculté, puissance d'agir, l'ensemble des actions produites par cette faculté.

« Les activités se déroulent dans le cadre d'un projet pédagogique qui permet la mise en place des apprentissages. »³⁴

Dans le dictionnaire de la didactique de Français Langue Etrangère et Seconde, *Jean Pierre Cuq*³⁵, mentionne les types d'activités suivantes :

1. Les opérations cognitives qui requièrent la mise en d'un processus mental (comparaison, mémorisation, repérage) lors de la lecture d'un journal par exemple.
2. Les exercices qui consistent à des questions ; résumer, participer à une activité ludique.
3. Les supports utilisés pour l'apprentissage comme les émissions télévisées, les chansons, les exercices de grammaire.
4. L'ensemble de trois types d'activités, proposées à la fois, c'est le lien entre une tâche faite par les élèves et les objectifs visés à travers cette dernière.

³³ Document d'accompagnement au nouveau programme de français, Ibid.

³⁴ Document d'accompagnement au nouveau programme de français, Ibid.

³⁵ JEAN PIERRE Cuq, dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, éd. Jean Pencreac'h, Paris, 2003 ; p. 15-16.

Selon *Cuq*, ces activités peuvent s'insérer dans trois phases d'apprentissage :

1. Les activités de découvertes qui permettent l'imprégnation des connaissances sociolinguistiques, culturelles, qui lui facilitent l'interprétation ultérieure.
2. Les activités de systématisation visant l'entraînement et le réemploi des connaissances dans des situations variées.
3. Les activités d'utilisation qui requièrent plusieurs savoir-faire automatisés dans des situations aussi réalistes que possible.

IX. L'évaluation

1. Qu'est ce qu'une évaluation ?

« L'évaluation est une démarche ou un processus conduisant à formuler un jugement sur une action. C'est un jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies à partir de critères et d'indicateurs explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif.

En définitive, évaluer, c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir juger de son efficacité et disposer d'éléments pour décider de la suite qu'il convient de lui donner. »³⁶

2. L'évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage

« L'évaluation fait partie intégrante des démarches d'enseignement/apprentissage et se pratique, à l'oral, comme à l'écrit, pendant le déroulement du projet. Elle porte sur des situations proposées en réception et en production. »³⁷

En méditant cette citation, nous concluons que la compétence orale peut être sujette à l'évaluation, tout comme l'écrit.

³⁶ Ouvrages généraux sur l'évaluation des politiques publiques.

³⁷ Document d'accompagnement du nouveau programme de Français.

Nous trouvons la définition de l'évaluation donnée par les concepteurs du document d'accompagnement de la 5AP dans la rubrique « *glossaire* » :

« EVALUATION : l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. Elle suit quatre étapes :

1/ L'intention

2/ La mesure

3/ Le jugement

4/ La prise de décision »³⁸

³⁸ Document d'accompagnement au nouveau programme de français. p. 34. Février 2009.

3. Les types de l'évaluation

a. L'évaluation diagnostique

Évaluation diagnostique *dont le rôle, d'après S. SCALLON :*

« Ne se limite pas au dépistage des élèves en difficultés. Le diagnostic doit permettre de découvrir les forces et les faiblesses ainsi que le degré de préparation des élèves avant que ceux - ci n'entreprennent une séquence importante d'apprentissage, un cours ou un programme d'études »³⁹

b. Une évaluation formative

Y. YBERNOT a défini l'évaluation formative comme suit :

« Évaluation intervenant en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objectif d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage. (...) L'évaluation formative permet aussi de déterminer si un élève possède les pré - requis nécessaires pour aborder la tâche suivante dans un ensemble séquentiels ».⁴⁰

Cependant, l'évaluation formative doit se continuer tout au long du processus d'apprentissage pour permettre à l'enseignant de réguler son enseignement et à l'apprenant de construire son apprentissage graduellement.

³⁹ SCALLON (G), " *Evaluation formative des apprentissages* ", Québec, Presses de l'université de Laval, tome I, réflexions, 3 Ed, 1991.

⁴⁰ YBERNOT (Y), " *Les méthodes de l'évaluation scolaire* ", Paris, Bordas, 1988.

c. Une évaluation sommative

L'évaluation sommative s'effectue à la fin d'un cycle ou d'un programme pour permettre de porter un jugement sur les progrès qui t sont enregistrés et son degré de réussite afin de mesurer son efficacité en vue de prise relative de décisions ultérieures qui le régulent.

4. L'évaluation de la compétence orale

a. L'oral est une compétence complexe et difficilement évaluable

Le travail de l'oral, intègre différentes compétences concomitantes mises en œuvre, ce qui rend difficile voire impossible l'évaluation objective de chacune d'entre elles. Autrement dit : La multitude de paramètres concomitants qu'interpelle l'oral empêchent son évaluation. Il interpelle des éléments sémantiques, syntaxiques, prosodiques, intonatifs et vocaux, gestuels et comportementaux très significatifs. Ce qui embarrasse les enseignants car l'oral leur reste vague et confus, Il est tout à fait compréhensible qu'ils n'osent pas s'y engager et pressentent leurs déficiences ainsi que la limite de leur pratiques orales qui engendrent en eux un sentiment d'insécurité. Leur réflexion quant à l'évaluation de l'oral est insignifiante.

Selon Perrenoud⁴¹, les raisons qui rendent l'oral difficile à enseigner sont : Tout d'abord, le problème de l'évaluation, « *l'oral n'est pas évalué spécifiquement* ».

b. L'oral peut-il s'assujettir à une évaluation objective ?

Selon Garcia- Debanc et Sylvie Plane⁴², la difficulté de l'oral peut s'expliquer dans le fait que « *l'oral est difficile à observer et complexe à analyser* », "*l'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps*».

⁴¹ Perrenoud (P), *À propos de l'oral*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation université de Genève, 1988.

« Nous pensons que ces obstacles peuvent être levés en grande partie à partir du moment où des objectifs d'apprentissage sont clairement fixés. Dès lors que des séances sont mises en place pour l'acquisition de telle compétence clairement définie et connue des élèves, rien n'empêche qu'une évaluation soit portée sur les trajets effectués par chaque élève en regard de cette compétence »⁴³.

Cependant, l'oral peut s'assujettir à une évaluation objective si les enseignants se munirent de confiance et d'information qui leur servent de bien cibler leurs objectifs de travail afin de les atteindre puis de concevoir une évaluation la dessus et sur l'état d'avancement de leurs apprenants.

c. Les paramètres de l'évaluation de la compréhension de l'oral

1. La maîtrise des éléments phonologique et prosodique (intonation, prononciation, débit, rythme, etc.)
2. Les acquis linguistiques (grammaire, vocabulaire, etc.),
3. La reconnaissance de la situation de communication ainsi que la reconnaissance des actes de parole.

⁴² Coordination, Garcia-Deban, Claudine et Plane Sylvie, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Février 2004, France, p. 251-252.

⁴³ Ibid.

X. Conclusion

L'oral semble être l'instrument de communication par excellence. Mais il reste encore très complexe à maîtriser et à enseigner vu la spécificité transversale dont il réjouit.

Cependant, les pédagogues et les chercheurs doivent accorder beaucoup d'importance aux choix qualitatifs et quantitatifs des programmes de l'enseignement/apprentissage de ce domaine longtemps minoré. Ce dernier doit figurer parmi les priorités majeures de ces choix car son caractère transversal et son omniprésence en classes nécessitent de l'inscrire d'emblée dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE du cycle primaire, comme un objet d'apprentissage ayant ses propres contenus clairement définis.

Chapitre II

La place de l'oral dans l'enseignement/apprentissage du FLE au contexte primaire

I. Introduction du second chapitre

L'école a pris pour mission de préparer les jeunes apprenants à leur vie de citoyens. Pour cela, elle a tracé des objectifs très ambitieux. L'un d'entre est d'inscrire l'oral comme compétence à installer chez les apprenants afin de les doter de cet outil indispensable à la communication.

Son enseignement s'est conjugué en deux grandes démarches principales :

La première démarche, commune et implicite, concerne les situations de communication. La seconde, précise et explicite, concerne les situations d'apprentissage.

C'est dans cette optique, que se situe ce présent chapitre dont l'objectif global est de faire connaître :

- La place qu'occupe l'oral dans le programme d'enseignement/apprentissage du FLE en classe de 5^{ème} AP au contexte primaire.
- L'importance d'intégrer l'oral dès l'étape primaire en fonction du contexte institutionnel qui prédéfinit ses objectifs, son volume horaire et enfin les compétences que doivent maîtriser les apprenants à la fin du cycle qui sont relatives à l'approche par compétences.
- Et enfin, la place qui lui est réservée dans le manuel scolaire et la conception globale de celui-ci.

II. L'oral une compétence à maîtriser dès l'étape primaire

L'oral est une compétence essentielle pour l'harmonieux développement des enfants, futurs citoyens, qui leur permet de s'intégrer aisément sur tous les plans : scolaire, psychologique, émotionnel, communicatif, social, professionnel, etc.

L'école s'est chargée de cette mission. Tous les apprenants du cycle primaire doivent recevoir un enseignement/apprentissage en FLE, et ce à partir de la 3^{ème} année primaire, qui consiste leur première année d'apprentissage. Elle correspond à l'âge de 8 ans. Il est important que chaque apprenant prenne contact, dès son jeune âge avec le FLE qui permet de leur ouvrir des perspectives d'un horizon prospère.

2. Les objectifs de l'enseignement/apprentissage de l'oral

Il ressort des directives pédagogiques que l'enseignement de l'oral est intégré dans des activités d'apprentissage de la langue orale avec les objectifs généraux et spécifiques.

Les objectifs généraux sont :

1. Développer des attitudes communicatives.
2. Structurer la langue.
3. Construire et réinvestir des compétences communicatives et linguistiques.

Chaque objectif général comprend des objectifs spécifiques qui lui correspondent :

I. Premièrement :

- développer des comportements d'auditeur/parleur ;
- Savoir écouter l'autre : être attentif, se concentrer sur ce qui est dit ;

- Exprimer son désir de communiquer : prendre la parole, respecter son tour de parole (récitation, réponse à une question,...) ;
- Adapter sa voix (timbre, rythme, puissance, volume, mélodie...) à la situation de communication (on ne parle pas de la même façon selon que l'on s'adresse aux membres du groupe de travail ou à l'ensemble de la classe.) ;
- Adopter une attitude (gestuelle, mimique, posture ...) en fonction de la situation de communication (récit d'un souvenir, présentation d'un jeu ...) ;
- Adapter son langage en fonction du statut des auditeurs (camarades, enseignant, directeur ...) ;
- Harmoniser son discours avec celui des interlocuteurs (parler du même thème)
- Prendre part de manière effective dans un dialogue, dans un débat en donnant son point de vue, en sélectionnant une information et en l'utilisant pour que le message soit compréhensible ;
- Savoir tenir des rôles différents (dire à plusieurs voix un texte ...).

II. Deuxièmement : Il s'agit de travailler la langue pour :

- S'approprier les règles syntaxiques nécessaires à l'expression ;
- Acquérir du vocabulaire et accroître son stock lexical pour questionner, dialoguer, exprimer un choix, un point de vue ;
- Développer la notion de champ lexical pour décrire, nommer, situer, relier, identifier, expliquer, informer ;
- Enrichir ses modes d'expression.

III. Et troisièmement, pendant les moments d'expression/communication l'élève sera amené à :

- Ecouter et analyser les productions des autres élèves ou des « experts » (textes d'adultes ou enregistrés) ;

- Préparer sa propre production en mobilisant ses idées et en les mettant en mots, en discours ;
- Reprendre et analyser sa production orale à la lumière des remarques des auditeurs pour tenir des conduites langagières (parler, dire, communiquer).

3. Le profil de sortie des apprenants de la 5^{ème} AP à l'oral

La réforme qui a touché l'enseignement du FLE au cycle primaire en classes de 5^e AP, introduite à partir de 2003, vise à concrétiser l'objectif suivant :

«Au terme de la 5^e AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication »⁴⁴

Pour atteindre cette finalité, le programme de 5^e AP a pour objectifs :

- *« 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. »⁴⁵*

⁴⁴ Document d'accompagnement au nouveau programme de français, Février 2009, p. 7

⁴⁵Ibid.

4. Comment s'organise l'apprentissage de l'oral ?

Selon les directives pédagogiques émises par le ministère de l'éducation nationale, ces activités à l'oral peuvent être résumées ainsi :

a. Situations d'apprentissage

Il s'agit d'un enseignement/apprentissage explicite de l'oral.

b. Les situations de communication

Il s'agit d'un enseignement/apprentissage implicite de l'oral.

Nous y trouvons :

*« En classe de langue, on distingue deux types d'oral qui se chevauchent et interagissent : l'un concerne les **situations d'apprentissage** de l'oral avec des activités spécifiques de l'expression orale, l'autre concerne les **situations de communication** qui sont les échanges verbaux pendant la conduite de la classe. L'un et l'autre se chevauchent et interagissent et sont d'égale importance pour l'enseignement/apprentissage de l'oral qui lui-même sous-tend l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. »⁴⁶*

Donc en classe, l'oral se répartit en deux types : l'oral, objet d'apprentissage et l'oral moyen d'enseignement.

⁴⁶ Ibid.

5. L'oral en situations d'apprentissage

L'oral est cerné dans un enseignement/apprentissage proprement dit, qui vise les contenus vers la forme et la manière de l'apprentissage et les stratégies d'apprentissage adoptées par les apprenants. Il requiert une progression précisément planifiée, des objectifs préalablement soulignés, des outils de travail adéquats et des moments d'évaluation pensés.

6. Apprendre à maîtriser les actes de parole

L'oral ainsi, devient un objet autonome ayant ses propres contenus d'enseignement, qui accordent de la priorité aux actes de parole ou aux actes langagiers oraux essentiels pour les besoins de la communication en FLE. Ils se résument dans le tableau suivant comme suit :

Situations d'enseignement /apprentissage

Les activités structurées de l'apprentissage de l'oral font l'objet d'un apprentissage spécifique dans des situations appropriées, ciblées et réduites.

Ici, il s'agit d'apprendre à :

- questionner,
- dialoguer,
- indiquer,
- décrire,
- nommer,
- situer,
- relier,
- identifier,
- expliquer,
- informer,
- ...

7. Comment l'apprenant se mobilise-t-il dans son apprentissage ?

Pendant les situations d'apprentissage de l'oral, l'apprenant est de prime abord amené à :

a. L'oral en réception

Identifier la situation de communication inscrite dans le thème développé en écoutant et analysant les productions des autres élèves ou des « experts » ces derniers sont des textes d'adultes ou enregistrés.

b. L'oral en production

Puis, de produire un énoncé intelligible pour communiquer en préparant sa propre production en mobilisant ses idées et en les mettant en mots, en discours.

c. L'oral en évaluation

Enfin, il est invité à reprendre et analyser sa production orale à la lumière des remarques des auditeurs pour tenir des conduites langagières (parler, dire, communiquer).

Ces moments correspondent à des activités d'oral et de réinvestissement de la langue.

8. Les stratégies d'apprentissage de l'oral

Selon les directives pédagogiques, l'appropriation progressive de l'oral par les apprenants, se fait par le biais des stratégies d'apprentissage suivantes :

1. La mémorisation,
2. La répétition,
3. La commutation,
4. La substitution,
5. La systématisation,
6. Le réemploi,
7. La reformulation.

9. L'oral en situations de communication

L'oral occupe une place importante dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Il est en même temps un moyen et une finalité. Dans les situations de communication, il est à la fois un vecteur d'enseignement et d'apprentissage car il sert à diffuser et à construire les connaissances et pour l'enseignante et pour les apprenants. Son enseignement/apprentissage s'apprend implicitement avec une autre activité.

Dans ce contexte M. Prouilhac montre que :

«Une construction didactique interposée par l'enseignant à l'intérieur d'une activité, quelle que soit la discipline, et conçue comme une aide à l'apprentissage, l'oral comme outil sert la tâche disciplinaire et cet oral-outil est lui-même retravaillé comme un objet d'apprentissage »⁴⁷

⁴⁷ Prouilhac, M. (2004). Dispositifs pour travailler l'oral. In C. Garcia-Debanco & S-Plane, Comment enseigner l'oral à l'école primaire ? (pp. 230-233). Paris : Hatier. P. 230

10. Les objectifs de l'apprentissage implicite de l'oral

Quant aux objectifs de l'apprentissage implicite de l'oral, se résument dans le tableau comme suit :

Situations de communication
<p>Ces activités concernent des situations de communication plus ouvertes, aux objectifs moins contraignants.</p> <p>Ici, il s'agit plutôt de :</p> <ul style="list-style-type: none">- s'exprimer,- exprimer un choix,- raconter un souvenir,- mettre en voix un poème,- débattre d'un sujet,- échanger librement des propos à partir d'un thème,- ...

III. Le manuel scolaire de la 5^{ème} AP

Le manuel scolaire est un outil pédagogique suggéré par la tutelle. Ce fameux outil constamment présent en classe de 5AP, occupe une place privilégiée de la part des enseignants et des apprenants.

1. Son organisation

Le manuel scolaire de la 5^{ème} AP débute par une présentation de l'ouvrage, puis un sommaire englobant les quatre projets qui s'organisent en trois séquences chacun englobant des activités d'oral, de lecture, de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison, d'orthographe, d'entraînement à l'écrit et de production écrite et s'achève par une lecture suivie et une évaluation écrite et par fois par un texte poétique. Nous essayerons de mettre en lumière la place accordée à l'oral dans ce manuel.

2. Les principes pédagogiques

Depuis la réforme du système éducatif entreprise en 2003, une multitude de manuels scolaires ont vu le jour, ayant tous une nouvelle conception qui introduit la nouvelle pédagogie d'enseignement / apprentissage du FLE : celle communément nommée pédagogie de projets ; donnant ainsi à l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle primaire sa propre méthodologie.

Nous y trouvons les principes suivants :

*« L'interaction verbale constitue le moteur des apprentissages et les situations créées en classes doivent motiver ces échanges ; se tendre vers l'immersion où jeux, comptines, chants et poèmes jouent un grand rôle. Tous les apprentissages linguistiques sont envisagés dans le cadre d'une approche communicative ».*⁴⁸

⁴⁸ Document d'accompagnement au nouveau programme de français-Février 2009.

3. Les thèmes sélectionnés

1. Les thèmes sont choisis en fonction des valeurs éducatives qu'ils véhiculent. Ils constituent des contextes dans lesquels l'élève évolue ; et font intervenir plusieurs apprentissages effectués dans le cadre d'une ou de plusieurs disciplines.
2. Les thèmes retenus seront traités tout au long de l'année scolaire. Leur exploitation amènera l'apprenant à :
 - avoir une représentation du monde qui l'entoure, qu'il apprendra à relativiser et/ ou à critiquer.
 - s'approprier des valeurs et des attitudes qui lui permettront de s'intégrer et de vivre en société.
 - Les thèmes retenus dans ce programme sont fédérateurs de sous-thèmes (centres d'intérêt) ; lesquels serviront de support favorisant la réalisation des compétences visées, à travers des situations de communication et des projets.
 - Projet 01 : *Faire connaître les métiers,*
 - Projet 02 : *Lire et écrire un conte,*
 - Projet 03 : *Lire et écrire un texte documentaire,*
 - Projet 04 : *Lire et écrire un texte prescriptif.*

4. La conception globale du manuel scolaire

Le manuel scolaire de la 5AP est fondé sur une conception fondamentale : « Lire et écrire ». Quant à l'oral, il occupe une place d'allégeance à la lecture et à l'écrit, est souvent mis à leur service et préparer leur apprentissage. Alors que des apprenants qui parlent bien peuvent facilement lire et écrire.

1. L'aspect quantitatif

L'oral occupe une place dérisoire par rapport à la lecture et à l'écrit.

«(...)l'enseignement/apprentissage de l'oral qui lui-même sous-tend l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. »⁴⁹

«L'expression écrite trouve une place importante notamment au vu de l'évaluation finale. »⁵⁰

Nous avons constaté qu'approximativement ce manuel compte 144 pages dont 12 pages uniquement sont consacrées aux activités d'oral, soit 2,5% du manuel. Nous constatons immédiatement que c'est très insuffisant et c'est peut être l'une des raisons pour lesquelles les enseignants éprouvent un fort malaise face à cet enseignement peu documenté dans le manuel scolaire qui pour eux est un outil didactique incontournable.

⁴⁹ Document d'accompagnement au nouveau programme de français-Février 2009.

⁵⁰ Programme de français, janvier, 2009. p. 4.

2. L'aspect qualitatif

Comme le stipulent les documents d'accompagnement :

« Les actes de parole sont un principe organisateur des apprentissages. »⁵¹

Dans le manuel scolaire de 5^{ème} AP, il existe une nomenclature d'actes de parole pour chaque séquence dans les quatre projets.

Les actes de parole de chaque projet sont :

- *Projet 01 : présenter, informer, donner son avis.*
- *Projet 02 : donner des informations sur des événements ; sur des personnes.*
- *Projet 03 : donner des informations, expliquer.*
- *Projet 04 : expliquer, donner des conseils, donner des ordres.*

⁵¹Programme de français, Ibid.

5. Une place infime des activités d'oral dans les manuel scolaires

Depuis la nouvelle réforme, l'oral dans le programme de la 3^{ème} AP, occupait une place très distinguée. Or, cette place a nettement diminuée et ce à partir de l'année courante : 2014-2015 où un réaménagement a touché le manuel scolaire. Avant, le manuel proposait dans la première page réservée à l'apprentissage de l'oral, des saynètes avec des bulles où il y avait les répliques de chaque personnage dans la partie 1 intitulée « *j'écoute et je dialogue* » dont l'objectif est de réaliser des actes de parole déterminés. Dans la partie 2 intitulée « *je répète* », il proposait également des structures et des mots à répéter pour mieux mémoriser. Dans le nouveau manuel, la partie 2 a disparu ainsi que les répliques des personnages. Dans la seconde page du manuel scolaire, nous y voyons une série d'exercices oraux réservés à la production orale dont l'intitulé est : « *je m'exerce* ». L'objectif de ces activités à l'oral est pour s'entraîner à communiquer. Cette page a radicalement disparu dans le nouveau manuel. Quant à la troisième page qui introduit la lecture intitulée « *je prépare ma lecture* » et qui contenait également deux parties. Dans le nouveau manuel, la seconde partie intitulée « *je comprends* » a aussi disparu avec les paroles des personnages. (Voir ancien manuel scolaire de 3AP à la page 8-9-10 et le nouveau à la page 4-5). Les comptines très essentielles pour les nouveaux apprenants ont diminués jusqu'à la moitié. Elles étaient au nombre de huit et sont maintenant quatre. Il faut souligner que cet allègement s'est effectué dans le but d'avoir un poids léger du livre. Mais cela a été au détriment des activités très essentielles : celles de l'apprentissage de l'oral.

En classe de 4^{ème} AP, il continue à céder le terrain à d'autres compétences dont le programme ayant pour devise : *le lire et l'écrire*, omet le dire.

En 5^{ème} AP, chaque projet contient trois séquences. Chaque séquence est organisée en 12 activités de 45 minutes chacune, s'étalant sur deux semaines. Quant à l'oral est inscrit en une seule activité dans chaque séquence. Mis à part cette activité, où il est proprement un objet d'apprentissage, il est plus un moyen au

service de l'enseignement/apprentissage des autres disciplines. Les poèmes souvent qualifiés de récitation, restent des activités très rares et généralement délaissées au profit des autres activités de linguistiques et écrites qui sont en rapport avec l'examen de fin d'année.

6. La primauté accordée à l'écrit

L'écrit est valorisé par rapport à l'oral peut-être, parce qu'il fait l'objet d'une évaluation certificative en fin d'année. Bien qu'au départ, il se chevauchait avec l'écrit, mais comme il ne subit aucune évaluation, il se résorbe au profit de l'écrit ; d'où la marginalisation ou la rupture parfois totale avec l'oral. Les enseignants très hésitants savent moins entreprendre et animer des activités d'oral que celles de l'écrit, par manque de fondements théoriques qui leur permettent d'affûter leurs pratiques en classe.

« L'écrit, comme instrument de communication, trouve une place importante dans le programme de 5^e AP, notamment au vu de l'évaluation finale de fin de cycle. »⁵²

7. Le déroulement d'une séquence⁵³

⁵² Document d'accompagnement au programme de français de la 5AP, juillet 2006, p : 53.

⁵³ Programme de Français.

Ordre	Activités de langue	Durée	Manuel scolaire
1° séance (1h30)	11.Compréhension / Expression orale (à partir d'un texte support).	45mn	« Oral »
	12.Lecture / Compréhension (Approche analytique d'un texte).	45mn	« Questions »
2° séance (1h30)	13.Vocabulaire (Exercices écrits).	45mn	
	14.Grammaire (Exercices écrits).	45mn	
3° séance (1h30)	15.Orthographe (Exercices écrits).	45mn	
	16.Conjugaison (Exercices écrits).	45mn	
4° séance (1h30)	17.Entraînement à la production écrite (Exercices de préparation).	45mn	« Je m'entraîne à écrire »
	18.Récitation (orale et écrite : Diction et Mémorisation d'un poème par parties)	45mn	

5° séance (1h30)	19. Production écrite (Expression écrite).	45mn	« Production écrite »
	20. Lecture suivie et dirigée (Lecture / Compréhension globale d'un texte long par parties).	45mn	« Je découvre une longue histoire »
6° séance (1h30)	21. Correction de la production écrite. (Redressement des erreurs).	45mn	« Je corrige mon paragraphe »
	22. Evaluation (des objectifs d'apprentissage de la séquence).	45mn	

IV. Conclusion

L'oral, fait l'objet d'un étrange paradoxe puisqu'il ne fait que rarement un sujet de discussion et de débat sur ses finalités et sur méthodes d'enseignement. Il semble toujours hésiter dans sa démarche ; par l'absence de toute référence théorique. Lorsqu'il est abordé dans les documents d'accompagnements, il n'est traité que succinctement pour convaincre de son importance dans la maîtrise de la langue étrangère.

Dans le manuel scolaire, il est toujours subordonné à l'écrit.

« C'est en parlant que se développeront des savoirs et des savoirs linguistiques et discursifs qui, réunis forment la compétence de communication orale. »⁵⁴

Mis à part quelques exemples portant sur des situations problèmes, il est important de souligner que les directives pédagogiques ne contiennent ni méthode ni stratégie d'enseignement, notamment lorsque l'oral est objet d'apprentissage. C'est à l'enseignant que revient la tâche d'inscrire ces actes de parole dans des situations de communication authentique et de prescrire les méthodes et les stratégies d'enseignement les mieux appropriées pour les apprenants. Ces choix pédagogiques doivent donc, s'opérer pertinemment pour aboutir à des résultats prometteurs. Et pour ce faire, l'enseignant doit être muni de confiance en s'armant de formation et d'information nécessaires qui lui évitent de tâtonner et de basculer dans le rang de la confusion et de l'ambiguïté.

Nous examinerons dans le chapitre suivant les pratiques de classe adoptées par l'enseignante pour réaliser des activités d'oral, objet d'apprentissage et moyen d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les autres moments qui interpellent l'oral dans leur accomplissement.

⁵⁴ Document d'accompagnement au programme de français de la 5AP, juillet 2006, p : 58.

Chapitre III

L'oral en situations d'apprentissage

I. Introduction du troisième chapitre

En fonction des injonctions institutionnelles issues de la réforme, l'oral occupe une place gratifiée au contexte primaire, il octroie d'un double statut, il a fait l'objet d'un enseignement/apprentissage explicite avec des contenus spécifiques dans des situations d'apprentissage. En même temps, il moyen d'enseignement et d'apprentissage implicitement développé dans des situations de communication.

Dans ce chapitre, nous nous focalisons sur son premier statut, c.-à-d. sur les situations d'apprentissage de l'oral, qui apparemment se manifestent en deux grands aspects : la compréhension orale ou l'oral en réception et la production orale ou l'oral en production. Nous abordons ses composantes et les stratégies qui en découlent. Enfin nous approchons l'évaluation scolaire en classe de 5^{ème} AP. Nous essayons d'examiner les modalités d'application du programme relatives à ces situations.

II. L'oral, objet d'apprentissage

L'oral dans le programme n'est plus un moyen au service des autres apprentissages, il est également reconnu comme objet d'apprentissage avec ses propres contenus où l'accent est mis sur la communication et les actes de parole.

Les compétences disciplinaires à l'oral sont : la compréhension orale ou l'oral en réception et la production orale ou l'oral en production.

III. La compréhension orale

23. Définition

Pour pouvoir définir la compétence de la compréhension orale, nous empruntons la définition de Cuq et Gruca qui nous semble récapitulative.

Comprendre signifie percevoir le sens principal d'un document sonore ou visuel.

Pour parvenir à le faire, cela présuppose l'interpellation de plusieurs composantes, Cuq et Gruca (2003, 151) les définissent comme suit :

« La compréhension suppose la connaissance du système pédagogique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication, sans oublier les facteurs extralinguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques ou tout autre indice qu'un locuteur utilise inconsciemment. »⁵⁵

⁵⁵ Cuq J.-P., Gruca I. (2003), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, p. 155.

24. Compétence attendue en fin d'année

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.

25. Les composantes de la compréhension orale

1. Compréhension devance production et la prépare

Pour être en mesure de répondre à un interlocuteur, il est nécessaire de pouvoir le comprendre pour être en mesure de répondre. La compréhension orale est probablement la première compétence traitée dès la leçon zéro. L'enseignement de la compétence orale doit aller en ce sens.

Donc, comprendre n'est pas un travail simple et spontané. Son enseignement doit donc être pensé. Néanmoins, il n'est pas une fin en soi. Il doit être impérativement corrélé à l'acte de produire et le prépare.

Pour aboutir à de bons résultats, il faudrait réaliser savamment la compréhension ; ceci fait partie du travail de l'enseignant en ciblant les étapes suivantes :

- Travailler l'écoute,
- Attiser l'attention et la mémorisation,
- Modifier les procédés de contrôle,
- Varier le discours,
- Etc.

2. L'apprentissage de l'écoute

L'écoute n'est guère gratuite. Elle est un élément fort important qui permet d'aboutir à une compréhension globale, puis détaillée d'un document sonore et améliore la qualité de la prononciation. C'est la raison pour laquelle, l'enseignante est censée développer chez ses apprenants des stratégies d'écoute à travers les consignes d'écoute qu'elle propose.

Jean-Michel Ducrot souligne ce qui suit :

« La compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement »⁵⁶

Il ressort des documents d'accompagnement que la :

« Prépondérance de l'oral ; L'éducation de l'oreille est plus facile dans un jeune âge. Prononciation et prosodie doivent se mettre en place soigneusement. L'écrit s'introduit progressivement et l'enseignement du FLE est inscrit dans le cadre d'une progression. »⁵⁷

« Pour arriver à une compréhension globale d'un document sonore, les apprenants écoutent en s'appuyant sur des éléments chargés de sens. Il est nécessaire d'installer chez eux des stratégies d'écoute en donnant des consignes d'écoute. »⁵⁸

⁵⁶Jean-Michel Ducrot, L'Enseignement de la compréhension orale, objectifs, supports et démarches, 2005.

⁵⁷ Document d'accompagnement au nouveau programme de français-Juillet 2006, p52.

⁵⁸ Ibid.

a. Les différentes écoutes

- L'écoute synthétique : L'écoute synthétique est celle qui consiste à saisir le sens global d'un thème.
- L'écoute détaillée : L'écoute analytique est celle qui consiste à saisir les particularités en rentrant dans les détails d'un thème.
- L'écoute critique : L'écoute critique est celle qui consiste à anticiper un jugement ou à produire un point de vue.

b. Les stratégies d'écoute

- La pré-écoute : Objectif de cette dernière est la prise de contact des apprenants et les contextualiser au document sonore qu'ils vont écouter afin de les intriguer à écouter.
- L'écoute : Cette dernière consiste à identifier et à reconnaître les différents éléments para-textuels et textuels globaux ou particuliers du document. Elle se réalise par plusieurs écoutes afin d'élucider le sens.
- La post-écoute : Elle est essentielle car elle dirige les apprenants vers une production orale libre ayant une relation avec le thème traité, qui nécessite leur implication personnelle.

3. Le contrôle de compréhension

Pour contrôler la compréhension, la démarche doit s'appuyer sur deux étapes :

1. L'anticipation qui consiste à émettre des hypothèses de sens sur les personnages, le lieu, etc.
2. La reformulation de l'information qui consiste à vérifier les hypothèses préalablement émises.

IV. La production orale

26. Définition

La compréhension orale n'est pas une fin en soi. Elle entame une autre : celle de la production orale. L'objectif de celle-ci est de produire des énoncés oralement dans des situations de communication diverses.

27. Compétence attendue en fin d'année

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.

28. Les composantes de la compétence de la production orale

a. Le fond de la production orale

Le fond est la première composante de la production orale. Elle embrasse les idées que le destinataire veut transmettre à son destinataire en tenant compte d'adapter ces idées en fonction des spécificités du contexte et du locuteur, à savoir : son âge, son statut social, son rôle, etc.

L'organisation et la structuration du message émis qui se fait d'une manière intelligible pour se faire comprendre.

Le choix du registre et l'usage du langage pour bien délimiter le sujet de discussion.

a. La forme de la production orale

La forme est la seconde composante de la production orale. Elle regroupe :

Les gestes, les mimiques, les grimaces et l'expression corporelle qui sont des comportements extérieurs et observables traduisant ce que souhaite exprimer le destinataire.

La qualité de la voix, le volume et l'intensité, le débit et sa durée dans le temps, l'intonation, le ton et les traits prosodiques traduisent également ce veut dire le destinataire. Cependant, il doit adapter soigneusement son articulation pour qu'elle soit plus expressive et plus significative.

Le temps du silence et les pauses sont aussi expressive au même titre que la parole. Le destinataire peut s'exprimer par un regard ou par une pause sans s'exprimer par le biais de la parole. La prononciation est fidèlement traduite par l'oral.

Nous empruntons le tableau ci-dessous inspiré par Tagliante⁵⁹ qui illustre les composantes de la production orale :

LE FOND	LA FORME
<p>Les idées</p> <p>Avoir un objectif clair de ce que l'on va dire et exprimer des idées autant que possible intéressantes et originales</p> <p>Adapter le contenu au(x) destinataire(s) du message selon l'âge, le rôle, le statut social.</p>	<p>L'attitude, les gestes</p> <p>On se fera mieux comprendre en étant décontracté et détendu ; en ayant un visage ouvert, souriant et expressif ; en illustrant ce que l'on dit avec des gestes naturellement adaptés.</p>
<p>La structuration</p> <p>Les idées vont s'entraîner de façon logique, avec des transitions bien choisies. On peut tout d'abord préciser ce dont on va parler et pourquoi. On illustrera ses idées à l'aide d'exemples concrets, de notes d'humour, de métaphores. On terminera de façon brève et claire.</p>	<p>La voix</p> <p>Le volume doit être adapté à la distance qui sépare la personne qui parle de son ou de ses interlocuteurs.</p> <p>En langue 2, on doit encore plus soigner l'articulation et le débit. L'intonation doit être expressive et significatives</p>
<p>Le langage</p> <p>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.</p>	<p>Le regard, les silences</p> <p>C'est par le regard que l'on vérifiera si le message a été compris. Le regard établit et maintient le contact. Les pauses et les silences sont généralement significatifs du cheminement de la réflexion.</p>

⁵⁹ In. TAGLIANTE, Christine. *La classe de langue*. Paris, Clé International, 1994.

29.L'objectif de la production orale

L'une des fonctions privilégiées de la langue est la communication. Or, dans le processus d'apprentissage de la langue, notamment étrangère, L'acquisition de la compétence de communication orale est celle qui déconcerte le plus même dans sa propre langue maternelle, dans le sens où elle appelle fortement des savoir-faire et des savoir-être. L'objectif de cette compétence se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toute situation communicative. La tâche n'est pas facile mais en même temps elle n'est point irréfutable. Il est essentiel de l'aborder avec rigueur car par sa spécificité qui exige de la perfection liée à plusieurs niveaux : à la prononciation, au rythme et à l'intonation et à la compréhension ainsi qu'à la grammaire de l'oral...

V. Le rôle de l'enseignant

Les enseignants ont un rôle fondamental dans le processus du développement des deux compétences à l'oral. Ils doivent intervenir au niveau de la compréhension et la production orales.

« L'oral en classe de langue est présent dans toutes les activités. A l'enseignant de veiller à ce que chaque élève ait son temps de parole. C'est en parlant que se développeront des savoirs et des savoir-faire linguistiques et discursifs qui, réunis, forment la compétence de communication orale. »⁶⁰

1. Varier les procédés de contrôle

La diversité des procédés de contrôle est recommandée en classe de langue, en variant le type du questionnement :

1. des QCM,
2. des questions directes,

⁶⁰ Document d'accompagnement au programme de français de la 5AP, juillet 2006, p : 58.

3. des questions ouvertes ou fermées,
4. des exercices lacunaires,
5. etc.

1. Varier les types de discours

Pour familiariser davantage et d'une manière précoce les apprenants du cycle primaire avec l'oral, il est important de l'exposer aux différents types de discours pour faire une approche à la vie quotidienne de l'apprenant.

2. Envisager plus de temps à l'activité d'oral

La compréhension et la production ne peuvent se construire et ce d'une manière solide en une séance dans une séquence. Il faut donc leur prévoir plus de temps par le biais des activités d'entraînement, de maniement et d'évaluation. Ces derniers sont indispensables et incontournables dans le but d'installer efficacement une compétence orale chez les apprenants.

3. Créer un espace qui favorise la communication

Entre autre, l'espace classe doit être adéquatement aménagé pour mettre les apprenants dans une position d'interaction. Le travail des apprenants en petits groupes est avantageux quant à la pratique orale de la langue qui les libère davantage et leur procure le sentiment de sécurité linguistique.

4. Prévoir un matériel approprié

Inscrire l'oral dans un enseignement explicite, c'est l'inscrire dans des activités qui se fondent sur des situations vivantes où la curiosité des apprenants doit être pleinement sollicitée. Cependant, préparer un matériel approprié est important pour le bon déroulement de l'activité.

5. Développer la motivation

Variation des supports est une astuce fructueuse que les enseignants doivent saisir pour :

« Des supports oraux mais aussi des supports visuels sont utiles pour créer une motivation à la parole. Ces supports sont un artifice didactique pour favoriser les échanges verbaux et faire communiquer les apprenants entre eux. »⁶¹

6. Tolérer l'erreur

Pour motiver les apprenants à prendre la parole, il ne faut surtout pas les arrêter à chaque moment pour les corriger car cette attitude va les inhiber et coupe leur désir à prendre la parole et ils croiront que leur enseignant ne veut d'eux que des phrases correctes et qu'ils sont incapables de les donner. Cependant, ils se réfugieront dans le silence.

L'enseignant doit avoir une attitude de tolérance et de clémence envers les différentes erreurs commises par ses apprenants. Il doit être également attentif à celles-ci et en profite afin d'envisager des séances de remédiation dans l'intention d'éradiquer ces obstacles langagiers.

Les erreurs qu'il corrigera dans l'immédiat « à chaud », doivent aussi se soumettre à certaines règles de correction. Quant à la méthode, elle peut être comme le montre J.P CUQ :

« Il y a toute une panoplie d'interventions possibles au lieu de donner directement la réponse correcte aux enseignés comme : Les mimique, les demandes de reformulation ou de clarification, l'incitation à l'autocorrection, l'affirmation d'incompréhension, l'utilisation du métalangage »⁶²

⁶¹ Ibid.

⁶² Cuq, J-P (2005, 392)

Ces interventions sont destinées à laisser les apprenants bénéficier de leurs propres erreurs (cf. Tagliante 2001, 152). La démarche corrective de Tagliante paraît évidente :

« Éviter de corriger soi-même "à chaud".

- Donner toujours en premier à l'apprenant l'occasion de se corriger.
- Solliciter sinon le groupe classe.
- Montrer que l'énoncé incorrect peut devenir correct dans d'autres situations.
- Dans le cas d'une structure connue, procéder à des activités de rappel de la règle et de réemploi. »⁸

7. Les supports possibles pour travailler l'oral

Comme le stipulent les documents d'accompagnement :

« Ces supports doivent s'inscrire dans des domaines familiers aux apprenants. Il ne s'agit plus de répéter des mots ou une structure donnée dans un dialogue mais de **produire du discours** à partir d'une compréhension de la situation présentée par le texte oral ou le texte écrit ou par l'illustration. »⁶³

Supports oraux	Comptine, fable, récit oral, dialogue, conversation, consigne, interview, monologue, exposé, bulletin météo, spot publicitaire, chanson, débat, conte ...
Supports visuels	Affiche publicitaire, affiche d'information éducative, dépliant, support imagé...

⁸Tagliante, (2001, 152), extrait abrégé et adapté.

⁶³Document d'accompagnement au programme de français de la 5AP, juillet 2006, p : 58.

Tableau issu du document d'accompagnement au programme de français de la 5AP, juillet 2006, p :58

VI. Les activités poétiques au service de l'oral

Les activités poétiques sont de véritables supports qui peuvent être investies pour l'apprentissage de l'oral comme le relatent les documents d'accompagnement. Ils constituent d'excellents supports pour l'investissement de la compétence et la production orales.

30. Pourquoi le texte poétique ?

Il n'y a pas de frontières entre l'éducation esthétique et l'oral. Le texte poétique, la danse, la musique partagent les mêmes formes avec l'oral car elles évoquent de l'intonation, le rythme, le ton, le débit, l'expression paraverbale,...ils encouragent la production et la créativité orale des apprenants puisqu'ils permettent aux apprenants de réagir et d'exprimer avec les mots, les gestes et les sentiments. Des éléments essentiels pour le développement d'habitudes langagiers.

C'est ce que stipulent justement les documents d'accompagnement :

« Aujourd'hui, on en fait un usage pédagogique et c'est surtout avec les mots des comptines que l'on joue. En effet, ces petits poèmes très rythmés, sont des supports très intéressants pour de nombreuses activités à l'oral. »⁶⁴

Ils en rajoutent aussi que :

« Le texte poétique qui s'inscrit dans une éducation esthétique, peut servir de support pour travailler la compétence orale et écrite des apprenants. Quant à la compétence orale ; elle peut être travaillée par la mise en voix d'un poème qui permet :

⁶⁴Tounsi. M, Bezaoucha .A &Guesmi. S, (2006), Guide du maître - français 3^{ème} Année primaire. Alger : O.N.P.S. p : 42.

31. Pour la maîtrise des différentes intonations

1. *L'exploration et la modulation de la voix.*
2. *La mise en scène du poème. »⁶⁵*

Nous pensons également que l'imprégnation aux textes poétiques peut créer l'occasion d'engager des dialogues, de relire des textes entendus ou lus, de développer des représentations en FLE communicables par des mots et des images. L'intention accordée au rythme et aux rimes permet de découvrir que les paroles sont composées de sons parfois inédits en langue maternelle.

32. Pour développer l'écoute

Par la pratique de la poésie en classe, les apprenants seront amenés à s'écouter les uns les autres. Elle développe leur sens critique : en écoutant et en lisant des textes poétiques, ils peuvent les aimer ou non et d'effectuer des choix.

Peu sont les enseignants qui travaillent avec ce genre de supports. La majorité d'entre eux se contentent uniquement des supports proposés à titre indicatif dans le manuel scolaire pour ne pas se fatiguer en allant chercher d'autres beaucoup plus significatifs et attrayants. Alors qu'entretenant une démarche de projet, les enseignants ont l'obligation de tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants et de négocier avec eux les objectifs, les moyens et les supports.

33. Pour corriger la prononciation défectueuse

Riche par ses sonorités et son rythme, le texte poétique est considéré comme un véritable support clé qui permet de corriger la prononciation et l'intonation défectueuses chez les jeunes apprenants.

⁶⁵ Document d'accompagnement au programme de français de la 5AP, Juillet 2006. P 73-74.

Ces éléments mal acquis, trahiront sans doute la qualité de la production orale ; la raison pour laquelle, elles doivent faire l'objet d'un travail minutieux par les spécialistes du domaine. Pour cela, la poésie doit avoir une place assez importante, notamment dans l'apprentissage de l'oral.

34. Une place et un temps insuffisants réservés à la poésie

Tentés par la nouveauté, les concepteurs de manuels scolaires lui accordent une place humble dans les manuels scolaires. Mais ces plages accordées ne sont pas suffisantes pour amender cette compétence chez les apprenants. Une méthodologie qui se crée sur la technique de transmission de quelques textes axés sur les genres ne parviendra pas à pallier le handicap communicatif et ne peut être efficiente. La contrainte de l'horaire hebdomadaire et séquentiel qui lui est accordé est peu suffisante pour développer la compétence orale des apprenants. Au contraire, celui-ci diminue de plus en plus face au temps de réservé à l'écrit, même lorsqu'elle se manifeste, elle ne figure que sous forme d'exercices ennuyeux. JEAN Georges la résume en :

*« Trop souvent, ces moments de poésie sont conçus comme des activités obligatoires fastidieuses et ennuyeuses pour les enfants, et non pas comme des activités centrales et fondatrices une vraie collectivité par, le relais des approfondissements de chacun ».*⁶⁶

⁶⁶ JEAN Georges, *Les voix de l'imaginaire enfantin*, Ed Du Scarabée, France, 1981, p : 68.

VII. L'évaluation de la compétence orale des apprenants

L'évaluation est une séance envisageable après chaque activité de production orale. Elle sera l'instrument de mesure du savoir faire des apprenants.

a. L'évaluation dans les situations de communication

Pour l'évaluation de l'oral, il est important de distinguer les deux types d'oral dans la classe de langue : les situations de communication sont difficiles à évaluer de manière objective car elles ont le caractère volatil de tout ce qui est spontané. Les directives pédagogiques relatent ce qui suit :

« Les situations de communication sont difficilement évaluables d'une manière objective à cause de leur caractère volatil de tout ce qui est spontané. »⁶⁷

b. L'évaluation dans les situations d'apprentissage

Par contre, les situations d'apprentissage peuvent s'inscrire dans des moments d'évaluation. Cependant, l'évaluation de la compréhension de l'oral doit tenir compte :

- des apprentissages linguistiques (lexicaux, syntaxiques) ;
- de la maîtrise des éléments phonologique et prosodique ;
- de l'identification d'une situation de communication de l'identification des actes de parole.

c. Les critères d'évaluation de l'oral

Les directives pédagogiques proposent en guise d'illustration d'une évaluation de la compétence orale des apprenants l'exemple suivant :

⁶⁷ Document d'accompagnement au programme de français de la 5AP, juillet 2006, p : 53.

« Pendant le récit oral d'un événement et en fonction de l'objectif retenu, l'enseignant prendra en considération :

- le respect de la structure narrative,*
- l'organisation de l'information selon la chronologie du texte support,*
- le niveau de langue employé (niveau familier, standard...),*
- le choix des types de phrases et leur organisation,*
- le choix des pronoms, des adverbes pour mettre en relief le récit,*
- l'adéquation des temps des verbes,*
- l'attitude de l'élève (aisance, temps de parole, débit). »⁶⁸*

Mais il faudrait préciser que l'évaluation objective de la compétence orale des apprenants selon les critères avancés par les directives pédagogiques doit subir un examen minutieux, plus que l'écrit car l'oral est momentané.

Pour qu'il y ait une substance orale à analyser, il faudrait qu'il y ait un enregistrement de celle-ci, ce qui est perçu comme pesant à installer en classe.

⁶⁸ Ibid.

2. L'évaluation insuffisante de l'oral

Si l'oral est devenu un objet d'enseignement et d'apprentissage, il requiert cependant une évaluation objective du savoir-faire dérivée de cet enseignement/apprentissage. Or, le modèle de l'évaluation de l'oral exhibé par les documents d'accompagnement ne donne pas une description précise et exhaustive de cette compétence qui permet de fournir aux enseignants des exemples plus concrets d'activités destinées à évaluer la compréhension et la production orales de leurs apprenants qui puissent les aider à mieux concevoir de nouvelles pratiques d'évaluation de la compétence orale. L'oral n'est pas sagement évalué. Aucune rubrique dans le manuel scolaire n'accorde de la place à l'évaluation objective de celui-ci.

2. La méthode traditionnelle persiste en classes de 5^{ème} AP

Un autre paradoxe est observé : l'approche traditionnelle a longtemps positionné l'oral comme étant un moyen au service de l'écrit. Cette façon de considérer l'oral comme une activité secondaire réside encore dans les pratiques de classe, dont certains enseignants qu'en dépit de leur conscience de l'importance de ce dernier, se penchent davantage sur le travail de l'écrit au détriment des besoins langagiers des apprenants. Comme le montre *Michel Verdahan*⁶⁹

« Quand le maître parle face au groupe, l'élève est tenu de lui laisser la Parole, de ne l'interrompre qu'avec certaines formes (lever le doigt), et Son discours s'inscrit le plus souvent en creux de celui de l'enseignant ».

⁶⁹ Verdahan .Michèle, *Le français de scolarisation, Pour une didactique réaliste*, PUF, 2002.

3. Une primauté accordée à l'évaluation de l'écrit

Les auteurs des textes officiels insistent sur l'importance des relais entre l'oral et l'écrit qui permettent d'assurer une maîtrise appropriée de la langue étrangère. Mais l'oral et l'évaluation de l'oral restent encore minorés.

Comme il est l'objectif recherché par tous les enseignants, ces derniers évaluent constamment la compréhension écrite et la production écrite. Les apprenants doivent rendre régulièrement des travaux, des exercices, et des évaluations de nature écrite.

L'oral n'est considéré qu'un moyen pour transmettre, expliquer et acquérir des apprentissages. C'est cette relation de dépendance de l'oral à l'écrit dans le système scolaire qui a contribué à éloigner l'oral et accroître la fente de la divergence linguistique et communicative des apprenants. Il semble que les enseignants sont très habitués et très habiles à évaluer la compétence écrite de leurs apprenants contrairement à l'oral. Les cahiers de composition

Les écoles primaires réservent un créneau horaire destiné aux compositions et évaluations mensuelles des apprenants de la 5^{ème} AP. Les apprenants ont chacun un cahier de composition qui leur est distribué chaque fin du mois. Il contient des études de textes écrites portant sur des questions qui se divisent en deux volets intitulés respectivement : ***Compréhension de l'écrit, Production écrite*** ; suivies de corrections et de comptes rendus de celles-ci. Des notes et des appréciations en guise d'évaluation sont données par les instituteurs. Les apprenants doivent remettre les cahiers à leurs parents pour les leur faire signer. Il est à noter que ces évaluations sont très fréquentes en classes de 5^{ème} AP (deux évaluations écrites chaque mois) pour habituer et préparer les apprenants à l'évaluation certificative.

4. Les cahiers de classe et d'activités

Quant aux cahiers de classe, ils sont gardés en classe pour l'évaluation formative des apprenants. Les activités concernées par l'évaluation sont les points de langue (orthographe, vocabulaire, grammaire, conjugaison) et la production écrite. Pour les points de langue, en général l'évaluation est apportée sous forme d'exercices écrits. Renforcée aussi par un cahier d'activités qui comporte une batterie d'exercices écrits sur la langue.

Des appréciations et des notes sont attribuées sur ces cahiers selon le travail de chaque apprenant en classe.

5. Le type d'évaluation dans le manuel scolaire

Le manuel scolaire comporte en fin de chaque séquence des évaluations de nature écrite, et à la fin de chaque projet, une étude de texte. Ces évaluations sont censées exécutées par les apprenants soit en classe, soit à la maison selon le rythme de chaque classe, pour renforcer leur compétence écrite. Elle sert également à réappliquer les règles linguistiques déjà vues dans d'autres situations, et pour ne pas les oublier, et enfin pour prolonger leur travail de classe à la maison en obligeant les enseignants à travailler davantage.

6. Les cahiers de récitation

Aucune interrogation orale n'est prise en compte, mis à part l'évaluation de la récitation. Cette dernière est transcrite sur un cahier de récitation apportée par chaque enseignant en fonction du degré de mémorisation de l'apprenant du texte à réciter. Cette note n'est pas prise en considération. Elle est facultative contrairement aux notes des évaluations écrites qui sont minutieusement pris en compte et de la part des enseignants et des apprenants.

Par exemple, l'enseignant évaluera la récitation d'une comptine selon la grille suivante qui est inspirée des documents d'accompagnement au programme de français de la 5AP.⁷⁰

Critères	Indicateurs
Degré de mémorisation	I1 : L'élève récite d'un trait. I2 : L'élève restitue le texte dans son intégralité.
Présentation orale du texte	I1 : L'élève dramatise le texte. I2 : L'élève adopte un ton adéquat au texte. I3 : L'élève respecte le rythme du texte. I4 : L'élève utilise les ressources du langage gestuel. I5 : L'élève restitue l'émotion contenue dans le texte.

⁷⁰Documents d'accompagnement au programme de français de la 5AP , juillet 2006, p : 58.

7. L'épreuve certificative de fin d'année

L'examen de fin d'année est semblable à ce qui se fait ordinairement en classe avec les apprenants. Une épreuve qui dure une heure et demie. Le support de l'épreuve est constitué de deux rubriques portant sur la compréhension écrite et production écrite.

L'évaluation écrite proposée dans toutes les épreuves certificatives est redéfinie dans les directives pédagogiques comme suit :

« Un texte sert de support pour l'évaluation des compétences relevant des domaines de la compréhension, de la reconnaissance des éléments linguistiques et de la production de textes. Les questions de compréhension et d'analyse visent l'évaluation des compétences relatives aux domaines de l'écrit/réception et de l'écrit/production. »⁷¹

⁷¹ Nouveau programme de français 5AP. janvier. 2009.

VIII. Conclusion

La compétence orale est considérée par la plus part des chercheurs et linguistes comme un maillon fort important dans la maîtrise du FLE et un outil nécessaire à la communication. Toutefois, certains enseignants ne partagent pas cette conviction et refusent de l'admettre dans leurs classes ; contrairement à l'écrit qui est trop valorisé.

Quant à l'évaluation ; les enseignants n'évaluent que la compétence écrite qui est en rapport étroit avec l'examen à cause duquel, ils manifestent un désintérêt total envers l'oral. Et de ce fait, ils sont incapables d'évaluer la compétence orale des enseignés. Telles sont les constatations issues à ce sujet.

Il est exact que l'oral est difficilement enseignable et par voie de conséquence difficilement évaluable. Et pourtant, il mérite d'un peu d'indulgence de la part des enseignants qui s'en plaignent sans cesse.

Tout d'abord, en n'attribuant aucune condamnation à l'oral, en disant qu'il s'apprend naturellement ; ni aux apprenants, qu'ils sont encore jeunes.

Ensuite, par avoir une représentation positive à l'égard de l'oral.

Et enfin, par la persévérance et le travail assidu et régulier de leur part dans l'intention de susciter les enseignés à oser prendre la parole, en offrant toutes les attitudes possibles qui font régner une ambiance de sécurité linguistique.

Nous voyons par ce qui précède qu'il faut modifier certains jugements trop sanctionnant sur un outil qui doit être entre les mains de nos apprenants ; et ce dès leur jeune âge.

Partie pratique

Recherche en situation

Chapitre I

L'observation de classe et commentaires

I. Introduction du premier chapitre

L'enseignement /apprentissage du Français Langue Etrangère, au cycle primaire repose sur une compétence communicative souvent orale. La foulée de réformes qui ont été entamées, ont agi en faveur d'une plus grande valorisation de cette compétence. Or de nos jours, l'enseignement de l'oral s'avère assez insuffisant par rapport aux attentes attendues. D'ailleurs, l'écart est énorme, parfois assez grand entre les exigences institutionnelles et la pratique de classe dont la qualité semble être très dérisoire. Il convient de s'interroger sur l'origine de tels résultats.

Nous partons de l'idée que les apprenants doivent trouver du sens dans les activités qu'ils leurs sont proposées, et par voie de conséquence le choix des stratégies d'enseignement doit s'opérer pertinemment pour s'adapter à leurs attentes.

II. Description du corpus

Pour réaliser ce chapitre, nous avons recouru à deux outils de recherches :

Notre premier outil de recherche consiste à des enregistrements vidéo. Le but est d'observer les pratiques concernant l'enseignement/apprentissage de l'oral dans les ses deux situations en classe de 5^{ème} AP.

Ces pratiques nous servent de corpus pour notre analyse afin de démontrer si elles sont suffisantes ou insuffisantes pour parvenir à développer une compétence orale chez les apprenants de la 5^{ème} AP.

Ces séances filmées ont été enregistrées d'une manière systématique à l'échelle de plusieurs jours, en vue de mettre l'accent sur le déroulement de tous les types d'activités qui interpellent l'oral dans leur accomplissement, en premier lieu, l'oral en situation d'apprentissage. Puis l'oral en situation d'expression, conformément aux instructions officielles émises par le ministère d'éducation.

A travers l'analyse du déroulement de ces activités, nous allons commenter les pratiques scolaires afin de répondre à notre problématique préalablement posée :

« Le développement de la compétence de l'oral chez les apprenants de la 5^{ème} AP de l'école ALLEM Mehidi de Saida ».

Mais cette partie du travail n'est pas exhaustive. Tous les enseignants du FLE ayant été soumis à la contrainte ont réinscrit l'oral dans leur enseignement. Mais comme il s'avère difficile d'en faire une idée précise des pratiques qui sont en usage, nous avons jugé utile d'élaborer un questionnaire à leur intention des enseignants, en vue d'avoir une idée claire sur l'enseignement/apprentissage de l'oral dans les classes de 5^{ème} AP.

Le questionnaire constitue donc, le second moyen pour répondre à notre problématique. L'enquête nous a permis de recueillir des informations et des données sur les pratiques de l'oral dans les classes de 5^{ème} AP. Les enseignants ont tous accepté de répondre à nos questions. Mais avant de continuer, il convient de signaler que la profession d'enseigner s'est fortement féminisée, notamment au cycle primaire, ainsi les interrogés sont tous de sexe féminin.

35.L'enseignante

L'enseignante qui accumule une expérience professionnelle de 25 ans, a accepté de nous recevoir dans sa classe de 5^{ème} année primaire. Son aide nous a été précieuse dans notre recherche et dont nous lui en sommes très reconnaissante.

Nous avons remarqué qu'au départ l'enseignante a été contrainte d'expliquer aux apprenants notre présence et ce qu'ils vont faire ainsi que quelques recommandations en langue maternelle. Cette rapproche nous a permis dans l'immédiat de nous rendre compte du déficit linguistique des apprenants.

L'enseignante a été très confuse, elle aussi, lorsque nous lui avons révélé notre objet d'étude « l'oral » qui est en rapport avec les pratiques de classe. Elle nous a dévoilé que c'est un domaine très difficile et surtout très fatiguant parce qu'il consomme beaucoup de temps et d'énergie et tous les enseignants s'en plaignent parce qu'il les fait beaucoup parler. Déjà cette représentation qu'elle a sur l'oral lui est très diminutive.

36.L'établissement

L'école primaire « A. MEHIDI » est situé dans la cité Frères Seddik, dans la ville de Saida. Cet établissement dirigé par un directeur et où travaillent 16 enseignants dont 3 sont de sexe masculin. Cet établissement contient 12 locaux où sont scolarisées 384 apprenants dans 14 classes, dont 3 d'entre elles sont des classes

de 5^{ème} AP ayant un règlement de la double vacation du sans doute à l'effectif pléthorique des apprenants.

37. Les apprenants

La classe de 5^{ème} année primaire qui fait l'objet de notre recherche se compose de 25 élèves (nous avons à dessein choisi la classe la moins chargée pour travailler dans des conditions plus convenables) dont neuf filles et seize garçons. Leur âge varie de 10 à 13 ans. Nous avons tenté de gagner leur confiance afin qu'ils s'habituent à notre présence et réagissent d'une manière spontanée. En ce premier jour de travail, il y avait trois absents : une fille et deux garçons.

Nous avons pensé au départ, que c'est les apprenants qui seront mal à l'aise à cause de notre présence, mais contrairement à ce que nous l'attendions ; le malaise était fort ressenti chez l'enseignante, notamment lorsque nous lui avons révélé notre objet de recherche : l'oral.

Le niveau des apprenants est pratiquement homogène, mis à part deux ou trois qui ont un niveau plus ou moins élevé, ces quelques apprenants selon l'enseignante : « *Ils sont bons parce qu'ils sont suivis et aidés par leurs parents.* »

III. La première activité favorisant l'oral comme objet d'apprentissage

38.Oral/compréhension-production

L'activité est intitulée : oral/compréhension-production.

En fonction de la fiche pédagogique de l'enseignante. Le déroulement de l'activité est ci-après accompagné de l'enregistrement vidéo.⁷²

39.La description de la démarche pédagogique de l'enseignante

Comme nous avons passé un temps considérable dans cette classe en vue d'habituer les apprenants à notre présence, nous avons remarqué que le rituel de dire la date à tour de rôle est l'unique rituel que l'enseignante a réussi à l'installer chez ses apprenants.

Elle a entrepris trois phases pour réaliser l'activité :

- a.** Phase de la présentation
- b.** Phase de l'exploitation
- c.** Phase de la récapitulation

⁷² Voir annexe n°1

a. Phase de la présentation

- L'enseignante a écrit la date du jour sous la dictée des apprenants bien définis car ce jour est leur tour de rôle de dire la date.
- Elle a fait répéter la date par d'autres apprenants.
- L'enseignante inaugure l'activité par une question sur le titre de texte-support.
- Les apprenants découvrent le texte-support.
 - L'enseignante : « *Quelle est le titre du texte ?* »
 - Les apprenants : « *L'ébéniste.* »
- Puis, elle recommande aux apprenants d'ouvrir le manuel scolaire à la page 30 et d'y écouter :
 - « *Écoutez attentivement !* »
- Ils suivaient des yeux sur le manuel où la transcription scripturale y figure.
- Elle lit le texte-support d'une manière lente et expressive sans avoir donné une consigne d'écoute.
- Elle le relit une seconde fois le texte tout court.
- Puis elle passe à la seconde phase.

b. Phase de l'exploitation

- Pendant cette phase, le procédé questions/réponses unilatéral fait l'unanimité du cours. Elle a entamé l'exercice de question/réponses pour permettre l'ancrage du sens.
- Lorsque les apprenants se trompent, l'enseignante intervient directement en corrigeant puis reformulant les réponses obtenues.
- Elle veut entendre les réponses justes, sans se soucier de la phase de fixation et de systématisation.
- Elle donne le mot boiserie et veut que ses apprenants trouvent un mot de la même famille dissimulé dans celui-ci : « **boiserie** ».

- Difficilement, les apprenants ont pu retrouver le mot recherché : **bois**.
- Elle a donné un second mot : « **ébéniste** », mais au lieu de retrouver le mot « **ébène** » à la manière du modèle avancé. Sans leur laisser le temps de réflexion, elle leur a gratuitement donné ce mot. Donc, son exemple n'a pas servi à grand-chose.
- Par le biais du mot « **bois** », elle fait le rapprochement pour trouver un autre métier qui est « **le menuisier** ».
- Ensuite, elle pose la question suivante :
- « *Quelle est la différence entre l'ébéniste et le menuisier ?* »
- Pour pouvoir répondre, les apprenants s'aident du texte. Elle fait répéter la bonne réponse par quelques apprenants. Mais, c'est surtout elle qui relève la différence entre les deux métiers.

c. Phase de la récapitulation

- C'est la dernière phase pendant laquelle, elle leur relie pour la troisième et la dernière fois le texte-support.
- Puis, elle leur repose les mêmes questions précédemment posées.

L'activité s'achève ainsi. Il n'y a pas eu un moment de production orale guidée puis libre. Les actes de parole ne figurent pas. Lorsque nous avons interviewé l'enseignante sur les objectifs attendus de cette activité, nous avons senti qu'elle est très confuse.

40. Un constat immédiat

Nous constatons que la participation est très insuffisante. Certains apprenants n'ont pas eu avoir leur chance à parole. Un lexique très maigre. Une syntaxe indésirable. Une prononciation défectueuse, etc.

1. L'enseignante ne sollicite pas tous ceux qui n'osent pas lever le doigt pour participer et interroge ceux qui veulent répondre. Selon elle ; elle veut assurer un bon départ en faisant parler les bons élèves.
2. Le support ne suscite pas un réel intérêt pour les apprenants.
3. Le thème ne suscite pas une réelle communication.
4. La majorité des apprenants n'osent pas prendre la parole.
5. L'enseignante parle beaucoup, ses apprenants s'ennuient car ils sont peu impliqués.
6. Elle corrige les réponses de ses apprenants et s'intéresse à leur qualité formelle, alors qu'il faudrait qu'elle encourage davantage la prise de parole.
7. Mauvaise intonation et une prononciation défectueuse de certains sons comme /b/ et /e/ (rabote : prononcé rapote - meubles : prononcé mèbles)
8. Ils prononcent des mots et des phases incompréhensibles.
9. Ils répètent machinalement ce qu'ils entendent.
10. Leur vocabulaire est trop restreint.
11. Peu confiants et très hésitants (voix basse, bégaiement, hésitation,...).
12. Perte de tous repères une fois le cours est terminé (aucune trace écrite n'a été enregistrée sur les cahiers afin de marquer le cours d'oral).
13. Aucun moment de réemploi des actes de parole de la séquence n'a eu lieu.
14. Mis à part la récapitulation magistrale, aucune évaluation n'a eu lieu.
15. Il s'agit d'une activité de compréhension orale qui s'estompe avec celle de la lecture. Celle-ci se réalise à travers la lecture et le procédé : questions/réponses.
16. Quant à la production orale, elle est quasiment inexistante.

IV. Analyse détaillée, critiques et commentaire

1. L'estompe frontière entre l'activité d'oral et celle de la lecture

- L'enseignante a commencé l'activité par une lecture magistrale du texte proposé dans le manuel scolaire dont l'intitulé est « *l'ébéniste* ».
- Les apprenants suivent sur leurs manuels scolaires.
- Puis, elle a relu une seconde fois le texte pendant que les apprenants suivent sur leurs manuels scolaires.
- Les apprenants n'ont pas été invités à lire le texte. Or, nous pensons que même la lecture individuelle à haute voix peut aider à améliorer la prononciation ou l'articulation des apprenants.

Ce déroulement s'estompe étroitement avec celui de la lecture, mis à part l'absence de l'étape de la lecture individuelle. L'enseignement/apprentissage de l'oral possède ses propres stratégies qui diffèrent de celles de la lecture et que l'enseignant les a omises par ignorance ou par négligence.

Ce fait est corroboré par *Claude Germain et Joan Netten* lorsqu'ils affirment que :

*« Même s'il paraît aller de soi que la priorité doit être accordée à l'oral pour faire apprendre à communiquer oralement, les rapports étroits entre l'oral, d'une part, et la lecture et l'écriture, d'autre part, ne sont pas toujours pris en compte dans la réalité de la classe de L2. »*⁷³

⁷³ Claude Germain Joan Netten. *Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2*. Montréal, Newfoundland.

2. Une approche par compétences non fondée

Parmi les principes de l'approche par compétences selon lesquels l'apprentissage de la langue se réalise par des pratiques d'ordre communicatif en FLE qui consistent à installer les apprenants en situation de communication, l'enseignante n'a pas réussi à respecter ce principe.

3. Une accumulation passive d'un lexique nouveau

Une nomenclature de mots nouveaux a été enregistrée pendant l'activité, sans qu'il y ait un temps de réemploi de ce nouveau lexique dans différentes situations proposées par l'enseignante. Ni de traces écrites qui conservent cet apprentissage.

Il convient d'indiquer que l'accumulation d'un nouveau lexique ne fait pas des apprenants de bons parleurs. L'enseignante aurait dû sensibiliser ses apprenants à l'utilité de ce nouveau lexique qui va plus tard les aider à structurer leur production orale qui consiste à combiner entre ce lexique appris et le savoir-faire pendant la production orale. Ce réemploi va lui permettre après de prescrire une évaluation portant sur la capacité de réutiliser ce nouveau lexique dans des situations précises qu'elle suggère. De telles conduites animeront l'activité et développeront progressivement la compétence orale de ses apprenants, mais comme les apprenants accumulent un lexique sans s'en servir, ils vont finir par l'oublier. Il faut se demander quelle serait donc l'utilité d'un tel lexique si ce n'est son appropriation et sa réutilisation ?

4. Des stratégies d'écoute non développées

Il paraît clair que l'écoute est le moyen incontournable pour accéder à la compréhension des supports oraux présentés aux apprenants. Le type de l'écoute diffère en fonction des objectifs assignés. L'écoute dans ce cas ne cible aucun objectif (une écoute synthétique, détaillée ou critique du support présenté). L'enseignante avise les apprenants au départ d' « *Ecoutez attentivement !* » sans avoir donné une consigne d'écoute. Elle aurait dû prévoir un enregistrement audio qui permet de développer l'écoute, une habileté essentielle, sans pour autant les exposer à la forme scripturale de support en fermant le livre.

Ce résultat confirme que l'enseignante n'a pas une idée claire sur le déroulement d'une activité orale. Ce déni du rôle de l'écoute dans la compréhension orale en est révélateur.

5. Développer des stratégies d'écoute chez les apprenants

L'écoute n'est pas un acte banal, c'est un travail laborieux qui doit se faire avec doigté par l'enseignante. Il est important que les apprenants apprennent les stratégies d'écoute essentielles pour améliorer leur écoute qui les aide ensuite à progresser en compréhension orale.

L'enseignante devrait leur faire écouter le support plusieurs fois, précédé à chaque fois, d'une consigne d'écoute, avec un rythme et un débit réguliers et naturels. L'écoute doit se faire en fonction de l'objectif visé : il s'agit ici d'une écoute détaillée pour s'informer du métier de l'ébéniste suivie d'une écoute critique par laquelle l'apprenant sera invité à donner son avis sur ce métier et le distinguer de celui du menuisier en repérant les points de ressemblance des points de différence. Elle devra prévoir également un enregistrement sonore du texte, élaboré par elle ou mieux encore, par une autre personne étrangère aux apprenants.

En travaillant de la sorte, les apprenants découvriront une nouvelle voix différente à celle de leur enseignante, ce qui suscitera leur curiosité et développera davantage leur attention et leur perception auditive.

L'écoute constitue la première phase où le lexique nouveau est introduit et entendu pour la première fois en contexte. Cependant, il faudrait impérativement développer l'écoute chez les apprenants. Avant chaque écoute, l'enseignante doit donner aux apprenants une consigne d'écoute bien définie, ainsi l'écoute sera plus active.

Au fur et à mesure que l'écoute s'améliore, la compréhension devient de plus en plus lucide car les apprenants auraient acquis des stratégies qui leur permettent de percer le sens. Il existe donc un rapport étroit entre l'écoute et la compréhension.

a. Viser l'écoute synthétique

Lors de la première écoute, l'enseignante devrait d'abord les prévenir en leur donnant une consigne bien précise.

➤ *De quels métiers parle-t-on dans ce texte ?*

Les apprenants prêteront attention à ce que dit l'enseignante pour pouvoir trouver la bonne réponse.

b. Viser l'écoute détaillée

Lors de la seconde écoute, elle devrait leur demander plus d'attention pour pouvoir repérer quelques détails du texte support.

➤ *Quelle est la matière première qu'il utilise ?*

➤ *Que fabrique-il ?*

- Les éventuelles réponses sont *le bois-* de jolies chaises, de beaux meubles, ... (insister sur le beau, joli et l'agréable, utile, créer, etc. pour faire la distinction par la suite avec le métier du menuisier).

c. Viser l'écoute critique

Lors de la dernière écoute cruciale, les apprenants vérifieront leurs hypothèses de sens qu'ils ont préalablement émis, tout en ciblant par le biais du guidage les actes de parole qui serviront au réemploi pendant la production. Donc, cette première étape n'est pas une fin en soi. Elle sert à réintroduire une autre qui est la production.

6. Une concentration très faible de la part des apprenants

La concentration des apprenants est très dissipée. La démarche de l'enseignante ne les attire pas, ce qui engendre la passivité. Nous voyons même un apprenant assis à la dernière place qui est entrain de regarder quelle heure faisait-il sur sa calculatrice. Il est impatient que le cours soit vite terminé. L'enseignante ne les accroche pas et n'attire pas leur attention. Alors que la concentration constitue un facteur très positif pour l'apprentissage.

Cependant, le choix des supports et la manière de procéder sont déterminants dans l'éveil de l'intérêt chez les apprenants et suscitent la curiosité à l'apprentissage.

Le sonore et l'audiovisuel sont des supports vivement recommandés en classes de FLE, ils captent l'attention des apprenants et cassent la routine habituelle des textes souvent entendus par la voix de l'enseignante.

7. Des interactions uniquement unilatérales

Les interactions sont uniquement frontales : elles dominent dans un seul sens (enseignante-apprenants) ou rarement dans la réciprocité (apprenants-enseignante) dont le résultat obtenu n'est pas encourageant puisqu'il ne s'agit que d'une conversation hybride à travers des mots imbriqués : (phrases incomplètes et mots lancés par les apprenants comme : *bureau, menuisier, bois, ...*)

La prise de parole transversale est quasiment inexistante au sein de la classe : Les apprenants ne parlent pas entre eux. Ils préfèrent le silence ou le recours à la langue maternelle.

L'enseignante doit créer des situations qui incitent à la prise de parole transversales (inter-apprenants) au sein de la classe qui constitue pour certains d'entre eux, le lieu unique où apprend-il à communiquer.

8. Une pédagogie de la correction

L'enseignante ne peut prétendre développer une compétence orale chez ses apprenants de la sorte puisque sa tâche se limite uniquement à reformuler leurs réponses. La majorité d'entre eux ont répondu avec maladresse à ses questions.

Au lieu de recourir à la pédagogie de l'expression qui incite les apprenants à s'exprimer, nous reprochons à l'enseignante de recourir à la pédagogie de la correction qui s'oriente vers la qualité formelle du produit oral qu'à l'expression. Elle doit laisser un temps de réflexion à l'apprenant et développer chez lui tout d'abord, le sentiment de la sécurité en diminuant son stress face à l'erreur pour oser prendre la parole.

En outre, les erreurs qui sont tout à fait éventuelles, doivent constituer un excellent prétexte pour encourager l'autocorrection, l'inter-correction. Après, en cas d'échec, intervient la correction magistrale. Puis, il vaut mieux qu'elle réinvestisse

les produits étoffés dans des situations de jeux de rôles à difficultés graduelles qui incitent à la production orale.

D'après Sheils J.⁷⁴, « *Demande une certaine attitude de la part de l'enseignant face à la production des élèves, particulièrement en ce qui concerne la correction des erreurs et l'utilisation de stratégies de communication pour compenser des lacunes en français.* »

9. Transcrire l'oral pour conserver une trace écrite de l'activité

L'enseignante s'est aidée du tableau pour mettre en relief les mots clés et les réponses obtenus pour faciliter leur mémorisation et leur répétition.

Mais en fin de l'activité, tout a été effacé, aucune trace orale n'a été enregistrée sur les cahiers. Comme les paroles s'envolent et les écrits restent, la trace écrite sert de référence et point de repère pour les jeunes apprenants, qui oublient vite une fois le cours est terminé.

Conserver une trace écrite de l'oral, c'est se servir de l'écrit au profit de l'oral, en faisant ainsi les rôles seront inversés.

Transcrire l'oral permet aux apprenants de réviser ultérieurement des tournures déjà vues.

Transcrire l'oral servira plus tard, comme support pour l'évaluation de celui-ci.

10. Une production orale négligée

L'enseignante insiste beaucoup sur la compréhension en procédant par un ancrage de sens au détriment de la production.

⁷⁴ SHEILS J. (1993), *Communication in the modern languages classroom*, Council of Europe Press.

L'enseignante doit se rendre compte de ces faux pas. Elle doit distinguer à l'oral, la compréhension de la production. Cette activité a un double objectif qui consiste à travailler la compréhension suivie immédiatement de la production, pour réinvestir le lexique accumulé et le rendre plus opérationnel dans des situations guidées puis libres.

La production orale est le moment le plus fructueux où se reflète le rapport entre ce qu'a saisi l'apprenant et ce qu'il va produire. Elle aussi le moment pour l'enseignante de cibler les lacunes des apprenants qu'elle remédiera ultérieurement.

11. Des objectifs discursifs non atteints

En examinant les objectifs cités dans la progression proposée par les documents d'accompagnement, il s'agit de réaliser les actes de parole suivants :

- *Présenter,*
- *Informé,*
- *Donner son avis.*
- Celui de la 3^{ème} séquence est d'amener l'apprenant à : « *Donner son avis* ».

En comparant l'objectif ci-cité avec le déroulement de l'activité, nous voyons clair que cet objectif n'est pas atteint C'est d'ailleurs l'enseignante qui présente, informe et distingue la différence entre les deux métiers à la place des apprenants au détriment d'une pratique intensive des actes de parole qu'il faudrait installer chez eux. C'est à eux de donner chacun à son tour, son avis sur les deux métiers : *l'ébéniste et le menuisier*, ainsi que sur d'autres métiers qu'ils connaissent ou l'enseignante en leur propose quelques uns en guise de systématisation et de réemploi.

12. Accentuer la prise de parole des apprenants

L'enseignante fait appel au procédé questions/réponses, alors qu'il n'est qu'un outil parmi d'autres pour contrôler la compréhension. Il ne convient pas forcément à tous les types d'activités d'oral. En plus, l'enseignante ne fait que suivre le déroulement strictement proposé dans le manuel scolaire en posant des questions qui se ressemblent presque toutes et portent sur les mêmes points de détails :

- De qui parle le texte ?
- Qui est le personnage principal ?
- Que fait-il ?
- Comment appelle-t-on ce genre de texte ?etc.

Des questions banales qui se font dans toutes les séances d'oral pendant toute l'année ; sans la moindre recherche persévérance de la part de l'enseignante. Cela conduit inévitablement à un risque de lassitude et d'ennui chez les apprenants et inhibe la production personnelle.

Il est à noter que le rôle de l'enseignante ne peut se résumer en l'accomplissement de l'activité (la forme). Mais de la manière de l'accomplir (le fond) en faisant preuve de professionnalisme en aiguisant davantage ses pratiques d'enseignement.

13. Créer des jeux de rôles

Il faut rappeler à l'enseignante que parmi les lignes directrices de l'approche communicative est que les apprenants réutilisent la langue qu'ils apprennent tout en s'aidant par son guidage. Donc, nous aurions souhaité à titre d'exemple, que l'enseignante reproduise des jeux de rôles sous forme de dialogue entre le personnage de l'ébéniste et celui du menuisier où les apprenants seront invités à jouer le rôle de chacun pour vanter chacun son métier, en insistant sur les points

convergenents et divergenents. De la sorte, l'apprentissage sera plus signifiant aux yeux des apprenants.

14. Des apprenants réticents

Les apprenants, sujets d'observation, sont âgés entre 10 et 13 ans. Ils sont petits et de nature réticents.

Nous observons que seuls quelques uns qui osent lever la main pour participer en répondant aux questions posées par l'enseignante. Alors que le reste de la classe reste muet.

Nous supposons que celui qui n'ose pas prendre la parole bascule inévitablement dans le côté du silence soit par peur de donner une mauvaise réponse soit il connaît la réponse mais il ne parvient pas à la formuler à cause d'un déficit langagier.

Il convient de souligner que la confiance en soi contribue positivement à éradiquer la peur. L'enseignante doit créer un climat de confiance qui rassure les apprenants et contient leur angoisse. Ce climat se manifeste par le soutien, l'attention, l'aide, l'encouragement, la clémence envers les erreurs commises par les apprenants, etc.

15. Une disposition de classe atypique à l'échange transversal

La classe de 5^{ème} AP comporte 25 élèves un nombre que nous considérons raisonnable. Et pourtant, la disposition des tables est trop classique (forme de rangées simples). Cette disposition n'est guère simple, à nos yeux car elle rappelle l'autorité traditionnelle de l'enseignante qui dirige sa classe.

L'enseignante interrogée justifie qu'il est impossible de faire autrement à cause :

1. D'abord du nombre des élèves et qu'elle partage la salle de classe avec d'autres enseignantes.
2. Puis cela permet d'identifier la classe en masse, en repérant facilement les absents des présents
3. Enfin de favoriser l'information collective qui présuppose contrôler et attirer l'attention de tous les apprenants. Alors que des élèves qui regardent ne correspondent pas forcément à des oreilles qui écoutent.

L'enseignante aurait pu concevoir une disposition de tables qui favorise la communication et l'échange verbal. La disposition en U peut parfaitement répondre à ses besoins et favoriser l'échange transversal entre les apprenants.

16. Le travail de groupe

Mis à part la disposition en U, il existe plusieurs dispositions de la classe qui permettent d'instaurer un climat propice à la communication et développe le sentiment de sécurité linguistique chez les apprenants et sollicitent leur motivation. Le travail par groupe en est une.

- Il permet à l'enseignante d'atténuer son rôle en s'éclipsant de temps à autre pour développer l'autonomie chez les apprenants.
- Par le biais de l'entre-aide, les apprenants seront plus à l'aise à communiquer entre eux, notamment les plus timides.
- De la sorte, chaque apprenant accroît le sentiment de confiance en soi, ce qui l'aide à surmonter sa gêne en osant parler par imitation des membres du groupe dans lequel il est implanté.
- Il permet de créer la motivation grâce à la concurrence groupale et inter-groupale.

C'est à l'enseignante que revient la tâche de bien partager sa classe en groupes homogènes.

17. Une prononciation défectueuse

Après avoir observée plusieurs difficultés au niveau de la prononciation, nous avons posé la question à l'enseignante, si la phonétique fait partie intégrante des objectifs de son cours. Elle a répondu par oui. Mais il n'y avait aucune tentative de correction de sa part. Alors que la phonétique constitue le socle de l'articulation.

L'enseignante aurait du corriger la prononciation défectueuse de ses apprenants « à chaud », sans trop tarder afin d'éradiquer dans l'immédiat ce problème patent. Et de prévoir des exercices intensifs sous forme de pratique régulière de la phonétique destiné à aiguiser la prononciation. nous pensons qu'il n'y a pas mieux que les comptines et les poèmes comme remède à ce problème.

18. Une autorité magistrale trop imposante

Les apprenants ne prennent la parole que sous l'ordre de l'enseignante qui les ordonne de lever le doigt.

Verdalhan⁷⁵ décrit bien cette autorité :

« Quand le maître parle face au groupe, l'élève est tenu de lui laisser la parole, de ne l'interrompre qu'avec certaines formes (lever le doigt), et son discours s'inscrit le plus souvent en creux de celui de l'enseignant ».

19. La confiscation magistrale de la parole

En mesurant le temps de la parole magistrale face à celui des apprenants. À travers la lecture, le questionnement, la répétition, l'explication, la reformulation, la correction, et enfin la récapitulation, nous constatons immédiatement que le temps de parole de l'enseignante est plus élevé que celui de ses apprenants.

⁷⁵ Verdahan. Michèle, (2002), *Le français de scolarisation*, Pour une didactique réaliste, PUF.

Quant à l'échange dialogué est toujours qualifié de tours de parole impairs : pas d'égalité en matière de partage de parole. Cette situation a des conséquences néfastes sur le développement de la compétence orale des apprenants.

L'enseignante doit réduire son temps de parole au profit de celui de ses apprenants. L'enseignante doit s'éclipser d'avantage pour laisser plus de temps aux apprenants pour s'exprimer.

20. L'essoufflement de l'enseignante

L'enseignante nous a dévoilée qu'elle se sent épuisée après chaque cours d'oral. Nous pensons que c'est l'inégalité quantitative du partage de la parole qui la fatigue.

Pour combler les lacunes langagières des apprenants, elle parle beaucoup. C'est ce phénomène observé dans plusieurs classes de FLE qui pousse les enseignants à rejeter l'oral de leurs classes, au détriment des besoins langagiers des apprenants.

Donc, nous recommandons à l'enseignante de réguler son temps de parole en inversant cette situation qui doit commencer par son abstention à la conversation, en donnant aux apprenants plus de moyens langagiers qui lui seront utiles tout en restant vigilante face aux problèmes linguistiques et communicatifs de ses apprenants qu'elle remédiera ultérieurement.

21. Renforcer l'expression non verbale chez les apprenants

Nous observons que l'expression corporelle est inexistante chez les apprenants. Alors qu'elle leur serait bien utile en cas de blocage langagier.

Lorsque les apprenants se sentent incapables de s'exprimer oralement ; l'expression mimique et gestuelle joue un rôle prépondérant pour combler ce

manque afin de transmettre leur idées de façon compréhensible sans recourir à la langue maternelle ou se taire.

Comme elle les aide à développer plus d'harmonie entre le verbal et le gestuel.

22. Les questions/réponses l'unique procédé de contrôle

Dans la majorité du temps c'est l'enseignante qui intervient pour stimuler la parole à travers le procédé de questions/réponses. Ce type de procédés, typiquement scolaire, ne place pas les apprenants dans une situation de communication de la vie quotidienne. La parole de l'apprenant est trop marginalisée au sens où se dernier ne fait que répondre aux questions posées par l'enseignante.

Ce procédé inspiré des théories béhavioristes de l'apprentissage (stimulus /réponse) fait l'unanimité de l'activité. Il affiche une certaine impuissance quant au contrôle de certains types de compétences comme la production orale. Il inhibe la production car l'enseignante au lieu de faire la pédagogie de la production, ne cesse de faire la pédagogie de la correction.

Il faudrait solliciter d'autres types de contrôle de la part de l'enseignante. Ceci exige un travail laborieux en amont et en aval qui rentre dans le volet du travail pré-pédagogique de l'enseignante.

23. Un questionnaire peu communicatif

Le questionnaire offert par le manuel scolaire et que suit l'enseignante n'est pas communicatif parce qu'il piège les apprenants dans la répétition pure et simple de phrases remémorées.

Conçu de la sorte, le questionnaire n'est que contre-productif, puisqu'il ne mobilise que la mémoire et la répétition figée du sens. Pour qu'il soit productif, il faut faire impliquer les apprenants dans des situations qui les incitent à créer et développer leur discours et ne pas se limiter à la répétition inconsciente.

L'enseignante doit concevoir des conditions favorables qui libèrent les apprenants de cette contrainte en les impliquant davantage dans leur apprentissage : Leur faire vivre le(s) personnage(s), de leur demander que peuvent-ils faire s'ils étaient à leur place, quel est le métier de leur rêve, etc.

Il convient de rappeler aussi que les apprentissages ne s'installent pas naturellement chez les apprenants, la raison pour laquelle l'enseignante doit penser son questionnaire afin qu'il soit plus communicatif. A cet effet, elle doit prendre en considération les points suivants :

- Veiller à bien élaborer ses questions afin d'éviter les réponses hasardeuses.
- Présenter différemment le questionnaire, car les enfants sont friands à la nouveauté. Ceci stimule leur curiosité. Des questions qui exigent des réponses ouvertes ou courtes, des questionnaires communicatifs, des questionnaires à choix multiples (QCM), exercices à trou, exercices de complétion, exercices d'appariement ou de classement, etc.
- Ces exercices serviront également à l'évaluation en guise de contrôle de la compréhension.
- Proposer des jeux de rôle qui incitent à la communication. Dans ce cas, l'enseignante aurait pu les inviter à produire un dialogue dans lequel les deux artisans vantent leurs métiers.

24. Une conception identique pour tous les textes-supports

Tous les textes-supports proposés dans le manuel se partagent la même conception textuelle, notamment celle des questions. Il ressort des directives pédagogiques que pour analyser un support destiné à travailler l'oral qu' :

« Il s'agit de faire analyser, c'est-à-dire dégager les éléments signifiants dans le support : Qui parle ? À qui ? À propos de quoi ? Que dit-il ?... Pendant cette phase,

les apprenants s'appuient sur la structure du texte, d'autres utiliseront le vocabulaire ou les mots connus. »

25. Un décor négligeable

À notre arrivée, nous avons observé que l'affichage didactique si important à l'apprentissage du FLE en classe de 5^{ème} AP est peu recherché. Alors, que ce décor peut servir de référence ou de repère aux apprenants dans le but de vérifier une tournure ou revoir une expression oubliée, particulièrement lorsqu'il s'agit d'un public jeune comme celui du primaire. L'affichage soutient le travail de l'oral qui permet aux apprenants d'éviter de recourir à la langue maternelle pour s'exprimer.

Mais, il doit d'abord faire l'objet d'un apprentissage structuré avant de l'afficher.

L'enseignante nous a expliqué que le problème est dû à l'étanchéité qui a détérioré l'état de l'affichage. Mais, elle a quand même affiché quelques notions linguistiques après notre remarque, ce qui a eu un effet positif sur les apprenants. Cependant, nous lui recommandons de faire preuve de plus de persévérance. Quant à nous, nous leur avons distribué des photocopies contenant des phrases et des tournures pour les besoins communicatifs ⁷⁶ qui leur sont nécessaires comme :

- *Vous pouvez répéter, s'il vous plait !*
- *Moi, je veux passer au tableau !*
- *Je peux ouvrir la fenêtre ?*
- *Etc.*

26. Varier les supports, les techniques et les procédés

L'enseignante n'a pas exploité les images du manuel ; ni présenté quelques illustrations sur le thème pour entamer l'activité et éveiller l'intérêt des apprenants.

⁷⁶ *cl. Annexe*

Elle a directement posé la question sur le titre. Elle aurait pu prévoir un matériel didactique plus approprié pour les besoins de l'activité.

Cependant, le matériel didactique doit être varié, riche et innovant en fonction de chaque objectif escompté.

27. Un temps insuffisant pour travailler l'oral

Il convient de signaler également que les deux compétences : compréhension et production orales sont travaillées en une seule séance de 45 minutes dans la séquence. Ce temps est trop insuffisant pour développer une compétence orale des apprenants. Il faudrait envisager plus de temps pour une telle compétence.

28. La place de l'évaluation

En se basant sur le prétexte que l'oral est momentané et difficile, l'enseignante dit qu'il est impossible d'établir une évaluation qui intègre les paramètres de la compétence orale.

Il est clair que ces apprenants n'ont pas une compétence orale qui leur offre une certaine aisance à communiquer oralement : Une prononciation défectueuse corrélée à des mots imbriqués, des phrases hybrides, c'est le résultat de stratégies farfelues d'enseignement de l'oral.

L'évaluation est liée à l'apprentissage. Comme l'apprentissage est insignifiant, l'évaluation l'est aussi.

Nous reprochons cependant la limite des telles stratégies, qui se résument à oraliser des textes écrits dont le déroulement s'estompe à celui de la lecture. Ce qui rend l'apprentissage insignifiants aux yeux des apprenants. L'enseignante doit travailler :

1. La phase de la compréhension orale qui développe les stratégies d'écoute.
2. La phase d'acquisition qui consiste à acquérir le nouveau vocabulaire et la prononciation correcte des tournures et des mots nouveaux. Cette phase est intermédiaire car elle assure le passage de la compréhension à la production.
3. La phase de production dirigée qui consiste à exploiter collectivement le vocabulaire acquis, guidés pour un départ par l'enseignante.
4. La phase de production libre ou de réemploi où les apprenants sont sollicités pour réinvestir le vocabulaire acquis dans des situations plus libres et plus personnelles.
5. La phase de l'évaluation qui consiste à apprécier ce que les apprenants ont pu réaliser par rapport aux objectifs tracés pour pouvoir prendre les mesures adéquates de remédiation.
6. La phase de remédiation consiste à réviser et corriger les lacunes langagières commises par l'ensemble de la classe que l'enseignante a enregistrées chez ses apprenants.
7. Il est nécessaire de susciter les apprenants à la communication orale à travers : l'usage du FLE entre eux, affichages en FLE, rituels de classe, activités ludiques en FLE, etc.

V. Conclusion partielle n°1

Malgré la conscience de l'enseignante de l'importance de l'oral pour les apprenants afin d'acquérir une bonne compétence communicative en FLE, son enseignement reste encore figé dans de simples pratiques qualifiées d'intuitives et de traditionnelles (écouter l'enseignante et répondre à ses questions).

Certes, enseigner l'oral n'est pas facilement réalisable comme objet d'enseignement en classe de 5^{ème} AP, à cause de son caractère qualifié d'éphémère et momentané. En plus, les instructions officielles ne facilitent pas la tâche aux enseignants puisqu'elles ne prennent que la forme d'un thème général au lieu de présenter un mode de fonctionnement plus opératoire et plus fonctionnel à suivre et qui peut donner lieu à des pratiques plus unifiées et plus sécurisantes aux enseignants comme aux apprenants.

VI. Deuxième activité favorisant l'oral comme objet d'apprentissage relatif à l'amélioration de la diction

1. Les poèmes et comptines

En classe de 5^{ème} AP, l'oral peut faire l'objet d'une activité proprement dite, comme il peut s'exercer à travers l'apprentissage des poèmes comme étant un support de consolidation pour développer la compétence orale ; selon les directives pédagogiques, ils constituent d'excellents supports.

La raison pour laquelle nous avons été tentée par le déroulement de cette activité afin de voir comment est-elle abordée par l'enseignante en vue de développer la compétence orale de ses apprenants ?

2. La démarche suggérée par l'enseignante

Nous avons observé le déroulement d'une activité poétique dans la classe de 5AP, afin de confirmer ou d'infirmer la réalité c'est-à-dire quelle est utilisée ou elle sa finalité ne demeure que la récitation. En voici la démarche qu'a suggérée l'enseignante :

➤ D'abord, elle nous a expliqué que l'apprentissage de la poésie se fait en trois moments conformément aux instructions officielles :

1. La lecture et compréhension d'un poème.
2. La répétition et la mémorisation du poème.
3. La restitution du poème.

➤ Comme il s'agit du projet suivant : « *Faire connaître les métiers* », l'enseignante a suggéré un poème qui parle d'un métier dont l'intitulé est : « *Le menuisier* » d'après : « *Eugene GUILLERIE* »

- L'enseignante avait déjà réalisé deux séances avec ses apprenants, nous assistons aujourd'hui à la troisième séance qui a pour objectif la restitution du poème. (voir l'enregistrement)

3. De la récitation proprement dite

L'activité se résume clairement, en la récitation. Au cours de cette dernière, les apprenants sont invités à passer au tableau à tour de rôle pour réciter machinalement et d'un trait le poème dans son intégralité d'un souffle, qui emporte même le nom de l'auteur avec. L'enseignante attribue une note évaluatrice. L'activité se termine sur ce rythme en faisant passer le maximum d'apprenants. Puis elle est vite oubliée par l'enseignante comme par les apprenants.

4. Une activité génératrice de stress

Nous avons constaté que cette activité a été génératrice d'un grand stress et d'anxiété chez les apprenants qui récitent d'un air hésitant en entassant leurs têtes au sol. Même les plus studieux n'apprécient pas cette activité, quelques uns sombrent dans les larmes. Certains d'entre eux ressentent la longueur interminable de l'activité et souhaitent que le temps passe avant le passage au tableau pour réciter.

L'enseignante également ne nous a pas caché sa hantise pour cette activité et qu'elle préférerait à la place, faire une évaluation écrite préparant et habituant ses élèves à l'examen de fin de cycle. Mais, elle l'introduit parce qu'elle est soumise à la contrainte des instructions officielles.

5. Le volume horaire réservé à la poésie

La progression annuelle comporte quatre projets dont les activités poétiques s'alternent avec celles de la dictée. Nous constatons rapidement le temps très insuffisant qui lui est consacré ;

Cependant, l'apprenant n'aurait donc que quatre poèmes par année scolaire qu'il devrait mémoriser ; c.à.d. dans quatre projets, il y a quatre poèmes. Nous observons que la place qu'occupe la poésie est très restreinte et parfois elle devra encore céder le terrain au profit de certains apprentissages linguistiques. Certains enseignants de la 5^{ème} AP qui est une classe d'examen, la considère trop insignifiante n'y voient aucun intérêt.

6. Les poèmes, un bon remède pour la prononciation défectueuse

Comme nous avons remarqué que la prononciation des apprenants est défectueuse, nous pensons que le texte poétique peut être un véritable remède à ce problème.

7. Comment aborder une activité de poésie

En premier temps, il va falloir sortir les apprenants du cadre de la récitation très formelle, obligatoire et notée qui les repousse davantage de cette discipline. Alors que si elle est travaillée autrement, elle peut être un moyen de consolidation favorisant sûrement l'apprentissage de l'oral.

Nous avons remarqué l'absence de certains élèves par peur de cette activité qui constitue un fardeau pour eux qui s'ajoute aux autres activités ennuyeuses. L'enseignante aurait du impliquer davantage ses apprenants à travers la motivation et du plaisir envers cet apprentissage.

Mais, cette démarche ne pourrait avoir lieu que s'il y a une réelle flexibilité de la part de l'enseignante en changeant sa méthode jugée très classique et recourir aux techniques de stimulation pour susciter les apprenants à l'utilisation des poèmes de façon plus autonome dans le but de développer la compétence orale.

Comme par exemple, faire lire un poème par l'enseignante ou par les apprenants dans des moments qu'ils choisiront en fonction du thème, de la longueur, des sonorités et des rimes qu'il contient, etc.

Les apprenants pourraient jouer avec les mots, les phrases et les textes proposés, voire même les pousser vers la création personnelle ou collective de leurs propres textes.

VII. Conclusion partielle 2

La poésie est intégrée dans les activités d'apprentissage de l'oral sous le titre de poésie, mais le terme et l'objectif qui lui sont assignés demeurent la récitation.

L'activité donc se résume à la simple récitation orale d'un texte appris par cœur, alors qu'il s'agit de construire une compétence orale qui s'appuie sur ce support.

La récitation traduit une approche extrêmement réductrice à la poésie, que si l'enseignante l'exploite autrement, elle permet de développer : l'écoute, la compréhension, la diction et la mise en voix, etc. évincement

La poésie subi un fort évincement des classes de FLE. Alors qu'elle devrait être mise au service du développement de la compétence orale car tant que l'apprenant progresse dans le système scolaire, plus elle recule, parfois, elle disparaît dans les classes d'examen car elle est considérée comme un fait secondaire parfois accessoire ; et lorsqu'elle apparaît, elle est mal travaillée et ne recouvre que la récitation proprement dite. Mais si l'enseignante la voit sous un autre angle et s'en sert comme un outil d'apprentissage et de développement de la compétence orale des apprenants, cela aurait sûrement une résonance positive sur les apprenants.

VIII. Troisième activité favorisant l'oral comme moyen d'enseignement et d'apprentissage

Quant à la troisième séance enregistrée en classe de la 5^{ème} AP, s'agit d'une activité de langue qui est l'orthographe.

Nous avons enregistré à dessein cette séance pour examiner le rapport qui existe entre les points de langue et l'apprentissage de l'oral.

Les directives pédagogiques émises par la tutelle relatent que l'oral peut s'apprendre implicitement à travers l'apprentissage de la langue, c.à.d. les activités formelles et descriptives de la langue comme la conjugaison, la grammaire et l'orthographe dans des situations de communication issues des principes de l'approche par compétences.

L'enseignante développe-t-elle des pratiques communicatives à travers l'apprentissage formel de la langue ?

Il convient de rappeler que l'oral est ici présent comme :

1. Un moyen d'enseignement pour l'enseignante, qui s'en sert pour transmettre des connaissances linguistiques servant à appréhender le FLE,
2. Un moyen d'apprentissage aux apprenants pour parvenir à acquérir ces connaissances,
3. En même temps, il est implicitement développé comme étant un objet d'apprentissage.

1. Description du déroulement de l'activité

- L'enseignante inaugure l'activité d'orthographe par un exemple écrit qu'elle a pris du texte de lecture.

Le garçon est **petit** la fille est **petite**

- Elle explique après que pour écrire le féminin des adjectifs, il faut ajouter un « e ».
- Ensuite, elle leur donne des exemples pour faire l'ancrage de la règle.

Un **joli** cartable une valise.

- Les apprenants s'exécutent, par le biais du PLM, autrement dit, par écrit à la consigne demandée par l'enseignante.
- Nous remarquons qu'une minorité d'apprenants qui fait le lien entre ce que demande l'enseignante et ce qu'ils doivent faire. Par exemple, il y a un élève qui écrit « belle » ; il donne le synonyme en pensant que c'est la question demandée. Et un autre qui écrit « jolière », en faisant référence à une autre règle.

Les apprenants ne s'expriment pas, mis à part quelques mots lancés par l'ensemble de la classe. Ce problème est ressenti même auprès des apprenants habiles. C'est l'enseignante qui fait avancer l'activité par le biais de la parole magistrale. Elle illustre, elle formule les règles, elle gère la classe en revanche, les apprenants sont silencieux.

Il semble que l'enseignante ne prend pas en compte l'apprentissage de l'oral pendant cet apprentissage formel. Alors, qu'il est nécessaire que les apprenants développent leurs habiletés langagières grâce à ces activités qui serviront de prétexte pour exercer la parole.

Nous pensons que pour parvenir à développer l'oral en situation de communication, il faut que l'enseignante fasse un rapport entre l'enseignement/apprentissage formel de la langue avec sa mise en pratique dans ces situations.

2. L'oral n'est qu'un moyen de transmission

L'enseignante se sert de l'oral pour réaliser l'activité d'orthographe, qui consiste à identifier, reconnaître et écrire le féminin des adjectifs qualificatifs : la verbalisation est son moyen privilégié pour transmettre des formes et des structures linguistiques.

Dans de telles activités, nous recommandons à l'enseignante de laisser plus de temps aux apprenants pour pouvoir s'exprimer afin de vérifier leurs hypothèses de sens : en s'interrogeant sur un point, en anticipant une règle, en comparant deux structures, etc.

Ainsi, à travers leur intervention que l'enseignante aura l'occasion de découvrir où résident leurs difficultés langagières et d'envisager des moments de remédiation.

3. Faire de l'oral un moyen d'apprentissage

L'oral, objet d'apprentissage, est aussi un moyen d'apprentissage comme d'enseignement pour maîtriser le FLE et les disciplines qui en découlent. Au lieu qu'il soit une simple passerelle mise au service par l'enseignante pour transmettre le savoir ; il est aussi un moyen au profit des apprenants pour construire leur apprentissage linguistique et langagier.

4. Adopter une stratégie communicative d'enseignement

La stratégie que l'enseignante adopte dans sa démarche vise clairement à améliorer la compétence écrite. Elle veut que ses apprenants écrivent correctement

le féminin des adjectifs qualificatifs. L'oral n'est qu'une passerelle pour réaliser son activité d'orthographe et mis au service de l'écrit.

Il est cependant, très réducteur de sa part d'en tenir compte que de la compétence écrite. Alors que l'oral est aussi important. Donc, nous recommandons à l'enseignante de convoiter une conduite globale dans sa démarche d'enseignement qui soit issue de l'approche par compétences fondée sur la communication essentiellement orale.

5. Intégrer la dimension ludique dans l'apprentissage

Personne ne peut nier l'effet du jeu sur l'enfant autant qu'apprenant. Le jeu l'aide à casser la monotonie souvent rigide dans l'enseignement et engendre chez lui une dynamique incomparable dans l'apprentissage sans qu'il s'en rende compte, en attirant son attention sur les spécificités de l'oral. Cette dimension contribue puissamment à germer la motivation des apprenants qui trouvent plaisir à se retrouver en classe de langue. En procédant ainsi, la langue étrangère aura toutes ses chances de s'implanter efficacement à l'école primaire en faisant son entrée différemment à celle de la langue arabe. Il suffit d'adapter les jeux en fonction des objectifs fixés et prévoir le matériel approprié pour les réaliser.

D'après F. Weiss⁷⁷, apprendre tout en jouant permet de :

« Contribuer grandement à animer la classe de langue et à permettre aux élèves de s'impliquer davantage dans leur apprentissage en prenant plaisir avec les mots, les phrases et les textes qu'ils créeront ».

Il rajoute qu'effectivement :

« les jeux et exercices de créativité leur permettront d'utiliser de façon nouvelle, personnelle, le vocabulaire et les structures acquis au cours des leçons en les faisant sortir du cadre, du contexte, de la situation dans lesquels ils les ont appris. »

⁷⁷ Weiss (F), dans Jouer, Communiquer, Apprendre.

IX. Conclusion partielle n°3

L'enseignante transmet un savoir plutôt qu'un savoir-faire. Cependant, il est nécessaire de faire une remarque sur l'attitude de l'enseignante qui pour elle, enseigner une langue étrangère, c'est se contenter d'enseigner son bon fonctionnement à travers la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et le vocabulaire. Mais réduire l'apprentissage du FLE à l'assimilation du vocabulaire, de structures phrastiques et de règles grammaticales, en oubliant son objectif majeur qui est la l'emploi lui est très réducteur. En restant dans la même veine, comme le corrobore *Karim Kherbouche* dans son article :

« A titre d'exemple, l'apprentissage de la grammaire, la conjugaison, l'orthographe (savoir scolaire/situation d'apprentissage/situation didactique) ne saurait être efficace s'il ne peut être réinvesti par l'apprenant dans sa vie quotidienne (situation d'intégration) en étant capable de produire des textes correctement dans des situations concrètes, comme pouvoir rédiger une lettre, un e-mail, un reçu, une facture, etc. »⁷⁸

C'est à partir de la pratique orale et intensive que les apprenants vont acquérir une compétence orale et se rendre compte que la langue obéit à des règles distinctes. La description de la langue ne suffit guère à la maîtriser.

⁷⁸ Karim Kherbouche, *Réflexion sur les manuels scolaires de français de l'école primaire algérienne.*

X. Quatrième activité favorisant l'oral pour la gestion de classe

Nous avons également observé des moments où l'oral a pour objet l'organisation du temps de la classe. Ces observations avaient pour objectif de déterminer un exemple de pratiques qui se font pour développer la compétence orale des apprenants. Se révèlent-elles pour ou contre la progression de la compétence orale des apprenants ? L'enseignante en saisit-elle ces opportunités qui s'offrent en classe au profit de ses apprenants ? Mais qu'avons-nous remarqué : l'enseignante ne saisit pas ses opportunités.

D'après l'enregistrement, l'enseignante n'a pas tout mis en œuvre pour aiguïser la compétence orale de ses enseignés. Elle se contente de léguer aux responsables de classe la responsabilité de distribuer la cantine, sans se soucier de ces moments forts importants dans le développement du discours authentique. Quant aux autres apprenants, ils rangent leurs affaires dans le chahut. La distribution du gouter leur annonce la fin du cours. Alors que nous pensons qu'elle fait une partie intégrante de ce dernier. C'est à ce moment là que l'enseignante exerce avec ses enseignés les règles du discours ordinaire et se rend compte de son réemploi. Cependant, nous lui recommandons de :

1. Saisir les différents moments qui s'offrent en classe

Saisir tous les moments qui s'offrent à l'enseignante pour communiquer dans situations plus authentiques. L'école et la classe regorgent d'exemples qui constituent d'excellents prétextes pour pratiquer l'oral. Ces occasions offrent aux apprenants la possibilité de s'acquérir progressivement d'un lexique pratique, varié et riche de la langue étrangère.

Le goûter est un excellent moment pour faire apprendre aux apprenants les rituels du savoir être, les formules de politesses, la s'entraide, et apprendre les règles de l'hygiène. Il convient de signaler que ces actes de paroles sont censés travaillés en 3^{ème} AP. L'enseignante n'intervient pas lors de ces moments, elle laisse les apprenants se débrouiller tous seuls. Ils font distribuer le goûter en se référant uniquement à la langue maternelle sous les yeux de l'enseignante. Alors, qu'il faut en profiter davantage de ces moments.

Ces occasions élargissent le vocabulaire des apprenants, ils s'habituent aux formes du langage oral quotidien et authentique, ce qui facilite la compréhension et l'appropriation de la langue orale plus tard. Nous lui recommandons donc de :

2. Créer intentionnellement des rituels au sein de la classe

Le début de l'acquisition de la langue orale au cycle primaire s'effectue à partir de la 3^{ème} AP. C'est un point de départ stratégique et crucial sur lequel va reposer tout un modèle d'apprentissage. Dès lors, il convient d'installer dans le cadre classe, des rituels qui permettent la mise en œuvre de la langue orale. Ces rituels créent de véritables situations d'échanges verbaux qui vont marquer ce début. Ils peuvent être enrichis ou modifiés au fur et à mesure que les apprentissages évoluent et en fonction des besoins de chaque classe. Travaillés avec une réelle minutie, ils peuvent susciter le plaisir et le désir de poursuivre l'apprentissage de la langue orale et vont générer des situations de communication fortement authentiques qu'elles soient frontales ou transversales.

3. Des exemples d'activités ritualisées

Quelles sont les différents moments ? L'école et la classe regorgent d'exemples. C'est donc une aubaine pour l'enseignante qui peut les exploiter pour améliorer l'usage de l'oral chez ses enfants.

Attendre que ce genre d'apprentissage s'installe naturellement chez les apprenants est une grosse erreur. Pour cela, il suffit de leur accorder plus d'importance et du temps :

Demander la permission pour aller aux toilettes, la rentrée des classes, le salut des couleurs, le goûter, la sortie des classes, la distribution des cahiers, l'arrivée d'un nouveau camarade ou son départ, etc. Tous ces moments permettent d'élaborer diverses situations de communication authentiques.

XI. Conclusion partielle n°4

Exercer la parole en classe de FLE permet aux apprenants de se rendre compte de son usage. Elle leur devient un outil logique et incontournable dans leur apprentissage de la langue étrangère. Cependant, l'enseignante doit lui accorder une importance irréversible tout en bannissant le recours récurrent à la langue maternelle.

Expérimentation

XII.Mise en pratique

Comme il n'est pas question pour nous de remettre en cause ce qui est proposé dans le manuel scolaire, de ce point de vue, et en guise d'illustration, nous présentons un habillage ludique à la même activité proposée afin de contourner les difficultés constatées chez les apprenants à travers l'étayage d'une part ; et d'autre part, de la rendre un peu plus attractive qu'elle en a l'air pour attiser la motivation à l'apprentissage.

Notre objectif est de démontrer que l'oral peut être développé implicitement tout en respectant l'objectif de l'activité.

Cette façon de travailler s'avère bizarre et enfantine. Mais comme il s'agit d'un public jeune ; nous pensons qu'elle est la plus appropriée parce qu'elle interpelle l'aspect ludique qui correspond parfaitement à cette tranche d'âge.

Les apprenants pourront développer un certain goût à l'apprentissage et ce dernier par voie de conséquence, aura plus de sens.

1. Fiche d'orthographe

Type d'activité : ludique

Type du support : des émoticônes

Niveau : 5^{ème} AP

Durée de l'activité : 45mn

Pré-acquis : être au présent de l'indicatif

Objectifs

- Travail sur la phonétique [y]/[u]
- Comprendre et employer à bon escient le genre (masculin/féminin) des adjectifs qualificatifs.
- Respect de l'intonation qui consiste à poser la question « comment vas-tu ? » correctement.
- Répondre en utilisant le verbe « être » à la 1^{ère} et la 2^{ème} personne du singulier.

2. Stratégies d'apprentissage

Avec l'aide de l'enseignante, nous avons réalisé l'activité pendant les heures de remédiation. Elle est fondée sur les stratégies de production orale telles que la mémorisation, la répétition, la systématisation et le réemploi. Le travail de classe s'est effectué en binôme.

3. Description du déroulement de l'activité

Nous avons choisi à dessein la même activité d'orthographe pour l'exploiter comme activité d'oral et que nous avons suggéré d'intitulé « Comment vas-tu ? »

L'objectif de l'activité d'orthographe est d'identifier et écrire le féminin des adjectifs qualificatifs ; en même temps, d'amener les apprenants à s'exprimer. Ceux-ci sont indispensables aux apprenants à l'oral comme à l'écrit car ils leur permettent d'enrichir leur stock lexical et le rendre plus opérationnel en parlant de soi.

D'abord, nous expliquons la consigne à faire pendant 5mn, puis nous distribuons des petits coupons de feuilles sur lesquels il y a les émoticônes. Sous ces derniers, la question suivante « comment vas-tu ? » y figure. Les émoticônes sont accompagnés d'adjectifs qualificatifs qui leur correspondent.

Pendant cette activité, nous avons demandé aux apprenants de lire les adjectifs pour les besoins de déchiffrement. En même temps le travail se focalise aussi sur la phonétique. Nous constatons que les apprenants ont un problème de prononciation au niveau des sons [y] et [u]. Nous faisons un exercice de mémorisation puis de répétition intensive pour améliorer la prononciation. Le problème a disparu.

A la deuxième étape, les apprenants sont invités à produire des phrases suite à la question ci-dessus et qui correspond aux émoticônes :

Par exemple : à la question : « *Comment vas-tu ?* » l'apprenant qui a sur l'émoticône l'adjectif « *heureux* » va répondre par je suis heureux ou je suis heureuse en fonction de son sexe (fille ou garçon).

Les apprenants étaient très motivés en interagissant entre eux. Nous étions obligés de faire un tirage au sort dans le but de choisir quelques apprenants pour les filmer entrain d'effectuer cette activité.

a. Susciter l'intérêt à l'apprentissage

Si quelqu'un veut s'informer sur l'état d'un autre que lui pose-t-il comme question ?

- Tu vas bien ?
- Est ce que tu vas bien ?
- Comment tu vas ?
- Comment vas-tu ?

b. Phase d'observation

- Regardez bien chaque émoticône.
- Chacun va poser la question à son camarade : « comment vas-tu ? »
l'autre va regarder son émoticône et répond en fonction de celui-ci.

c. Phase de mémorisation

Pour cette stratégie, chaque apprenant va mémoriser son état afin de pouvoir répondre oralement à la question que doit lui poser son camarade sans contrainte de prononciation défectueuse.

d. Phase de répétition

Pour cette stratégie, le travail s'effectue en binôme. A tour de rôle les apprenants se poseront la question : « comment vas-tu ? » Et obtenir les réponses en fonction des émoticônes. Cette stratégie aide les apprenants à mieux prononcer les adjectifs oralement.

e. Phase de systématisation

Après un travail de systématisation qui est un travail guidé et qui a pour but de faire l'ancrage du sens en adaptant la réponse au sexe : (lorsqu'il s'agit du masculin,

la réponse est donnée au masculin et inversement ; lorsqu'il s'agit du féminin la réponse est au féminin).

Lorsque les apprenants se trompent, nous lui laissons le temps de réflexion. Lorsqu'il échoue c'est l'un de ses camarades qui intervient pour corriger. En cas d'échec, c'est à notre tour d'intervenir.

f. Phase de réemploi

C'est la phase cruciale où les apprenants sont invités à produire des phrases correcte oralement et par écrit. Nous leur avons demandé d'échanger leurs émoticônes entre eux au hasard ; puis de produire leurs réponses, en faisant les transformations nécessaires tant à l'oral qu'à l'écrit.

A travers cet exercice, les apprenants seront en mesure de transformer du masculin au féminin des adjectifs et vice versa à l'oral et à l'écrit.

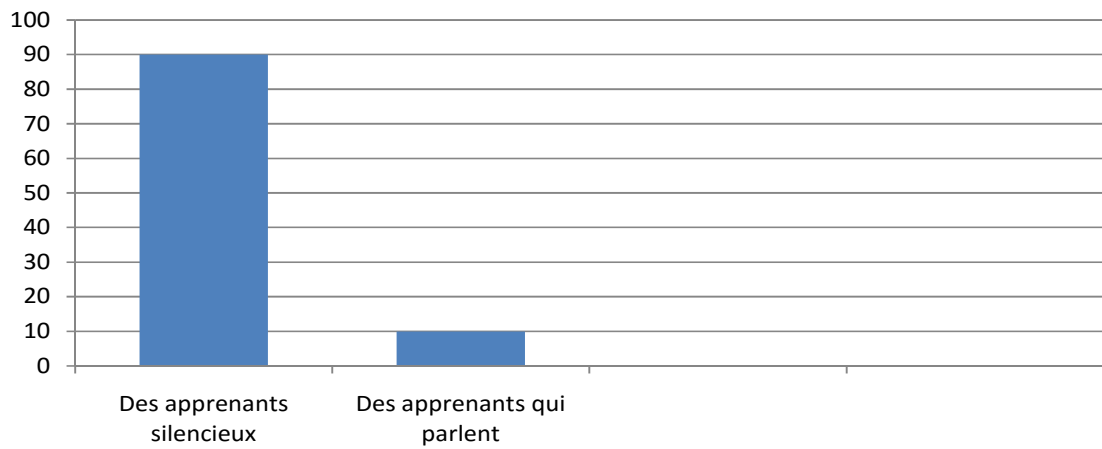
g. Phase d'évaluation orale

Nous avons proposé un exercice oral aux apprenants, ce dernier contient quelques réponses fausses accompagné de la consigne suivante :

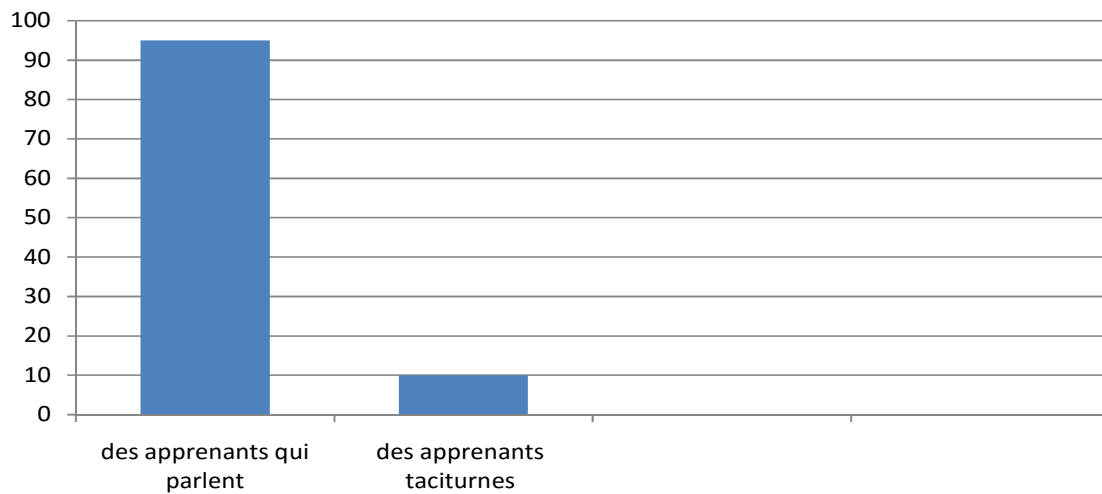
➤ Corrigez les erreurs !

répliques	correction	justification obtenue
Amina : comment vas-tu ? Farid : je suis fatiguée !	Farid : je suis fatigué	Farid est masculin. Donc, l'adjectif suit le nom.
Fatima : comment vas-tu ? Nadia : je suis peureux	Nadia : je suis peureuse	Nadia est un nom féminin, donc l'adjectif malheureux s'écrit au féminin : malheureuse.

activité d'orthographe où l'oral n'est pas pris en compte



activité d'orthographe ayant une visée orale



h. Phase d'évaluation écrite

L'objectif de l'activité également est d'écrire correctement les adjectifs qualificatifs en fonction du genre (masculin/féminin).

Cependant, nous avons proposé aux apprenants de passer au tableau à tour de rôle pour écrire correctement les adjectifs selon la règle qui convient. Dans ce cas, nous avons vu trois : l'adjonction du /e/, du /se/ à la place du /x/, et du /ve/ à la place du /f/.

Wafae : je suis déterminée

Hiba : je suis furieuse

Chams : je suis élogieuse

Amani : je suis ravie

Fatima : je suis perdue

Fatma : je suis soulagée

Imène : je suis malicieuse

Salima : je suis méditative

Halima : je suis soulagée

Ali : je suis intéressé

Hanane : je suis heureuse

4. Analyse et commentaire

- a.** Compréhension de la consigne
- b.** Les apprenants ont vite compris ce que nous attendons d'eux.
- c.** La prononciation : les apprenants ont prononcé correctement les adjectifs qualificatifs après la phase de répétition. et ont utilisé le ton adéquat pour poser la phrase interrogative : comment vas-tu ?
- d.** La motivation : toute la classe a participé au jeu, elle était très motivée.
- e.** L'accord : Adéquation de la réponse à la question : les apprenants ont donné la bonne réponse, en répondant en fonction de leur sexe : masculin-réponse au masculin/ féminin-réponse au féminin.

<i>critères d'évaluation</i>	la compréhension de la consigne	l'accord	la prononciation	la motivation	la participation
<i>Hiba</i>	+	+	+	+	+
<i>Chams</i>	+	+	+	+	+
<i>Salima</i>	+	+	+	+	+
<i>Wafae</i>	+	+	+	+	+
<i>Amani</i>	+	+	+	+	+
<i>Fatma</i>	+	+	+	+	+
<i>Imène</i>	+	+	+	+	+
<i>Hanane</i>	+	+	+	+	+
<i>Ali</i>	+	+	+	+	+
<i>Fatima</i>	+	-	+	-	-
<i>Halima</i>	+	+	+	+	+

XIII. Conclusion partielle n°5

La classe n'est pas uniquement un lieu d'apprentissage. Elle est aussi un lieu de socialisation. Elle reflète la société dans laquelle les échanges se construisent pour devenir légitimes et spontanés. Grande est l'ambition d'avoir une communication spontanée et immédiate mais loin est le constat enregistré. Les stratégies d'enseignement notamment linguistique se basent sur l'aspect formel de la langue. L'oral subordonne l'écrit et constamment mis à son service. En ce sens, il est aisément clair d'affirmer que l'oral est encore mal connu soit comme objet ou comme moyen d'apprentissage.

L'enseignante se contente de corriger d'une manière exubérante les réponses données par ses apprenants à travers le procédé du questions/réponses. De la sorte, les apprenants n'arriveront jamais à parler. Alors qu'elle doit remettre en cause ses techniques et ses procédés pédagogiques. Le recours incessant à la même méthodologie tout au long de l'année scolaire conduit les apprenants à la démotivation et le désintérêt total qui entravent le développement de leurs habiletés langagières.

En faisant la comparaison entre le déroulement des deux activités et aux résultats de chacun d'eux, nous constatons qu'il existe un énorme écart entre les deux. L'un engendre l'ennui et l'autre par contre engendre la motivation et incite à la communication, même si pour un départ ; elle est guidée. Cette dernière est un facteur essentiel dans le développement de la compétence orale des apprenants qui les pousse à apprendre. Cependant, nous pourrions dire que développer l'oral implicitement dans une activité écrite pourrait augmenter le taux de la réussite de celle-ci.

XIV. Conclusion récapitulative

L'avènement de l'approche par compétence a bouleversé l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle primaire et a marqué un point de départ d'un projet très ambitieux qui acquiesce une langue étrangère à dominante « communicative ». Cependant, l'oral a réjouit d'un statut privilégié qui s'est esquissé par un enseignement explicite et structuré. L'objectif escompté est de doter les apprenants de 5AP d'une compétence orale efficace qui débouche sur cette ambition. Pourquoi ? Parce que la classe de 5AP représente une phase charnière et décisive qui elle marque la fin d'un cycle, celui du primaire et le début d'un autre, celui du collège.

Cependant, l'acquisition d'une compétence orale structurée et efficace n'est ni spontané ni naturelle car elle évoque la maîtrise de plusieurs composantes : celle de l'écoute, ou la perception auditive, de la mémorisation, de la, de l'interaction et de la production. Et cela ne s'avère réalisable qu'à travers la mise en place des stratégies d'enseignement pertinentes et opérationnelles.

Justement, notre recherche a eu pour objectif de répondre à la problématique initiale celle de : « *Comment développer la compétence orale des apprenants ?* ». Pour aboutir à une conclusion définitive, nous avons tenté de répondre aux hypothèses préalablement émises qui se sont avérées bien fondées grâce aux observations collectées en classe de 5AP. Ces dernières ont démontré l'inefficacité des stratégies d'enseignement adoptés par l'enseignante qui se résument aux quelques activités superflues ayant un aspect artificiel qui évincent l'enseignement/apprentissage de l'oral de sa perspective communicative. Alors qu'il s'agit plutôt de créer des situations de communication authentiques qui tiennent compte à priori, des besoins langagiers des apprenants.

Pour pouvoir construire une compétence orale bien fondée, l'enseignante doit revoir ses stratégies mises au service à cet objectif. Tout d'abord, il ne s'agit pas de négliger l'enseignement/apprentissage de l'oral au profit de celui de l'écrit, mais de

lui accorder sa juste place en l'appréhendant différemment dans le but de le rendre plus efficace, c'est-à-dire de s'en servir comme étant un instrument de communication.

Enfin, nous concluons sur la nécessité de rapprocher davantage les deux méthodes d'enseignement/apprentissage de l'oral en faisant un moyen et un objet d'apprentissage pour une Co-construction d'une compétence orale profitable aux apprenants consolidées par des choix institutionnels pensés, permettant aux enseignants d'adopter des cheminements pédagogiques mieux appropriés.

Chapitre II

Questionnaire à l'intention des enseignantes du FLE

I. Questionnaire adressé aux enseignants

L'enseignement/apprentissage de l'oral en cette classe s'avère très insuffisant sur tous les plans, à savoir : la compétence de l'enseignante due au manque de sa formation professionnelle, le temps consacré à l'apprentissage de l'oral, les moyens déployés. Jusqu'à ce jour, il s'avère bien difficile de se faire une idée précise des pratiques en usage dans les classes de 5^{ème} AP en ce qui concerne l'enseignement de l'oral. Ce qui a engendré une certaine confusion, suite à laquelle, il est difficile de dégager les lignes directrices pouvant donner lieu à des pratiques de classes plus unifiées et particulièrement sécurisantes pour l'enseignante comme pour les apprenants.

1. Le but du questionnaire :

Afin d'avoir une idée claire sur la manière dont s'enseigne l'oral au primaire et ressortir le pourquoi de l'échec de l'enseignement de l'oral, nous avons établi un questionnaire adressé aux enseignantes du cycle primaire ayant toutes des classes de 5AP dont les réponses obtenues nous aideront à répondre aux interrogations préalablement formulées.

2. Présentation du questionnaire :

Ce questionnaire comprend 13 questions, dans la plupart des cas, elles sont fermées (oui/non) et d'autres de type QCM. Aussi les questions ont été expliquées dans les deux langues (Arabe et Français) dans le but d'assurer une meilleure compréhension auprès des enseignantes.

3. Sujets de l'étude

Ce questionnaire a été complété par dix enseignantes en activité dans 8 établissements scolaires de la ville de Saida.

Il convient de souligner que tout le personnel interrogé était de sexe féminin dont l'âge moyen est entre vingt cinq et quarante cinq ans, et ayant toutes subies une formation spécialisée en FLE, soit à l'université, soit à l'ITE. Leur expérience moyenne allant de quatre jusqu'à vingt huit ans. Comme elles ont toutes des classes d'examen en charge.

Les protocoles d'enquête sont présentés en (*cf. annexe*).

II. Présentation, analyse et interprétation des résultats

Question n°01 : Qui parle beaucoup en classe ; l'enseignant ou l'apprenant ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
L'enseignant	07	70%
L'apprenant	03	30%

La majorité des enseignantes ont affirmé que c'est elles qui prennent plus de temps à parler parce que leurs apprenants sont démunis du bagage linguistique et restent taciturnes à cause de leur vocabulaire très réduit. Alors, c'est elles qui comblent ce manque. Vu cette réponse, il faut s'interroger d'emblée sur cette situation : c'est constamment l'enseignant qui parle, n'est pas à l'apprenant que devrait revenir la parole ?

Question n°02 : Comment trouvez-vous l'enseignement de l'oral en classe de langue ; facile ou difficile ?

Réponses	Fréquence	pourcentage
Facile	01	10%
Difficile	09	90%

Nous avons obtenu un taux très élevé qui est de 90% d'enseignantes qui souffrent de l'ampleur de la tâche et trouvent que l'oral est difficile à accomplir. N'est-il pas temps de soulever ce grand souci par la tutelle pour le leur rendre moins difficile par la formation et l'orientation.

Question n°03 : En classe, qu'est ce qui gêne beaucoup plus l'apprenant ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
L'oral	07	70%
L'écrit	02	20%
Les deux	01	10%

70% des enseignantes affirment que c'est l'oral qui gêne beaucoup plus les apprenants contrairement à l'écrit parce qu'il se sent directement impliqué dans une situation de communication directe. 20% soulignent que l'écrit gêne plus les apprenants.

10% affirme que les deux compétences sont difficiles et posent d'énormes problèmes car l'apprenant s'engage non seulement par la parole mais par l'écrit aussi. Nous pensons que ces réponses sont le résultat d'une représentation péjorative portée sur l'oral.

Question n°04 : Comment jugez-vous le niveau des apprenants de la 5^{ème} AP à l'oral en fin du cycle primaire ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Excellent	00	00%
Bon	01	10%
Insuffisant	09	90%

A partir de la lecture tabulaire des résultats, nous constatons qu'une bonne partie des enseignantes (90%) trouve que le niveau des apprenants reste très insuffisant à l'oral. Ce qui permet de dire que travailler l'oral au contexte primaire reste encore insuffisant.

Ce pourcentage très élevé nous autorise à s'interroger sur le fait que les enseignantes sont nombreuses à parler du niveau faible des apprenants alors qu'il faudrait détecter leurs lacunes et leurs besoins afin de les remédier car il serait trop tard d'y revenir plus tard.

Question n°05 : Faites- vous parler tous les élèves pendant l'activité de la production orale ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
oui	04	40%
non	06	60%

60% des enseignantes affirment qu'elles n'arrivent pas à faire parler tous les apprenants pendant 45mn. Le volume horaire est jugé insuffisant.

Question n°6 : Quels sont les obstacles que vous rencontrez lorsque vous réalisez une activité d'oral ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Effectif très nombreux	02	20%
Manque de moyens et d'outils	00	00%
L'insuffisance du temps consacré à l'apprentissage de l'oral	02	20%
tous	08	60%

La lecture rapide des résultats montre que la plupart des enseignantes (60%) souffrent de plusieurs difficultés. Plusieurs facteurs rentrent en jeu : méthodologie, volume horaire, l'effectif pléthorique, le manque de moyens et d'outils appropriés, etc.

Ces facteurs sont en défaveur du développement d'une compétence orale en FLE chez les apprenants.

Question n°07 : Comment organisez-vous votre classe pour travailler cette activité ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Des rangées simples	08	70%
Tables en cercle	00	00%
Tables en U	02	20%
De petits groupes	01	10%

Pour ce qui est de la disposition des tables, presque la quasi-totalité des enseignantes (70%) penchent vers la disposition classique des tables sous forme de rangées simples, elles trouvent qu'il est difficile de faire autrement puisqu'elles partagent la salle de classe avec l'enseignant(e) d'arabe ou parfois avec les enseignants d'arabe quand il s'agit de la double vacation.

Certaines enseignantes ont souhaité avoir des salles spéciales réservées au personnel francisant pour pouvoir y travailler. Une enseignante questionnée sur les dix enseignantes a une salle spéciale pour elle, vu la disponibilité des salles de classe.

Question n° 08 : Pensez-vous que l'oral est appréhendé pour être un moyen d'enseignement ou pour être un objet d'apprentissage ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
un moyen d'enseignement	02	20%
un objet d'apprentissage	10	80%

La lecture des résultats relève une différence claire entre les pourcentages. 80% des enseignantes sont conscientes de l'importance de l'oral en classe de FLE car nombreuses sont celles qui pensent que l'oral est appréhendé pour être un objet d'apprentissage. Mais la situation classe détrompe haut et fort ce constat.

20% pensent qu'il est appréhendé pour être à la fois, un objet d'apprentissage et un moyen de communication pour les besoins de l'enseignement et les échanges qui passent essentiellement par l'oral.

Question n° 09: Pensez-vous que les activités proposées dans le manuel scolaire et la méthodologie qu'il suggère contribuent-elles suffisamment à développer la compétence orale ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
oui	00	00%
non	10	100%

Suite à la lecture des résultats nous observons que 100% des enseignantes affirment toutes que le manuel scolaire a une facette très lacunaire concernant les activités proposées ainsi que la méthodologie proposée.

Donc, nous tiendrons à dire qu'il ne faut pas se décourager en diversifiant les sources qui sont innombrables et se dire que le manuel scolaire n'est proposé qu'à titre facultatif.

Question n° 10 : Veuillez citer quelques activités que vous faites en classe avec vos apprenants de 5^{ème} AP pour développer la compétence orale.

La lecture des résultats dénote que le travail de la compétence orale se fait à travers les activités de lecture, de récitation et les BD.

Mais ces activités sont à notre avis insuffisantes ne répondent pas aux besoins d'apprentissage de la compétence orale. D'ailleurs, certaines enseignantes ne font pas trop de distinction entre une activité d'oral et une activité de lecture.

Cette question nous a servi d'une manière implicite de faire un état de lieu sur leurs connaissances sur la didactique de l'oral, cette dernière qui suppose une véritable prise de parole provenant des apprenants et une réelle animation provenant des enseignantes, qui ne doit pas se limiter aux activités d'oralisation des textes écrits ou de la verbalisation.

Nous constatons que chaque enseignante a sa propre acception pour le terme d'« oral » qu'elle connaît mal d'où provient le malaise.

Les enseignantes semblent avoir résumé la pédagogie de l'oral en la lecture/compréhension et les questions/réponses de quelques textes écrits.

Question n° 11 : Pensez-vous que la priorité est globalement donnée à l'oral ou à l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du FLE en 5^{ème} AP?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
L'oral	01	10%
L'écrit	10	100%

Toutes les enseignantes interrogées affirment que la priorité est accordée à l'écrit parce que c'est une classe d'examen. La compétence orale est marginalisée et mise à l'écart.

Alors que c'est l'année charnière et décisive où doivent s'aiguiser toutes les compétences. Toutes les enseignantes sont hantées par l'évaluation certificative (à dominance écrite) de fin de cycle et qui tiennent à bien la développer avec leurs apprenants. Cette évaluation certificative a mieux valorisé l'écrit et a marginalisé l'oral (du moins du côté des enseignantes). Nous pensons que l'oral en le maillon le plus faible en classes de 5^{ème} AP.

Question n° 12 : Dans la panoplie des évaluations, y-a-t-il une évaluation des acquis oraux ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
oui	01	10%
non	09	100%

La lecture rapide des résultats montre que l'évaluation est tout à fait inexistante pour contrôler les acquis oraux des apprenants. Ce pourcentage (100%) nous permet de dire que l'évaluation orale est complètement évincée peut être parce que :

- a. es enseignantes n'y voient aucun intérêt,
- b. ou ne savent pas comment évaluer l'oral,
- c. ou il est difficile d'évaluer l'oral.

Une enseignante affirme qu'elle évalue la récitation des apprenants pour évaluer la prononciation et le respect du rythme.

Mis à part ce critère, cette activité ne sert pas à développer la compétence orale des apprenants.

Question n° 13 : Ressentez-vous le besoin d'une formation approfondie en matière de pédagogie de l'oral ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
oui	10	100%
non	00	00%

Pour cette question 100% des enseignantes approuvent le besoin d'une formation approfondie en pédagogie de l'oral.

Ce résultat démontre d'une manière décisive qu'elles ne maîtrisent pas ce domaine. À défaut de formation, elles sont dépourvues d'une base solide qui les aide à franchir les difficultés rencontrées.

Conscientes de leurs limites, une formation solide les dote d'outils théoriques susceptibles de les aider à surmonter les obstacles rencontrés dans ce domaine.

III. Conclusion partielle n°5

A partir du dépouillement du questionnaire adressé aux enseignantes du FLE, nous avons pu découvrir quelques pistes qui pourraient nous informer sur les causes de leurs difficultés quant à l'enseignement de l'oral en classes de 5^{ème} AP.

1. Des causes d'ordre institutionnel

- Insuffisance d'activités travaillant l'oral.
- Insuffisance du volume horaire réservé à l'oral.
- Pénurie de moyens et de matériels appropriés.

La tutelle n'accorde pas assez d'importance à la compétence orale, à commencer par son enseignement jusqu'à son évaluation, contrairement à l'écrit.

2. Des causes d'ordre pédagogique

- Méconnaissance de la pédagogie de l'oral et les stratégies d'enseignement qui en découlent par les enseignantes.
- Manque de formation approfondie.

L'enquête que nous avons menée a révélé que peu sont les enseignantes qui sont enthousiastes par l'enseignement de l'oral. Elles lui manifestent une représentation péjorative et un désintérêt total. Leur connaissance sur ce domaine reste superficielle et limitée, qui s'est répercutée par voie de conséquence sur leurs pratiques intuitives et non fondées.

IV. Conclusion générale et perspectives

En guise de conclusion de cette recherche, nous pouvons dire que l'oral, compétence aussi essentielle dans la maîtrise du FLE, ne peut s'acquérir naturellement à travers son omniprésence, contrairement à ce que pensent certains enseignants qui se penchent davantage sur l'écrit. D'ailleurs, ce dernier seul ne peut garantir aux apprenants une bonne compétence communicative en FLE. Egalement, les apprenants n'ont pas besoin d'un apprentissage formel et descriptif de la langue mais d'une véritable mise en pratique de celle-ci.

Tantôt soumis, tantôt confus, les enseignants ont développé des pratiques hétéroclites pour enseigner l'oral au sein des classes de 5^{ème} AP, qu'il est difficile pour nous de dégager les grandes lignes directrices de tel enseignement. Il s'avère même assez pauvre quant à la qualité, le volume horaire et les moyens didactiques qui lui sont déployés, en le comparant avec d'autres activités, notamment l'écrit.

Nous pensons qu'il est impossible que l'acquisition d'une bonne compétence orale soit accomplie qu'à travers la complémentarité des diverses méthodes entreprises par les enseignantes qui sont marquées jusqu'à présent, par leur aspect intuitif et relativement traditionnel.

Comme le mentionne C. PUREN, (1997-12),

*« La fin des méthodologies constituées et l'entrée dans une nouvelle ère éclectique ouverte à la diversité maximale des procédés, techniques et méthodes, constituent une chance pour les enseignants expérimentés qui y trouvent l'occasion de donner libre cours à leur créativité didactique ».*⁷⁹

Mais, tant que la pédagogie de l'oral reste un domaine peu connu par les acteurs principaux, les résultats escomptés demeurent encore trop modestes.

⁷⁹ PUREN, C.1997. « *Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ?* », Les langues modernes, n° 2, mai-juin-juillet 1997, p, 12.

N'est-il pas temps de prendre du recul pour revoir du côté des programmes et contenus de la formation susceptibles de raffermir les informations des enseignants et atténuent leurs contraintes en leur procurant davantage les prises de décisions les mieux appropriées ?

Nous espérons que notre étude ouvrira la voie à de plus amples perspectives de recherches dans le domaine la pédagogie orale au contexte primaire.

Annexes

Annexe n°1 : Présentation de la fiche de préparation de l'enseignante

- **Niveau : 5AP**
- **Projet n°1** : Faire connaître les métiers
- **Séquence n°3** : Découvrir l'utilité des métiers
- **Durée de l'activité** : 45mn
- **L'intitulé de l'activité** : **Oral/compréhension-production**
- **Compétences visées** : Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange, prendre la parole pour donner des informations.
- **Le matériel didactique** : Le manuel scolaire p 30 et les objets présents en classe (tableau, bureau, porte, armoires, ...)
- **Le support** : « *L'ébéniste* », extrait du livre de « *Sourbet Métiers d'hier, métiers d'aujourd'hui Folio junior 2003* ».
- **Objectifs de l'activité**
 - a. **Objectif général** : Faire parler les élèves et aiguïser la prononciation des apprenants (b/p et o/e)
 - b. **Objectifs spécifiques**
 1. Faire la distinction entre deux métiers : L'ébéniste et le menuisier.
 2. Le repérage du thème général.
 3. Extraire d'un message oral des informations explicites.
 4. Connaitre la différence entre le métier d'ébéniste et celui du menuisier.
 5. Dégager l'essentiel d'un message oral pour réagir et interagir.
 6. S'exprimer pour donner son avis.

Annexe n° 2 : Questionnaire destiné aux enseignantes

- 1. Champs disciplinaire :** Didactique du FLE
- 2. Thème :** *« Le développement de la compétence de l'oral dans l'enseignement/apprentissage du FLE chez les apprenants de la 5^{ème} année du cycle primaire »*

Ce questionnaire s'insère dans le cadre d'un mémoire de recherche en FLE option didactique. Votre aide nous sera précieuse et nous permettra d'avancer dans notre travail, merci pour votre compréhension ainsi que votre collaboration.

41. Identification

- Grade :.....
- Ancienneté :....

42. Questions

1. Qui parle beaucoup en classe ?

- L'enseignant
- L'apprenant

2. Comment trouvez-vous l'enseignement de l'oral en classe de langue ?

- Facile
- Difficile

3. En classe, qu'est ce qui gêne beaucoup plus l'apprenant ?

- L'oral
- L'écrit

4. Comment jugez-vous le niveau des apprenants de la 5^{ème} AP à l'oral en fin du cycle primaire ?

- Excellent
- Bon
- Insuffisant

5. Faites- vous parler tous les élèves pendant l'activité de production orale ?

- Oui
- Non

6. Quels sont les obstacles que vous rencontrez lorsque vous réalisez une activité d'oral ?

- Effectif très nombreux
- Manque de moyens et d'outils
- L'insuffisance du temps consacré à l'apprentissage de l'oral
- Tous

7. Comment organisez-vous votre classe pour travailler cette activité ?

- Des rangées simples
- Tables en cercle
- Tables en U
- De petits groupes

8. Pensez-vous que l'oral est appréhendé pour :

- être un moyen d'enseignement
- être un objet d'apprentissage

9. Pensez-vous que les activités proposées dans le manuel scolaire et la méthodologie qu'il suggère contribuent-elles suffisamment à développer la compétence orale ?

- Oui
- Non

10. Veuillez citer quelques activités que vous faites en classe avec vos apprenants de 5^{ème} AP pour développer la compétence orale.

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

11. Pensez-vous que la priorité est globalement donnée dans l'enseignement/apprentissage du FLE en 5eme AP à :

- L'oral
- L'écrit

12. Dans la panoplie des évaluations, y-a-t-il une évaluation des acquis oraux ?

- Oui

- Non

13. Ressentez-vous le besoin d'une formation approfondie en didactique de l'oral ?

- Oui

- Non

V. Bibliographie

1. AUSTIN J. L. *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil, 1970.
2. BENBOUZID, Boubekour, *La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations*, Casbah Editions, 2009, p : 45.
3. BOLTON, S. *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, L.A.L., Paris, Hatier-CREDIF. 1987.
4. CHARMEUX. Evelyne, *Ap-prendre la parole : l'oral aussi ça s'apprend, L'école en question*, SEDRAP, 1996, p19.
5. CHARRAUDEAU. P et MAIGNENEAU, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002.
6. Colette AUBERT GEA. P123-124.
7. Coordination, Garcia-Deban, Claudine et Plane Sylvie, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Février2004, France, P251-252.
8. CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, éd. Jean Pencreac'h, Paris, 2003 ; p. 15-16.
9. CUQ Jean-Pierre. GRUCA. I. 2003, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 155.
10. CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, éd. Jean Pencreac'h, Paris 2003, p 182.
11. Danielle Bailly.1998 :p. 40.
12. Document d'accompagnement au nouveau programme de français, Février 2009, p. 6.
13. Document d'accompagnement au nouveau programme de français-Février 2009.
14. Document d'accompagnement au nouveau programme de français-Juillet 2006, p. 52.
15. Document d'accompagnement au programme de français de la 5^{ème} AP, juillet 2006, p. 53.
16. Document d'accompagnement au programme de français de la 5^{ème} AP, juillet 2006, p. 58.

17. Document d'accompagnement au programme de français de la 5^{ème} AP, Juillet 2006, p. 73-74.
18. DUBOIS, Jean et al, *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Librairie Larousse, 1984, p. 274.
19. DUCROT, Jean-Michel, *L'Enseignement de la compréhension orale, objectifs, supports et démarches*, 2005.
20. ENJEUX, N° 39/40, *vers une didactique de l'oral ?*, Namur, 1997, p. 88. GAUDREAU, A. (1995) : *la pédagogie du projet en classe de cheminements particuliers de formation*. Québec : CECM.
21. ESCUDIEB, *le buveur de mots*, JDI, n° 2, octobre 1995, p64-67.
22. HALTE, Jean François, *Pourquoi faut-il oser l'oral ?* Article dans : *oser l'oral*, p. 16.
23. http://www.ac-creteil.fr/langages/contenu/prat_peda/dossiers/oral.htm
24. In. TAGLIANTE, Christine, *La classe de langue*. Paris, Clé International, 1994.
25. JEAN, Georges, *Les voix de l'imaginaire enfantin*, Ed Du Scarabée, France, 1981, P68.
26. MOIRAND, Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Ed : Hachette, 1982, p20.
27. PERRENOUD, Philippe, *À propos de l'oral*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation université de Genève, 1988.
28. PROUILHAC, M. (2004). *Dispositifs pour travailler l'oral*. In C. Garcia-Debanco & S-Plane, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (pp. 230-233). Paris, Hatier, p. 230.
29. ROEGIERS, Xavier, *L'approche par compétences dans l'école algérienne*.
30. TAGLIANTE, Christine, 2001, 152, extrait abrégé et adapté.
31. TOUNSI. M, Bezaoucha .A & GUESMI. S, *Guide du maître - français 3^e primaire*. Alger : O.N.P.S. 2006, p. 42.
32. VERDALHAN. Michèle, *Le français de scolarisation, Pour une didactique réaliste*, PUF, 2002.
33. VERDELHAN-BOURGADE, Michèle, *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*, Presses Universitaires de France, 2002.

34. WALTER, Marie-Noëlle, *troubles du langage et apprentissage du français* (en ligne). Page visitée le 15.07.2013.
<http://membres.lycos.fr/mémoire/marieno/marie.html>.

Table des matières

I.	INTRODUCTION GENERALE.....	5
II.	INTRODUCTION DU PREMIER CHAPITRE.....	12
III.	LE LANGAGE, UNE FACULTE PROPRE A L'ETRE HUMAIN	13
	1. <i>Les deux composantes du langage.....</i>	14
IV.	QU'EST CE QUE L'ORAL ?	14
	1. <i>ESSAI DE DEFINITION</i>	14
V.	LES CARACTERISTIQUES DE L'ORAL.....	16
	1. <i>La parole, le noyau de la communication</i>	16
	2. <i>La parole source génératrice d'anxiété.....</i>	17
	3. <i>L'oral est le temps du silence et le paralangage</i>	17
	4. <i>Le caractère volatil et hétérogène de l'oral</i>	19
VI.	LES COMPOSANTES DE L'ORAL	19
	1. <i>Une composante linguistique.....</i>	19
	5. <i>Une composante communicationnelle.....</i>	19
	6. <i>Une composante paralinguistique</i>	20
VII.	L'ORAL EN SITUATION SCOLAIRE	20
	1. <i>L'oral difficilement indissociable des autres apprentissages</i>	20
	7. <i>L'oral sous-tend l'écrit à cause de sa spécificité.....</i>	20
VIII.	UN APERÇU HISTORIQUE DE L'EVOLUTION DE L'ORAL DANS LES DIFFERENTES METHODES D'ENSEIGNEMENT DU FLE	22
	1. <i>La méthode traditionnelle.....</i>	22
	8. <i>La méthode audio-orale.....</i>	22
	9. <i>La méthode structuro-globale audiovisuelle (S.G.A.V).....</i>	23
	10. <i>L'approche communicative</i>	24
	11. <i>L'approche par compétences (APC)</i>	26
	12. <i>Qu'est ce qu'une compétence communicative ?.....</i>	29
	13. <i>Qu'est ce que la pédagogie par projet ?</i>	34
IX.	L'EVALUATION.....	37
	1. <i>Qu'est ce qu'une évaluation ?.....</i>	37
	2. <i>L'évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage.....</i>	37
	3. <i>Les types de l'évaluation</i>	39
	4. <i>L'évaluation de la compétence orale</i>	40
X.	CONCLUSION	42
I.	INTRODUCTION DU SECOND CHAPITRE.....	44
II.	L'ORAL UNE COMPETENCE A MAITRISER DES L'ETAPE PRIMAIRE	45
	2. <i>LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ORAL.....</i>	45

3.	LE PROFIL DE SORTIE DES APPRENANTS DE LA 5 ^{EME} AP A L'ORAL	47
4.	COMMENT S'ORGANISE L'APPRENTISSAGE DE L'ORAL ?	49
5.	L'ORAL EN SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	50
6.	APPRENDRE A MAITRISER LES ACTES DE PAROLE	50
7.	COMMENT L'APPRENANT SE MOBILISE-T-IL DANS SON APPRENTISSAGE ?	52
8.	LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE DE L'ORAL	53
9.	L'ORAL EN SITUATIONS DE COMMUNICATION	53
10.	LES OBJECTIFS DE L'APPRENTISSAGE IMPLICITE DE L'ORAL	54
III.	LE MANUEL SCOLAIRE DE LA 5^{EME} AP	55
1.	<i>Son organisation</i>	55
2.	<i>Les principes pédagogiques</i>	55
3.	<i>Les thèmes sélectionnés</i>	56
4.	<i>La conception globale du manuel scolaire</i>	57
5.	<i>Une place infime des activités d'oral dans les manuel scolaires</i>	59
6.	<i>La primauté accordée à l'écrit</i>	60
7.	<i>Le déroulement d'une séquence</i>	60
	ACTIVITES DE LANGUE	61
11.	COMPREHENSION / EXPRESSION ORALE	61
12.	LECTURE / COMPREHENSION	61
13.	VOCABULAIRE (EXERCICES ECRITS)	61
14.	GRAMMAIRE (EXERCICES ECRITS)	61
15.	ORTHOGRAPHE (EXERCICES ECRITS)	61
16.	CONJUGAISON (EXERCICES ECRITS)	61
17.	ENTRAINEMENT A LA PRODUCTION ECRITE (EXERCICES DE PREPARATION)	61
18.	RECITATION (ORALE ET ECRITE : DICTION ET MEMORISATION D'UN POEME PAR PARTIES)	61
19.	PRODUCTION ECRITE (EXPRESSION ECRITE)	62
20.	LECTURE SUIVIE ET DIRIGEE (LECTURE / COMPREHENSION GLOBALE D'UN TEXTE LONG PAR PARTIES)	62
21.	CORRECTION DE LA PRODUCTION ECRITE. (REDRESSEMENT DES ERREURS)	62
22.	EVALUATION (DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DE LA SEQUENCE)	62
IV.	CONCLUSION	63
I.	INTRODUCTION DU TROISIEME CHAPITRE	65
II.	L'ORAL, OBJET D'APPRENTISSAGE	66
III.	LA COMPREHENSION ORALE	66
23.	DEFINITION	66
24.	COMPETENCE ATTENDUE EN FIN D'ANNEE	67
25.	LES COMPOSANTES DE LA COMPREHENSION ORALE	68
IV.	LA PRODUCTION ORALE	71
26.	DEFINITION	71

27. COMPETENCE ATTENDUE EN FIN D'ANNEE	71
28. LES COMPOSANTES DE LA COMPETENCE DE LA PRODUCTION ORALE	72
29. L'OBJECTIF DE LA PRODUCTION ORALE	74
V. LE ROLE DE L'ENSEIGNANT	74
1. <i>Varier les procédés de contrôle</i>	74
1. <i>Varier les types de discours</i>	75
2. <i>Envisager plus de temps à l'activité d'oral</i>	75
3. <i>Créer un espace qui favorise la communication</i>	75
4. <i>Prévoir un matériel approprié</i>	75
5. <i>Développer la motivation</i>	76
6. <i>Tolérer l'erreur</i>	76
7. <i>Les supports possibles pour travailler l'oral</i>	77
VI. LES ACTIVITES POETIQUES AU SERVICE DE L'ORAL	78
30. POURQUOI LE TEXTE POETIQUE ?	78
31. POUR LA MAITRISE DES DIFFERENTES INTONATIONS	79
32. POUR DEVELOPPER L'ECOUTE	79
33. POUR CORRIGER LA PRONONCIATION DEFECTUEUSE	79
34. UNE PLACE ET UN TEMPS INSUFFISANTS RESERVES A LA POESIE	80
VII. L'EVALUATION DE LA COMPETENCE ORALE DES APPRENANTS.....	81
2. <i>L'évaluation insuffisante de l'oral</i>	83
2. <i>La méthode traditionnelle persiste en classes de 5^{ème} AP</i>	83
3. <i>Une primauté accordée à l'évaluation de l'écrit</i>	84
4. <i>Les cahiers de classe et d'activités</i>	85
5. <i>Le type d'évaluation dans le manuel scolaire</i>	85
6. <i>Les cahiers de récitation</i>	85
7. <i>L'épreuve certificative de fin d'année</i>	87
VIII. CONCLUSION	88
I. INTRODUCTION DU PREMIER CHAPITRE.....	91
II. DESCRIPTION DU CORPUS	92
35. L'ENSEIGNANTE	93
36. L'ETABLISSEMENT.....	93
37. LES APPRENANTS.....	94
III. LA PREMIERE ACTIVITE FAVORISANT L'ORAL COMME OBJET D'APPRENTISSAGE	95
38. ORAL/COMPREHENSION-PRODUCTION	95
39. LA DESCRIPTION DE LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANTE	95
40. UN CONSTAT IMMEDIAT	98
IV. ANALYSE DETAILLEE, CRITIQUES ET COMMENTAIRE.....	99
1. <i>L'estompe frontière entre l'activité d'oral et celle de la lecture</i>	99

2. Une approche par compétences non fondée	100
3. Une accumulation passive d'un lexique nouveau	100
4. Des stratégies d'écoute non développées.....	101
5. Développer des stratégies d'écoute chez les apprenants	101
6. Une concentration très faible de la part des apprenants.....	103
7. Des interactions uniquement unilatérales	104
8. Une pédagogie de la correction	104
9. Transcrire l'oral pour conserver une trace écrite de l'activité.....	105
10. Une production orale négligée.....	105
11. Des objectifs discursifs non atteints.....	106
12. Accentuer la prise de parole des apprenants.....	107
13. Créer des jeux de rôles	107
14. Des apprenants réticents	108
15. Une disposition de classe atypique à l'échange transversal	108
16. Le travail de groupe	109
17. Une prononciation défectueuse	110
18. Une autorité magistrale trop imposante	110
19. La confiscation magistrale de la parole	110
20. L'essoufflement de l'enseignante.....	111
21. Renforcer l'expression non verbale chez les apprenants	111
22. Les questions/réponses l'unique procédé de contrôle	112
23. Un questionnaire peu communicatif.....	112
24. Une conception identique pour tous les textes-supports	113
25. Un décor négligeable	114
26. Varier les supports, les techniques et les procédés	114
27. Un temps insuffisant pour travailler l'oral	115
28. La place de l'évaluation	115
V. CONCLUSION PARTIELLE N°1	117
VI. DEUXIEME ACTIVITE FAVORISANT L'ORAL COMME OBJET D'APPRENTISSAGE RELATIF A	
L'AMELIORATION DE LA DICTION	118
1. Les poèmes et comptines	118
2. La démarche suggérée par l'enseignante	118
3. De la récitation proprement dite.....	119
4. Une activité génératrice de stress.....	119
5. Le volume horaire réservé à la poésie.....	120
6. Les poèmes, un bon remède pour la prononciation défectueuse.....	120
7. Comment aborder une activité de poésie	120
VII. CONCLUSION PARTIELLE 2	122

VIII. TROISIEME ACTIVITE FAVORISANT L'ORAL COMME MOYEN D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE	123
1. <i>Description du déroulement de l'activité</i>	124
2. <i>L'oral n'est qu'un moyen de transmission.....</i>	125
3. <i>Faire de l'oral un moyen d'apprentissage.....</i>	125
4. <i>Adopter une stratégie communicative d'enseignement</i>	125
5. <i>Intégrer la dimension ludique dans l'apprentissage</i>	126
IX. CONCLUSION PARTIELLE N°3	128
X. QUATRIEME ACTIVITE FAVORISANT L'ORAL POUR LA GESTION DE CLASSE	129
1. <i>Saisir les différents moments qui s'offrent en classe</i>	130
2. <i>Créer intentionnellement des rituels au sein de la classe.....</i>	130
3. <i>Des exemples d'activités ritualisées.....</i>	131
XI. CONCLUSION PARTIELLE N°4	132
XII. MISE EN PRATIQUE.....	134
1. <i>Fiche d'orthographe.....</i>	135
2. <i>Stratégies d'apprentissage</i>	136
3. <i>Description du déroulement de l'activité</i>	137
4. <i>Analyse et commentaire</i>	143
XIII. CONCLUSION PARTIELLE N°5	145
XIV. CONCLUSION RECAPITULATIVE	146
I. QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS.....	149
1. <i>Le but du questionnaire :</i>	149
2. <i>Présentation du questionnaire :.....</i>	149
3. <i>Sujets de l'étude.....</i>	150
II. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	151
III. CONCLUSION PARTIELLE N°5	160
1. <i>Des causes d'ordre institutionnel.....</i>	160
2. <i>Des causes d'ordre pédagogique</i>	160
IV. CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES.....	161
ANNEXES.....	163
ANNEXE N°1 : PRESENTATION DE LA FICHE DE PREPARATION DE L'ENSEIGNANTE.....	164
ANNEXE N° 2 : QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTES	165
V. BIBLIOGRAPHIE	169