

Université Djillali Liabes Sidi Bel-Abbès

Faculté des Lettres, Langues et Arts

Ecole doctorale de français

Pôle ouest

Antenne de Sidi Bel-Abbès



Mémoire pour l'obtention du diplôme de magister

Intitulé

**La place de l'oral dans l'enseignement /apprentissage
du F.L.E. en Algérie entre exigences et réalités :**

Exemple de la 3^{ème} année du cycle moyen

Sous la direction de :

Dr. BENAMMAR Naima

Présenté par :

Mr. BOUZERKATA Mohamed Amine

Membres du jury :

Dr. MELLAK Djillali	M.C.A	Université Sidi Bel-abbès	Président
Dr. BENAMMAR Naima	M.C.A	E.N.P.O	Rapporteur
Dr. MOKADDEM Khédidja	M.C.A	Université Sidi Bel-abbès	Examineur
Dr. TOUATI Mohamed	M.C.A	Université d'Oran	Examineur

Année Universitaire : 2014/2015

Remerciements :

Je remercie ma directrice de recherche pour sa patience et ses conseils précieux.

Je remercie également les membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce travail.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à tous ceux qui ont collaboré à l'achèvement de ce travail.

Table des matières :

Introduction Générale	1
-----------------------------	---

Première partie :

Chapitre I : conceptions et éléments définitionnels de l'oral

1.L'oral dans les méthodes d'enseignement (un aperçu historique)	9
1.1.La méthode traditionnelle.....	9
1.2.La méthode directe	11
1.3.La méthodologie audio-orale.....	13
1.4.La méthode audio-visuelle	14
1.5.L'approche communicative	16
1.5.1.La compétence de communication	19
1.5.2.La compétence de communication selon le Cadre Européen Commun de Référence (CECR, 2001)	21
2.L'oral.....	22
2.1.Essai de définition	22
2.2.Les types de l'oral : (Quel oral enseigner ?).....	24
2.3.La relation oral / écrit	26
2.3.1.Les Spécificités de l'oral	28
2.3.2.Les spécificités de l'écrit	30
3.Les fonctions didactiques de l'oral	32
4.Les objectifs des activités orales en classe de langue	33
4.1.La compréhension de l'oral	36

4.2.La Production orale	38
Conclusion.....	40

Chapitre 02 :la nouvelle réforme de l'éducation: orientations et données contextuelles

1.La nouvelle réforme du système éducatif algérien	42
2.Le choix méthodologique et pédagogique des nouveaux programmes.....	44
2.1. Le socioconstructivisme	45
2.2. L'approche par compétences	45
2.2.1. La compétence	48
2.2.2. Les caractéristiques de l'APC	50
2.3. La pédagogie par projet	52
3.Buts et objectifs de l'enseignement du français au fondamental	54
3.1.Les objectifs de l'enseignement du français au Primaire	54
3.2. Les objectifs de l'enseignement du français au Moyen.....	55
4.Le Programme de la 3 ^{ème} A.M	56
4.1.Profil d'entrée en 3 ^{ème} A.M	58
5. L'organisation d'une séquence pédagogique	59
6. Présentation du manuel de français de la 3 ^{ème} A.M	62
6.1. La Présentation du projet à réaliser	64
6.2. Les activités orales présentes	64
7.L'évaluation	65
8.Le rôle des participants en classe de langue.....	66
8.1 Le rôle de l'enseignant	67
8.2 Le rôle de l'apprenant	68

9. Les obstacles qui entravent l'apprentissage de l'oral.....	68
Conclusion	73

Deuxième partie :

Chapitre 01 : description du corpus

Introduction	74
1. Description du corpus	74
1.1. Le questionnaire	75
1.2. La grille d'observation	76
2. Les classes observées	78

Chapitre 02 : Analyse et interprétation des données :

1. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire proposé aux enseignants	80
1.1. Interprétation	96
2. Analyse et interprétation des résultats de la grille d'observation.....	98
- L'enseignant	100
- Le cours.....	109
- L'apprenant.....	112
Conclusion.....	115
Conclusion générale	116
Annexes.....	120
Bibliographie	

Introduction Générale

Introduction générale

De nos jours, la faculté de communiquer est devenue un facteur déterminant de la réussite sociale et professionnelle. Le développement rapide des nouvelles technologies d'information et de communication ouvre de nouveaux espaces d'échange de connaissances et de savoirs. De là, on est confronté partout où l'on va à des situations de communication qui exigent une bonne maîtrise de la langue étrangère, surtout quant à son aspect oral :

« L'aisance à l'oral, la facilité de communiquer, d'argumenter à l'oral est un facteur essentiel de réussite sociale et professionnelle, alors que l'inverse explique bien des échecs. » (Gérard Beaulieu, l'apprentissage de l'oral, introduction, 2008, p : 3)

Ne pouvant pas échapper aux exigences de la mondialisation et de l'ère d'ouverture sur l'Autre, L'Algérie s'investit dans cette démarche de former des citoyens capables d'accéder aux connaissances universelles et d'entretenir des relations et des échanges féconds avec le monde qui les entoure. Une action qui passe d'abord par l'apprentissage des langues étrangères à l'école.

C'est en 2003 que commence la nouvelle réforme du système éducatif algérien avec des changements profonds basés sur des diagnostics en vertu desquels le système éducatif algérien présentait des déficiences considérables, l'objectif étant d'amener l'école à assumer son rôle dans la formation de citoyens aptes à s'intégrer dans un monde qui évolue à grande vitesse.

Le président de la République l'a déclaré explicitement, lors du discours d'installation de la Commission nationale de réforme du système éducatif (Mai 2000) en disant que :

« (...) la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur...» . Palais des Nations, Alger, samedi 13 mai 2000. Site Web de la présidence de la République : <www.el-mouradia.dz>.

Introduction générale

La nouvelle **Loi d’Orientation sur l’Éducation Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008)** définit en ces termes les nouvelles finalités de l’éducation : « *L’école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l’entoure, de s’y adapter et d’agir sur lui et en mesure de s’ouvrir sur la civilisation universelle*» -**Chapitre I, art. 2. s.**

C’est dans ce contexte qu’on assiste réellement à toute une redéfinition des finalités de l’enseignement en général et de celui du français en particulier à l’école. L’énoncé des finalités de l’enseignement des langues étrangères permet, en matière de politique éducative, d’en définir les objectifs généraux:

« L’enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d’accéder directement aux connaissances universelles, de s’ouvrir à d’autres cultures,(...)

Les langues étrangères sont enseignées en tant qu’outil de communication permettant l’accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales.

Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d’élever le niveau de compétitivité dans le monde économique.» **cf. Référentiel Général des Programmes.**

L’école, pour sa part, se fixe alors la mission de former des apprenants capables d’utiliser la langue étrangère (le français en l’occurrence) dans des situations de communication en classe et dans la vie quotidienne tout en s’adaptant aux situations nouvelles et authentiques qui font appel à la langue étrangère, surtout oralement. Dans ce contexte, l’école qui « *assure les fonctions d’instruction, de socialisation et de qualification*» doit également « *permettre la maîtrise d’au moins deux langues étrangères en tant qu’ouverture sur le monde et moyen d’accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères*»- **La Loi d’Orientation sur l’Education Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) ,Chapitre II, art. 4.** Il s’agit donc de doter les apprenants d’une compétence de communication qui, selon Hymes, «*est maintenant largement reconnue comme une partie importante de l’enseignement* » (**Vers la compétence de communication, Dell H.HYMES, LAL 1984, p : 182**).

Introduction générale

En effet, l'État accorde une place importante à l'apprentissage des langues étrangères et dresse des mesures et des objectifs pour donner à l'école cette mission de créer des apprenants capables de parler d'autres langues, car c'est essentiellement en classe que la plupart de nos élèves seront en contact avec la langue française, plus précisément avec la pratique orale de cette langue.

« Dans le contexte scolaire, on ne peut considérer l'enseignement de la langue étrangère comme un fait isolé, car la langue étrangère est non seulement un moyen de communication mais aussi un instrument de formation complète de la personne en tant qu'élève et en tant qu'individu, la langue vivante étant à la fois une matière en soi et un outil d'apprentissage. En effet, les langues étant indispensables à l'acquisition des autres savoirs et les réalisations langagières mobilisant pratiquement la totalité des capacités intellectuelles, elles sont, en tant que matières scolaires, particulièrement privilégiées pour développer et parfaire ces capacités »
Ateliers internationaux pour les formateurs d'enseignants de langues vivantes, 1984: Rapport de l'atelier 2, doc. CC-GP12 (1984) Atelier 2, Conseil de l'Europe, Strasbourg 2004, p. 54

Or, nous avons constaté au cours de notre recherche que l'enseignement/apprentissage de l'oral pose problème aussi bien aux enseignants qu'aux apprenants : les objectifs des séances de l'oral seraient loin d'être atteints, les apprenants ayant des difficultés à parler, même après des années de scolarisation et de contact avec la langue française, et ce, pour de multiples causes : acquis linguistiques pauvres, difficulté d'expression, manque de motivation, etc. Bref, les apprenants ne peuvent pas s'exprimer en français sans l'associer à des mots arabes. Ils ont été victimes d'un «français arabisé » tout au long de leur cursus scolaire. Nombreux sont ceux qui ne s'expriment presque pas en français. En effet, pour l'élève, savoir parler et exprimer son idée pour être compris présente un défi majeur auquel il fait face tout au long de son apprentissage ; en cas d'échec, il s'agira d'un handicap qui touchera directement l'aspect communicatif.

Pour les enseignants, enseigner l'oral en classe de FLE reste encore une pratique floue et ambiguë, vu la complexité de la tâche. D'une part, le professeur veut fournir des efforts dans le cadre du programme pour aider les apprenants à dépasser les lacunes en matière de l'oral ; d'autre part, ce dernier est tenu de suivre une progression annuelle qui devrait s'achever au fil d'un espace-temps bien précis alors que cet enseignant a affaire à des apprenants sans bases rudimentaires en français pour la majorité, chose qui peut entraver toute intervention efficace :

Introduction générale

« *Quand on pose la question aux professeurs de FLE : Comment enseignez-vous l'oral ? Les réactions sont investies de questionnements, d'incertitudes ou d'approximation. Disons-le nettement : La perspective d'accompagnement de l'apprentissage de l'oral reste pour un bon nombre de professeurs de langue une pratique conflictuelle au quotidien dans l'espace – temps flou de la classe, où s'entremêlent pratiques globales ou incertaines...* » (Weber Corinne, **Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ?, Université Paris III, Sorbonne nouvelle, 2007, p :3)**

Cependant, avec l'instauration de la nouvelle réforme du système éducatif algérien, de nouvelles finalités et objectifs de l'enseignement en général et de celui du français en particulier ont été dressés. Les nouveaux programmes de français semblent accorder une place importante à l'oral et visent à l'installation d'une compétence langagière chez les apprenants.

Les objectifs terminaux à atteindre par les élèves de la 3^{ème} AM, à l'oral en particulier, prévoient que :

« *À la fin de la 3^{ème} A.M., l'élève est capable de comprendre/ produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent du réel en tenant compte des contraintes de la situation de communication.* »(Guide du professeur de la 3^{ème} A.M) pour aboutir au profil de sortie suivant :

Profil de sortie de la 3^{ème} AM :

L'élève est capable de,

A l'oral /compréhension :

- se positionner en tant qu'auditeur,
- retrouver les composantes essentielles du récit.

A l'oral /production :

- restituer l'essentiel d'une histoire écoutée,
- reformuler pour lever les obstacles à la communication,
- produire un récit cohérent et compréhensible,
- analyser et synthétiser une histoire et en rendre compte sous une forme résumée,
- interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres.

Introduction générale

Tant d'objectifs pertinents qui s'inscrivent dans la cohérence globale des nouveaux programmes de français au collège et qui véhiculent des compétences langagières importantes à installer chez les apprenants. Mais qu'en est-il de la réalité en classe de langue ? Cette réforme a-t-elle apporté un changement véritable dans les pratiques des enseignants et des apprenants surtout par rapport aux activités orales ?

Aujourd'hui, après 11 ans de réforme, nous avons remarqué que les lacunes en matière de français, plus précisément à l'oral, persistent. Nos élèves ne seraient pas capables de prendre la parole spontanément et avec aisance même dans ses formes les plus simples et cela après un contact de plus de 05 ans avec la langue française (pour les élèves de la 3^{ème} A.M.) du moins, en milieu scolaire.

À l'ombre du constat que nous avons fait à travers une enquête effectuée au sein des classes, nous nous proposons de travailler sur la place qu'occupe l'oral dans les nouveaux programmes de français, plus précisément ceux de la 3^{ème} année du moyen et de montrer l'importance donnée à l'oral dans le programme officiel et son impact sur la communication en classe de langue afin de déceler l'écart qui pourrait exister entre les démarches et les objectifs arrêtés par la tutelle à travers les leçons proposées dans le manuel scolaire et la réalité qui se déroule dans l'espace-classe, et ceci, en analysant les pratiques des enseignants et des apprenants.

1.1 Problématique :

L'Algérie est actuellement un pays en pleine mutation, et le souci d'adapter la société algérienne au contexte de la mondialisation est une priorité. Dès lors, la nécessité du changement s'impose comme un impératif de modernisation.

Juste là, une refonte des structures et des idéologies du système éducatif s'avère essentielle pour permettre l'accès des Algériens au progrès technologique que connaît le monde.

Ainsi, cette ambition a donné naissance à une réforme du système éducatif véhiculant des changements profonds quant aux finalités de l'enseignement mais aussi au niveau des contenus des programmes.

Dans cette démarche, l'enseignement des langues étrangères occupe une place primordiale dans la formation de citoyens capables d'accéder aux nouvelles formes de savoir

Introduction générale

engendrées par l'immense évolution technologique. De là, apprendre une langue étrangère en tant qu'outil de communication et d'ouverture sur le monde s'impose comme une priorité.

Dans ce cadre, apprendre le français, c'est savoir l'utiliser dans des situations de communication pour justifier son point de vue, argumenter, se comprendre et comprendre l'autre ; apprendre une langue étrangère signifie, avant tout, l'acquisition d'une compétence de communication.

Les nouveaux programmes de français semblent aller dans ce sens et proposent des activités orales diversifiées qui impliquent l'élève, favorisent son autonomie langagière et le mettent dans des situations de communication qui contribuent à l'amélioration de ses compétences langagières. Nous avons aussi touché à une importance majeure dans les programmes scolaires mettant l'accent sur l'enseignement de l'oral en lui accordant un statut important relatif à un profil moderne de l'apprenant d'aujourd'hui.

Cependant, Nous constatons que nos élèves sont incapables de prendre la parole spontanément et avec aisance. De là, le problème de la communication orale en classe de FLE se pose toujours ; la participation orale des apprenants est liée à plusieurs difficultés qui nous ont poussé à avancer la problématique suivante :

- **Quelle place l'oral occupe-t-il dans les nouveaux programmes de français en Algérie, plus précisément ceux de la 3^{ème} A.M., et dans quelle mesure les objectifs conçus à cet effet se réalisent-ils ?**

Pour aborder les nouveaux programmes de français au collège, leurs finalités, leurs objectifs et leur mise en œuvre dans la classe, une autre interrogation s'avère essentielle pour notre recherche :

- **Les activités de l'oral proposées dans le manuel scolaire de 3^{ème} A.M., contribuent-elles adéquatement à l'appropriation des compétences communicatives par les apprenants ?**

Autrement dit : **quel est l'apport de cette nouvelle approche de l'enseignement du FLE proposée par la nouvelle réforme en matière de production orale chez les apprenants en classe de 3^{ème} A.M. ?**

Introduction générale

1.2 Hypothèses de recherche :

Les nouveaux programmes de français visent, en premier lieu, à l'installation d'une compétence langagière et communicative chez les apprenants. Et pourtant, le problème de la participation orale en classe de langue est toujours présent avec la même intensité.

Les hypothèses que nous formulons sont les suivantes :

- Réservant une place de choix aux activités orales, les programmes de français nouvellement institués en Algérie ne seraient pas, pour autant, parvenus à pallier les insuffisances constatées en matière de production orale, en classe de 3^{ème} A.M.
- L'inadéquation constatée entre les objectifs fixés pour l'apprentissage de l'oral et sa pratique effective en classe de FLE découlerait d'un déficit au niveau de l'application des démarches inscrites dans les nouveaux programmes, lequel déficit viendrait d'une insuffisante remise à niveau des enseignants quant à la mise en œuvre de la nouvelle approche.

1.3 Démarche à suivre :

A travers ce travail, nous proposons d'entamer une étude descriptive du nouveau programme de français au collège (celui de la 3^{ème} A.M en particulier) afin de faire un constat objectif sur les aménagements opérés par la réforme sur les nouveaux programmes. Celui-ci servira comme outil de comparaison par rapport à la réalité du terrain afin de cerner la place de l'oral dans les nouvelles activités d'expression orales proposées dans le manuel scolaire de la 3^{ème} A.M. et les comparer par rapport à leur mise en œuvre en classe .

Notre travail sera divisé en deux parties. Dans la première partie, nous exposerons dans le chapitre premier les théories et les enjeux de l'oral dans les différentes méthodologies et approches de l'enseignement des langues. Nous allons essayer de donner des définitions à l'oral avec ses caractéristiques et ses fonctions didactiques en classe de langue.

Nous passerons dans le deuxième chapitre à la réforme du système éducatif algérien en exposant un historique des grands points de cette réforme. Nous montrerons par la suite le choix méthodologiques des nouveaux programmes pour arriver au programme de la 3^{ème} A.M que nous allons exposer en montrant les objectifs de l'enseignement du français au collège et à la 3^{ème} année du cycle moyen en particulier.

Introduction générale

Après, nous essayerons de relever les activités orales du programme de la 3^{ème} A.M pour clôturer le chapitre avec les difficultés qui entravent l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de langue.

La deuxième partie (proprement pratique) se divise en deux chapitres :

Dans le premier chapitre, nous exposerons la description de notre corpus en expliquant la méthodologie de recueil d'informations adoptée, le contexte de notre recherche et description du questionnaire et de la grille d'observation, deux outils d'investigation utilisés dans ce travail.

Dans le deuxième chapitre, nous présenterons les résultats obtenus de notre recherche.

Les résultats de notre enquête seront analysés et commentés à la fin du chapitre.

Première Partie

Chapitre 1

*conceptions et éléments définitionnels
de l'oral*

1.L'oral dans les méthodes d'enseignement (un aperçu historique) :

Depuis le XIX^{ème} siècle et jusqu'à présent, différentes approches et méthodologies d'enseignement des langues étrangères se sont succédé, les unes en rupture avec la méthodologie précédente, les autres comme ajustement et adaptation avec les nouveaux besoins de la société.

Dans ce cadre, les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère ont varié depuis la méthodologie traditionnelle où l'objectif culturel était prioritaire à l'approche communicative dont l'objectif était d'enseigner la langue étrangère selon une perspective pratique qui considérait la langue comme un outil de communication. Relativement à notre travail de recherche qui porte essentiellement sur l'oral, nous proposons une synthèse des méthodologies qui ont marqué l'enseignement des langues étrangères pour montrer le statut accordé à l'oral à travers l'évolution des différents courants méthodologiques.

1.1.La méthode traditionnelle :

Connue aussi sous le nom de méthode grammaire-traduction ; cette méthodologie a dominé entre le 18^{ème} et le 19^{ème} siècle. Elle visait l'enseignement du latin et du grec où la lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangère étaient au devant de la scène : « *lire consistait alors à être capable d'établir des correspondances entre la langue maternelle et la langue seconde (étrangère) par le biais de la traduction* » (**Le point sur la lecture en didactique, Claudette CORNAIRE, centre éducatif et culturel, 1991, p : 4**).

La méthode « grammaire-traduction » visait l'acquisition d'une culture générale et d'une formation de l'esprit. Pour cela, l'importance était donnée à la forme littéraire des écrits perçue comme norme à atteindre plutôt qu'au sens des textes c'est-à-dire que la langue n'est pas enseignée pour communiquer mais plutôt pour acquérir une discipline interculturelle. « *L'accès à la littérature, généralement sous forme de morceaux choisis, constitue l'objectif ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'enseignement traditionnel des langues.* » (**Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, 2002, p : 235**)

Cette méthode privilégiait l'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit et la maîtrise de l'écrit littéraire, la pratique de l'oral était placée en second plan ou quelques fois inexistante. Par rapport à l'écrit, la méthodologie traditionnelle ne recourait à l'oralité que pendant les séquences de lecture à haute voix et quelques exercices grammaticaux, Rosier (2002, 87), l'explique en disant 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* ». (Rosier, Jean Maurice, (2002) *La didactique du français, Que sais-je?, n°2656, PUF, p : 87*)

L'oral serait donc vu comme une source de désordre par rapport à l'écrit qui est considéré comme normatif, Pour Suffys (2000, 29), l'oral en classe, « *sous la forme des interactions langagières nécessaires à l'apprentissage, ou la forme plus codée de la parole attendue, heurte de plein fouet la morale et la norme [...]. L'oral plonge celui qui parle dans l'immédiat et l'instantané. Tout se passe en direct, très souvent en urgence* ». (SUFFYS, Séverine (2000) : « **Un oral, des « oraux » et autres voies orales** » en *Recherches*, 33, Presse de l'Université de Charles-de-Gaulle, Lille3, pp : 29-59)

Parmi les caractéristiques de cette méthodologie selon Jean Pierre Cuq (**Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses Universitaires de Grenoble, 2002, pp : 234, 235,236**). Nous relevons :

- L'importance donnée à la grammaire : toutes les leçons étaient organisées autour d'un point grammatical avec un enseignement caractérisé par un métalangage lourd.
- La primauté de l'écrit : L'oral était complètement négligé voire même absent à part quelques exercices de prononciation au début de l'apprentissage qui consistaient surtout à réciter à voix haute les écrits d'écrivains, toutes les activités visaient l'oralisation de l'écrit, « *C'est l'enseignement de l'écrit qui prédomine et qui s'effectue selon la gradation mot-phrase-texte. Il n'y est question que du français normatif, qui trouve sa meilleure expression chez les écrivains.* » **Cuq (2003)**
- L'apprentissage par cœur de la grammaire et du vocabulaire.
- L'importance majeure accordée à la littérature dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'apprenant est considéré comme un élément passif qui devait se contenter de l'imitation de

modèles prédéfinis et la lecture des textes littéraires des grands écrivains pour avoir un modèle de référence.

Le recours à la langue maternelle dans l'explication des notions « difficiles » est tolérable ce qui a contribué à une absence d'efficacité et de motivation de la part des apprenants.

La méthodologie traditionnelle a donc négligé l'enseignement de l'oral comme outil de communication et s'est centrée sur l'apprentissage d'un écrit relatif à la norme des écrits des grands écrivains de l'époque.

Tous ces facteurs ont abouti à l'avènement de la méthodologie directe.

1.2. La méthode directe :

On appelle méthodologie directe la méthode utilisée en Allemagne et en France vers la fin du 19^{ème} siècle et le début du 20^{ème} siècle. Elle apparaît pour la première fois dans les instructions ministérielles du 15 novembre 1901 en France, elle s'opposait systématiquement à la méthodologie traditionnelle en raison de son principe direct. Dans ces instructions, on visait à amener les professeurs de langue étrangère à utiliser une méthodologie unique centrée surtout sur l'oral, ce qui a engendré une forte polémique entre partisans et opposants du nouveau système d'enseignement. L'opinion des méthodologues directs sur le recours à la langue maternelle divergeait : certains étaient plutôt pour une interdiction absolue (instructions de 1908), tandis que la plupart étaient conscients qu'il était difficile de détrôner les lignes de force instituées par la méthodologie traditionnelle et préféraient une utilisation souple et progressive de la méthode directe.

« La méthode directe refuse la traduction, plonge l'élève dans un « bain de langue » et met l'accent sur l'expression orale » (Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E : Jean-Pierre ROBERT, Ophrys, 2002, p : 121).

Cette méthode interdisait tout recours à la langue maternelle et privilégiait la pratique orale de la langue étrangère en classe tout en s'appuyant sur les éléments du non-verbal de la communication.

L'apprenant commence par l'apprentissage du vocabulaire concret en apprenant d'abord à nommer oralement les objets qui l'entourent, puis progressivement, il apprend d'autres mots plus abstraits à partir des mots connus, l'apprenant est placé dès le début de l'apprentissage dans le bain linguistique de la langue étrangère.

C'est comme l'indique R.GALISSON /D.COSTE : « *Le professeur évite de faire appel à la traduction, il suscite une activité de découverte chez l'élève en présentant la nomenclature étrangère à partir des objets réels ou figurés* » (**Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, 1976, p : 154**).

Cette méthode est caractérisée essentiellement par :

- L'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation. L'oral occupe une place importante et l'écrit est considéré comme étant un auxiliaire de l'oral dans la mesure où même les activités écrites servaient essentiellement à déclencher le travail de l'oral (questions / réponses sur les textes, lecture des passages dictés, etc.) L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale "scripturée".
- L'apprentissage du vocabulaire concret : l'apprenant est amené à apprendre les mots qui désignent des réalités palpables, à nommer ce qui l'entoure pour passer par la suite et d'une manière progressive aux mots plus abstraits. L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais en langue maternelle. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible.
- Une progression dans l'apprentissage en allant du connu vers l'inconnu, du simple au compliqué en tenant compte des besoins des apprenants et en investissant ce qui a été appris pour apprendre du nouveau.
- La favorisation des interactions en classe entre le professeur et les apprenants par le biais des questions-réponses ce qui sollicitait une implication de l'ensemble du corps et de l'esprit de l'apprenant.

Le déclin de la méthodologie directe fut provoqué par des problèmes aussi bien internes qu'externes. Les problèmes internes les plus importants ont été l'incontrôlable inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle.

En ce qui concerne les problèmes externes on peut citer le refus par les enseignants d'une méthodologie qui leur a été imposée par une instruction officielle et l'ambition excessive de cette méthodologie qui exigeait des professeurs une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant offrir un recyclage de base et une formation initiale de qualité pour les enseignants, raison pour laquelle **L. Marchand** la qualifie de « *véritable gaspillage d'énergie* » (**Puren, C. (1988): Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan-Clé International, col. DLE, p.50**) On peut ajouter que la plupart des enseignants ont contourné la méthodologie directe et se sont lancés dans une période d'éclectisme pendant laquelle ils utilisaient le manuel d'une manière traditionnelle, répondant vraisemblablement ainsi à un manque d'identification avec une méthodologie trop innovante.

1.3.La méthodologie audio-orale :

Cette méthodologie s'est développée aux Etats-Unis durant la période 1940-1970. On l'appelait également la méthode de l'armée « The Army Method » car elle s'est inspirée d'une expérience didactique menée dans l'armée pour des raisons de formation accélérée d'un grand nombre de militaires à comprendre et à parler les langues des différents champs de bataille de la Seconde Guerre mondiale.

Dans la méthodologie audio-orale, on constate que la priorité est donnée à l'oral et que la prononciation devient un objectif majeur (**Cuq,2002**). Les théories de référence de celle-ci sont : le distributionnalisme, le conditionnement de Skinner et la psychologie béhavioriste dont le but est de communiquer comme l'indique Claudette Cornaire et Claude Germain : « *Les bases théoriques de l'approche reposent sur le modèle structuraliste de Bloomfield associé aux théories béhavioristes sur le conditionnement* » (**La compréhension orale, Claudette CORNAIRE/ Claude GERMAIN, Clé International, 1998, p : 16**).

Comme l'indique son appellation, cette méthodologie accorde la primauté à l'oral et à la prononciation qui devient un objectif majeur à l'aide d'exercices de répétition basés sur des enregistrements de passages orales de natifs en utilisant d'abord le magnétophone puis les laboratoires de langues.

Cette méthode visait à amener l'apprenant à réaliser des comportements langagiers les plus proches possible de situations réelles auxquelles il sera confronté une fois sur le terrain d'où l'utilisation des dialogues dont il ne faut s'exprimer que dans la langue étrangère.

Selon Skinner, l'acquisition d'une langue provient essentiellement d'un conditionnement : stimulus-réponse- renforcement c'est-à-dire l'apprentissage de la langue étant un processus mécanique ; il se fait par des répétitions orales intensives afin de fixer des automatismes linguistiques (acquis définitifs). Donc l'élève doit être conduit à produire des réponses exactes et des comportements suivants les modèles à lui communiqués.

L'apprentissage de la langue consistera à pratiquer la langue sous sa forme orale (expression /compréhension) :

« Cette méthode donne la primauté à l'apprentissage de l'oral et relèguent celui de l'écrit loin dans l'apprentissage » (**Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E, Jean-Pierre ROBERT, Ophrys, 2002, p : 121**).

Mais il faut dire que cette méthode n'est pas sortie des modèles que l'élève va imiter ce qui a abouti à un apprenant incapable d'agir dans les situations nouvelles en dehors du contexte dans lequel il a été formé.

Aussi, les exercices préconisés étaient démotivants pour les élèves et ils manquaient d'authenticité. Néanmoins, il serait à retenir que la méthodologie audio-orale a donné une primauté absolue à l'oral comme outil de communication.

1.4.La méthode audio-visuelle :

C'est au milieu des années 1950 que Petar Guberina de l'institut de phonétique de l'université de Zagreb (Slovénie) donne les premières formulations théoriques de la méthode structuro-globale audiovisuelle avec Paul Rivenc de l'école normale de Saint-Cloud et Raymond Renard de l'université de Mons en Belgique. « Guberina présente la langue comme un instrument de communication dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments « audio » et « visuel » facilitant cet apprentissage. » (**La compréhension orale, Claudette CORNAIRE/Claude GERMAIN, Clé International, 1998, p : 18**).

Les travaux de Ferdinand de Saussure et ceux de Charles Bally vont servir de théories de référence à la méthodologie SGAV : « *La langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale* » (J.P Cuq, 2002)

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la France se trouve obligée de lutter contre l'expansion de l'anglais qui occupait une place de plus en plus grande dans les communications internationales. Donc, pour restaurer son prestige à l'extérieur, le gouvernement français engage une politique de diffusion de la langue française à l'étranger et adopte des stratégies pour faciliter son apprentissage dont la cohérence est construite autour de l'utilisation de l'image (diapositives, images fixes) et du son (enregistrements magnétiques). Le premier cours élaboré suivant cette méthode est « voix et images de France » (VIF).

Les dialogues utilisés comme support d'enseignement de la langue étrangère sont factices et leur exploitation est faite à partir d'images ou d'exercices structuraux, le rôle de l'élève est d'établir la relation entre le dialogue proposé et l'image chargée de concrétiser la situation de communication.

Dans cette méthode, la primauté est donnée à l'oral. La leçon SGAV s'organise autour de différentes phases ayant chacune un objectif précis :

- Une première phase de présentation du dialogue enregistré accompagné d'images avec pour objectif la compréhension initiale et globale de la situation support.
- Une phase d'explication par la reprise du dialogue séquence par séquence et image par image pour expliquer les éléments nouveaux et s'assurer que l'apprenant isole correctement les unités sonores.
- Une phase de réinvestissement ou de réemploi des éléments appris et mémorisés par cœur dans des contextes légèrement différents de celui dans lequel ils ont été présentés.
- Une dernière phase de transposition pour amener l'apprenant à réinvestir avec plus d'aisance et de spontanéité les éléments acquis dans des situations différentes mais de même type par le biais de jeux de rôle.

Malgré son succès, la méthodologie SGAV a été critiquée sur plusieurs plans comme : « *le type de langue, mais surtout les caractéristiques de la communication proposée dans les dialogues sont très éloignées de la réalité, et le décalage entre la méthode et le contact direct avec la langue étrangère peut être très déroutant pour l'élève* » (**L'approche communicative : théorie et pratique, Evelyne BERARI, Clé international, 1991, p : 14**).

Alors, la méthode audio-visuelle a cédé la place à l'approche communicative qui va marquer un tournant important pour la didactique des langues.

1.5.L'approche communicative :

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 70. Elle est appelée approche et non méthode en raison de « *sa souplesse et du fait qu'elle repose sur une sorte de consensus partagé concernant l'appropriation d'une compétence de communication.* » (**Cuq, 2002**).

Elle apparaît au moment de la remise en question de l'approche situationnelle au Royaume Uni et aux Etats-Unis où la grammaire générative et transformationnelle est dominante.

Plusieurs facteurs ont contribué à la naissance de cette approche. L'élargissement de l'Europe a engendré de nouveaux besoins d'ordre principalement linguistique et c'est ainsi que le conseil de l'Europe commence à traiter les questions de la promotion de la mobilité des populations et la favorisation de l'apprentissage des langues étrangères en incitant les adultes à apprendre les langues pour répondre aux nouveaux besoins sociaux et surtout professionnels.

Cette approche révolutionna le domaine de la didactique par son concept de «**compétence de communication** ». La langue est considérée avant tout comme un outil de communication et d'interaction avec les autres. On parle de plusieurs éléments qui interviennent dans la compétence de communication. Ces composantes déclarées par le CECR (**Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue, Cadre Européen Commun et Portfolios, Francis GOULLIER, IGEN, Représentant national auprès de la division des Politiques Linguistique du Conseil de l'Europe, Didier, 2005, p : 15-17**) sont : la composante linguistique, la composante sociolinguistique, la composante discursive et la composante stratégique.

Cependant, même si cette compétence de communication existait avant dans les méthodes audio-orales et audio-visuelles mais elle était implicite.

Pour l'approche communicative, la maîtrise de la langue et des savoirs linguistiques n'est pas suffisante, il faut également apprendre à les adapter en fonction du contexte social dans lequel on les utilise. L'apprenant acquiert des savoir-faire langagiers où la langue est vue avant tout comme un instrument d'interaction sociale. L'analyse des besoins de l'apprenant s'avère primordiale avant même d'élaborer un cours de langue à fin d'assurer une communication efficace. En effet, « *toute communication vise une transformation de la réalité. Qu'on parle pour persuader, pour imposer son point de vue, pour éduquer, pour protester, il ya toujours un enjeu à gagner.* » (**Communiquer pour enseigner, Bruno OLLIVIER, Hachette, 1992, p : 29**)

Cette approche a entraîné tout un changement concernant la conception de l'apprentissage. En effet, le béhaviorisme est remplacé par le cognitivisme qui considère l'apprenant comme un participant actif et le met au cœur de son apprentissage.

L'élève n'est plus considéré comme un observateur passif mais un participant à des situations de communication proches de la réalité « authentiques ».

La centration sur l'apprenant représente l'une des retombées pédagogiques de cette approche, ce qui a modifié par conséquent le rôle de l'enseignant qui doit favoriser les interactions entre apprenants en créant des situations de communication inédites qui incitent les apprenants à communiquer. Le travail occupe une place de choix avec pour objectif de favoriser les interactions entre pairs. Pour les contenus, il est préférable de choisir des documents nouveaux et authentiques servant le plus possible une communication efficace et pertinente en classe en utilisant un matériel pédagogique varié tel que des documents iconographiques et écrits, des textes d'auteurs, des entretiens authentiques, des poèmes,...

L'oral devient la priorité en travaillant des activités de simulation et de jeu de rôle. L'appropriation des actes de parole est renforcée par une grammaire basée sur la communication.

Tout de même, il ya une certaine revalorisation de l'écrit avec l'oral en développant les quatre habiletés (expression et compréhension orales, expression et compréhension écrites) avec « *des situations de simulation qui autorisent la création de jeux de rôle. Ces jeux de rôle*

permettent à l'apprenant de s'approprier, dans des conditions qui approchent celles de la réalité, le code oral de la langue-cible, exercices qui font écho, à l'écrit, à des activités similaires qui lui permettent de s'en approprier parallèlement le code écrit » (**Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E : Jean-Pierre ROBERT, Ophrys, 2002, p:121**)

L'enseignant doit disposer une bonne maîtrise de la langue-cible pour être en mesure d'aider chaque apprenant à utiliser la langue et à s'exprimer le plus souvent possible en langue étrangère même si l'utilisation de la langue maternelle en cas de blocage était possible. Pour répondre aux besoins des apprenants, l'enseignant est considéré comme un « facilitateur ». En effet, il est là surtout pour corriger les erreurs et accompagner l'apprenant au cours de son apprentissage. L'élève devient un élément « actif » capable de communiquer en classe et ailleurs. C'est d'ailleurs l'un des principes du CECR (Cadre Européen Commun de Référence) qui est « *d'ancrer la compétence communicative dans le développement de la culture générale des élèves* » (**Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, Cadre Européen Commun et Portfolios, Francis GOULLIER, IGEN, Représentant national auprès de la division des Politiques Linguistiques du conseil de l'Europe, Didier, 2005, p : 127**) ; l'objectif est d'inciter l'élève à être responsable de son apprentissage et à être autonome de l'enseignant.

L'approche communicative est considérée comme étant une méthode innovatrice en didactique des langues. On commence déjà à parler d'un « *Français fonctionnel* » et pratique basé sur les besoins langagiers réels des individus en envisageant une relation entre les locuteurs dans des situations de communication qui varient selon le contexte social. Néanmoins, et même si le terme *besoin* peut paraître ambigu, il existe plusieurs interprétations de ce terme selon le pays où l'on enseigne la langue étrangère, les relations que ce pays entretient avec les autres pays où l'on parle la même langue, la politique linguistique du pays, etc.

Selon l'approche communicative, apprendre une langue étrangère ne consisterait pas uniquement, comme le croyaient les béhavioristes et la méthode audio-orale, à créer des automatismes et des réflexes langagiers. Pour les cognitivistes, l'apprentissage est censé être un processus beaucoup plus créateur. C'est pourquoi les exercices structuraux ont été critiqués parce qu'ils provoquaient une « *lassitude* » chez les apprenants et chez les professeurs, du fait qu'ils étaient mécaniques et ne faisaient référence à aucune situation de communication naturelle. Alors que pour l'approche communicative, l'apprentissage et l'usage de la langue ne devraient

jamais fonctionner hors des situations naturelles de communication ce qui aboutira à un apprenant capable d'interagir avec son milieu aussi bien en classe que dans la vie quotidienne.

Nous avons vu que l'approche communicative a révolutionné le monde de la didactique par le concept de : « *compétence de communication* » qui considérait la langue comme un outil de communication et d'interaction avant tout. Nous allons maintenant expliquer qu'est-ce qu'une compétence de communication.

1.5.1.La compétence de communication :

La compétence de communication est une notion qui a vu le jour dans le champ du domaine de l'ethnographie de la communication créé par D.HYMES qui propose d'analyser la dimension fonctionnelle du langage en considérant la parole comme un processus cognitif complexe qui doit être étudié sous un angle ethnographique, linguistique et psychologique.

En fait, pour Hymes, l'inventaire des pratiques de communication d'un groupe socioculturel comporte plusieurs langues et dialectes, ainsi que des éléments de comportement non verbal. Il est donc nécessaire de commencer en premier, d'étudier les fonctions de la communication, en observant la manière dont les membres d'une communauté se servent de leurs ressources verbales et non-verbales pour communiquer dans un contexte bien spécifique.

Empruntée par la didactique, la compétence de communication est définie comme «*ce que le locuteur a besoin de savoir pour communiquer effectivement dans des contextes culturellement significatifs*», la notion de base étant «*la qualité des messages verbaux d'être appropriés à une situation, c'est-à-dire leur acceptabilité au sens le plus large*» (**J. Gumperz et D. Hymes, 1964, « The Ethnography of communication », *American Anthropologist* 66,6 : Part, 2.**).

Pour HYMES, avoir une compétence linguistique n'est pas suffisant pour communiquer, il s'agit plutôt d'utiliser la langue de manière appropriée dans un contexte social donné.

Plusieurs facteurs interviennent dans la compétence de communication pour lui donner un sens complet. Selon (**CUQ, 2002**) on peut distinguer quatre composantes essentielles :

- Une *composante linguistique* qui renvoie à la connaissance des règles grammaticales, phonologiques et du vocabulaire. Cette composante est capitale mais insuffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère.
- Une *composante sociolinguistique* constituée par la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue en utilisant des formes linguistiques appropriées en adéquation avec la situation et l'intention de communication.
- Une *composante discursive* relative à la cohérence des types de discours employés en fonction de la situation de communication.
- Une *compétence stratégique* qui se caractérise par la faculté d'investir des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances de la communication.

Savoir communiquer ne se limite pas donc à la simple connaissance de la langue mais implique la connaissance des quatre composantes pour pouvoir assurer l'efficacité de l'acte de communication : « *Savoir communiquer ne se réduit pas à la simple connaissance de la langue, mais implique d'une manière ou d'une autre la connaissance des règles d'emploi de cette langue mises en valeur par les quatre composantes qui forment la compétence communication.* » (Cuq, 2002, 246).

Dans l'approche communicative, dont se réclament les programmes de français en Algérie, il n'est pas question seulement d'apprendre en situation une langue mais d'apprendre à l'utiliser dans des situations de communication en classe de langue et dans la vie quotidienne en dehors de la classe. Cette approche recentre l'enseignement d'une langue étrangère sur la communication et l'apprenant. P.BANGE l'explique en disant que : « *l'activité d'enseignement doit être définie comme consistant à influencer sur et à manipuler la communication en L2 en vue de maximiser les processus acquisitionnels de l'apprenant* » (BANGE, P. (1992) « **À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 notamment dans ses formes institutionnelles** » AILE (**Acquisition et Interaction en langue Étrangère**, p : 69).

1.5.2. La compétence de communication selon le Cadre Européen Commun de Référence (CECR, 2001) :

Les programmes de FLE nouvellement institués en Algérie semblent converger avec les principes du CECR. En effet, les nouveaux programmes se basent sur une perspective actionnelle par le biais de projets, met expriment aussi leurs directives en objectifs et compétences. Les programmes de français en Algérie s'inspirent donc du CECR, il est alors essentiel d'exposer les principes recommandés par cet outil.

L'objectif premier du CECR est de remettre en question les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues à travers cinq compétences : compréhension de l'écrit (CE), compréhension de l'oral (CO), expression écrite (EE), expression orale en interaction (EO1) et expression orale en continu (EO2).

Dans le CECR, on distingue trois composantes de la compétence de communication : linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

- **la compétence linguistique** (qui comporte plusieurs compétences : grammaticale, lexicale, phonologique, sémantique, orthographique) et a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie ;

Par exemple, en termes de compétences linguistiques, un apprenant B2 pourrait « *s'exprimer clairement et sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 87).

L'apprenant dispose alors d'une « *gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente et en utilisant des phrases complètes* ».

- **la compétence sociolinguistique** : le fait de parler ne consiste pas seulement à faire des phrases, il est nécessaire alors de prendre en considération les marques relatives à l'usage de la langue dans un contexte social donné (les règles d'adresse, de politesse, le vouvoiement, les rituels, les dialectes, les accents, etc.). Cette composante est relative à la communication langagière entre des individus issus de cultures différentes.

La compétence pragmatique qui englobe :

- * **la compétence discursive** : la connaissance de l'organisation des phrases, à structurer son discours, à être cohérent, à assurer la cohésion et les tours de parole.
- * **la compétence fonctionnelle** : capacité à utiliser un discours oral ou écrit pour des fins de communication, par exemple commenter, décrire, argumenter, etc.
- * **la compétence interactionnelle** : être capable d'utiliser des schémas dans les échanges verbaux et d'interagir efficacement avec le groupe.

2.L'oral :

2.1.Essai de définition :

L'oral comme objet d'enseignement/apprentissage est une notion nouvelle et récurrente depuis une trentaine d'années selon J.F. HALTE (2002) mais assez récente en Algérie. Comme nous l'avons signalé dans l'introduction, les nouveaux programmes de FLE semblent accorder un statut relativement important à l'oral et aux compétences langagières orales des apprenants. Ainsi, pour aborder ce travail qui s'inscrit dans la didactique de l'oral, il nous semble nécessaire de répondre aux questions suivantes : qu'est-ce que l'oral ? de quel oral s'agit-il ?

Selon le dictionnaire de la langue française (1996), le terme « oral » renvoie à tout ce qui est transmis ou exprimé par les organes phonatoires par opposition à l'écrit.

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 possibles authentiques* » (**Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E : Jean-Pierre Robert, Ophrys, 2002, p :120**)

Dans ce cadre, plusieurs didacticiens ont tenté de définir l'oral par rapport à des angles de vision bien distincts. Il nous paraît alors important d'exposer quelques définitions :

Pour DOLZ et SCHNEUWLY, l'oral « *du latin os, oris (bouche), se réfère à tout ce qui concerne la bouche ou à tout ce qui se transmet par la bouche* » (**DOLZ, J., &**

SCHNEUWLY, B. (1998/2002), Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école, Paris, ESF éditeur (3e édition),p. 51).

Dans cette définition, l'oral signifie le langage parlé au moyen de l'appareil phonatoire. Cependant, il convient de préciser que l'oral ne se limite pas à cette signification, il est aussi:

« ce qui est soutenu par le corps de soi et de l'autre, les regards, et tout ce qui donne un contexte aux paroles et en même temps les commente » (FRANÇOIS, F. (2002) 'Contours de l'oral?' in Les Cahiers pédagogiques n° 400 (janvier).

L'oral comporte donc, en plus de la langue transmise par l'appareil phonatoire humain, l'ensemble des procédés non verbaux qui soutiennent le parlé et le placent dans son contexte.

Pour **Michèle Verdelhan-Bourgade** : *« Le langage oral est le socle sur lequel vont se construire les autres connaissances : la culture scolaire, l'écrit, les champs disciplinaires, les comportements » (Le français de scolarisation pour une didactique réaliste, Presses Universitaires de France, 2002).*

Dans ce contexte, l'oral est perçu comme un outil de construction des connaissances en milieu scolaire, des comportements et même de l'écrit du moment où les pratiques en milieu scolaire se font oralement en premier lieu.

Lizanne LAFONTAINE (2005) va dans ce même sens en déclarant que l'oral est un *médium* d'enseignement et d'apprentissage qui sert la lecture, la grammaire et l'écriture et que tout enseignement passe par l'oral.

En milieu scolaire, **PERRENOUD** indique que l'oral est toujours présent dans toutes les situations de communication en classe et qu'on le pratique même implicitement sans le savoir.

Il est cependant important de le gérer de façon qu'il devienne un outil de s'appropriation d'autres connaissances et un objet qui mérite d'être enseigné à part entière.

Dans une autre perspective, **S. PLANE** dans : **(L'enseignement de l'oral : enjeux et évolution' in Cl. Garcia-Debanc et S. Plane (coord.) : Comment enseigner à l'école primaire ? Paris, Hatier Pédagogie, pp.11-38. (2004)),** l'oral, étant un terme polysémique, est difficile à définir car il correspond à des définitions distinctes selon quatre sphères :

- **L'institution** : par rapport aux instructions officielles et aux pratiques des enseignants dans ce domaine.
- **La demande sociale** : c'est-à-dire les exigences de la société qui demande la formation d'individus capables de communiquer et de s'exprimer par l'acquisition d'une compétence de communication
- **Les enseignants** : qui, en tant qu'acteurs principaux dans l'acte d'enseignement/apprentissage de la langue, présentent diverses visions de l'oral en fonction des programmes scolaires, de leur formation initiale, de leur ancienneté et par rapport aux représentations qu'ils font de l'oral en classe.
- **La recherche** : en relation des différentes recherches dans le domaine de l'enseignement qui commence à prendre de l'ampleur en donnant de nouvelles orientations et stratégies d'investissement.

À partir de ce qui précède, nous retenons la définition qui nous semble la plus pertinente par rapport à notre travail de recherche et qui considère l'oral comme tout ce qui se dit en classe dans le but de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Pour **ROBERT, J.P. (2002)** 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* ». (**Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E : Jean-Pierre Robert, Ophrys, 2002, p : 120**)

Nous considérons dans cette perspective que pour enseigner l'oral, il serait utile de montrer de quel type de l'oral s'agit-il.

2.2. Les types de l'oral : (Quel oral enseigner ?)

En classe, l'oral est utilisé pour communiquer entre les différents participants (enseignant et élèves). Dans ce cadre, les enseignants doivent inciter les élèves à prendre la parole et les encourager à parler spontanément et surtout à gérer cette « insécurité langagière », ces « fautes » qu'on a tendance à tolérer en plein gré quand il s'agit de la langue maternelle.

Si nous optons pour une compétence de communication chez nos apprenants qui leur permet de résoudre les problèmes qu'ils auront à affronter dans différentes situations de

communication, il faut créer pour eux, des situations qui leur permettent un entraînement utile et stimulant. Et cela dans le cadre étroit et artificiel de la classe.

Pour **M.F CHANFRAULT – DUCHET (2005)**, l'oral correspond à des définitions diverses aux niveaux linguistique, didactique et scolaire :

A- Au niveau linguistique, l'auteure distingue trois grands pôles :

- **Le parlé** : qui résulte des interactions en face à face et qui se caractérise par des spécificités particulières par rapport surtout au contexte dans lequel on l'utilise. En classe de langue, le parlé se concrétise dans les échanges quotidiens liés à la vie en classe comme lieu social d'interaction et qui se traduisent par la parole spontanée ou suscitée (réponses à une question, présentation d'un exposé, interactions verbales entre pairs, etc.)

Dans le cadre de la classe, l'oral se réfère à la norme et le rôle de l'enseignant dans la gestion de la prise de parole fait qu'il intervient pour que les productions orales de ses apprenants correspondent relativement à cette même norme. C'est un oral lié à l'écrit.

- **L'oral public** : selon (**DOLZ & SCHNEUWLY, 1998/2002**), c'est l'oral qui concerne les pratiques langagières extrascolaires qu'on peut transposer en classe dans la mesure où l'enseignant investit des situations de communication réelles en classe pour inciter ses élèves à prendre la parole.
- **L'oralité** : qui se caractérise par le « mimogestuel », ce qui inclut la dimension non-verbales de la communication (la prosodie, l'intonation, le débit, etc.). L'oralité implique l'individu tout entier (la voix et le corps) pour réussir l'acte de communication. En classe, l'enjeu de l'oralité est de rendre l'élève un sujet-parlant autonome : « *en acceptant de rentrer dans le jeu de l'oralité, on redonne à l'apprenant l'initiative de la parole, on le rend responsable de ce qu'il dit, donc, actif* » (**LHOTE, E, 2001, « Pour une didactologie de l'oralité » in ELA n°123 p : 451**).

L'enjeu de l'oralité est donc de rendre l'apprenant un sujet-parlant capable de s'approprié la langue.

- B-** Au niveau didactique, se sont les deux premiers pôles qui sont évoqués à savoir l'oral public et le parlé.
- C-** Au niveau scolaire, l'oral renvoie à des situations multiples, (comme l'exposé, la lecture et la participation des élèves, etc.)

En classe de langue, l'oral renvoie aux pratiques quotidiennes en classe et à l'école comme lieu social, c'est un moyen de communication.

L'oral est aussi un médium d'apprentissage de toutes les disciplines, un vecteur de connaissances et un médiateur de la construction du savoir. En lui-même, c'est un moyen d'acquisition de compétences langagières spécifiques.

L'oral occupe donc une place importante pour apprendre à communiquer oralement en classe mais ne peut en aucun cas être dissocié de l'écrit, l'oral s'inscrit dans un « continuum » avec l'écrit en classe de langue dans la mesure où le passage entre les deux se fait d'une manière permanente, consciemment ou même imposé par la réalité des pratiques en classe de langue qui font que l'écrit s'impose (en laissant des traces écrites sur le cahier de l'élève lors de la récapitulation d'une leçon de production orale par exemple) mais en assurant aussi l'enseignement d'un oral autonome qui favorise la spontanéité et l'aisance chez l'apprenant. Une relation que nous tentons d'éclairer en montrant les spécificités de l'oral avec toutes ses dimensions dans le domaine de l'enseignement et celles de l'écrit.

2.3.La relation oral / écrit :

Généralement, on oppose l'oral à l'écrit par leurs traits caractéristiques en perdant de vue qu'il s'agit avant tout de « *deux modalités d'usage d'une même langue, deux face d'un même objet* » (Isabelle Delcambre, **Recherches n° 54, Oral, écrit, 2011-1, p 11**).

En effet, l'oral se distingue par rapport à l'écrit par ses spécificités et par la manière dont il est perçu : l'oral a toujours représenté le spontané, le direct, l'informel face à l'écrit formel et différé.

Nous pouvons au début, établir une comparaison et non une opposition de l'oral par rapport à l'écrit selon quatre niveaux :

1. Le niveau des *systèmes sémiotiques* adaptés au canal sonore (par rapport à l'oral, au système phonique), ou au canal visuel (donc l'écrit, le système graphique de la langue). Le message est alors vu comme transmis dans l'un ou l'autre de ces systèmes sémiotiques.
2. Le niveau du *message*, codé, selon le canal, à l'aide du système sémiotique phonique ou graphique. Il s'agit ici de donner aux messages la forme adéquate selon le code adapté au canal.
3. Le niveau de la *communication* orale, s'opposant à la communication écrite, c'est-à-dire dans l'ordre de l'oral versus l'ordre du scriptural. Ici, on considère l'adaptation du message ou la construction du message en fonction du circuit de communication utilisant le canal sonore ou visuel, et en fonction de paramètres comme le caractère immédiat ou différé de la transmission, la co-présence ou non des interlocuteurs, la disponibilité d'indices visuels ou situationnels partagés.
4. Le niveau des *registres* de langue relevant des deux ordres: ici on parlera des registres de l'oral (avec adjectivation: oral surveillé, détendu ou spontané, familier, etc.), et des registres de l'écrit (avec adjectivation: écrit familier, formel, etc.).

Pour (**Blanche-Benveniste et Jeanjean, 1987 : 1-2**), « *l'oral est du côté du familier, du vernaculaire, du populaire, de l'argotique, du « parler-jeune » ; l'écrit du côté de l'élaboré, du distingué, du socialement valorisé, etc.* ». Il s'agit d'une dévalorisation de l'oral, du français parlé relatif à l'usage populaire, familier qui transgresse la norme, le cadre conventionnel du français écrit.

En classe de langue, l'oral est rarement conçu comme entièrement autonome, mais plutôt comme une passerelle pour l'apprentissage de l'écrit. En examinant par exemple une séquence pédagogique du programme de la 3^{ème} A.M., la séquence commence par deux activités orales (compréhension et production) pour aboutir en fin à une activité de production écrite où l'élève est amené à investir les acquis emmagasinés lors du déroulement de la séquence dans l'écriture. Il faut dire qu'un premier constat nous permet de d'avancer que même par rapport au volume horaire consacré aux activités orales (en raison de 2 heures par séquence), l'oral est considéré comme un moyen de travailler l'écrit. Une réalité qui s'impose dans les pratiques en classe.

Il est cependant nécessaire de les traiter (oral et écrit) d'une certaine égalité en donnant à l'oral cette valorisation qui semble être le trait marquant des nouveaux programmes de français

en Algérie même si ce regain d'intérêt est difficilement repérable en classe de langue, et que tout le monde est d'accord sur le fait que l'oral est au service de l'écrit et *vice versa*. Pour Philippe PERRENOUD, il n'est pas possible qu'un élève pourrait rédiger des textes « *s'il n'est pas capable d'exprimer oralement quelques idées cohérentes. On ne voit pas comment sa syntaxe écrite serait adéquate si son langage oral est incompréhensible ...En travaillant l'oral, on travaille donc pour l'écrit.* » (***A propos de l'oral, Philippe PERRENOUD, 1988,***)

Pour mettre plus de lumière sur la relation oral/écrit, il nous semble important d'exposer leurs spécificités pour arriver à mieux comprendre la relation et le passage entre les deux.

2.3.1. Les Spécificités de l'oral :

À l'oral, c'est à partir des sons qu'on crée du sens. La langue orale est caractérisée par la segmentation qui se fait en unités séparées par des pauses et soumises aux règles de l'intonation, le débit, le silence qui peut marquer une interruption, un recul, un moment de réflexion. L'oral est immédiat et direct, il se fait de manière spontanée et parfois même improvisée avec un locuteur présent, d'où « *le caractère lacunaire de l'oral.* » (***Comment enseigner l'oral à l'école primaire ? Institut National de Recherche Pédagogique, Coordination Claudine GARCIA-DEBANC et Sylvie PLANE, Hatier, 2004, p : 118.***)

Certaines marques de l'oral comme la répétition, la reformulation et la reprise de parole d'un autre sont présentes dans les discours en classe et ont un but conversationnel dans la mesure où ils servent à unir les expressions dans un ensemble cohérent et compréhensible d'idées.

- Tout d'abord, l'oral en classe a ce **caractère interactif** car il se réalise par cette interaction entre les différents participants (professeur et apprenants), ce qui nous permet de montrer le rôle de chacun. Pour le professeur, sa mission est de reformuler la parole de l'élève pour qu'elle corresponde à la norme qu'il doit atteindre, de là, cette parole devient un modèle que l'élève tente de se l'approprier en montrant sa compréhension et sa capacité de l'utiliser dans ses échanges verbaux en classe. Un autre apprenant peut entrer en jeu en utilisant et en complétant cette même parole pour donner la réponse attendue.
- **La répétition** : qui est la reprise exacte d'un énoncé formulé antérieurement. Elle favorise la communication et aide à l'intercompréhension entre apprenants en favorisant l'interaction, et la prise de parole d'un plus grand nombre d'apprenants qui répètent ce qui a été dit

précédemment pour montrer leur compréhension et du coup, réussir à transmettre leur message.

- **La reformulation :** L'apprenant reprend un énoncé produit précédemment avec des constituants linguistiques différents, à l'aide d'autres mots tout en gardant le même sens. En effet, la paraphrase sert à expliquer plus en détails mais en d'autres termes, ce qui exerce un impact important sur l'organisation discursive de la communication orale.

Pour (E. GÜLICH & T. KOTSCHI 'les marqueurs de reformulation paraphrastique' in *Cahiers de linguistique française*, n° 5 pp. 305. 1983) : « *la reformulation paraphrastique nécessite [...] un marqueur quelconque sans lequel en général un énoncé ne serait que difficilement reconnaissable comme paraphrase d'un autre énoncé. Cette fonction d'indication peut être réalisée par différents moyens : à côté d'expression comme je m'explique, c'est-à-dire, précisément, enfin, donc, bon, on observe des phénomènes suprasegmentaux et paralinguistiques (intonation, accentuation, vitesse du débit, puissance du son) »*

Ces auteurs distinguent aussi entre deux types de paraphrases, les reformulations peuvent être :

- **auto-reformulées :** où l'apprenant reformule sa propre parole.
- **Hétéro-reformulées :** dans ce cas, la reformulation est effectuée sur la parole de l'autre.

Pour l'enseignant, la paraphrase est très présente pour faire face aux problèmes de communication en classe de langue. Le professeur revient sur son propre énoncé ou celui de l'élève pour le clarifier, le rectifier et le compléter afin de surmonter les problèmes de formulation et de compréhension chez les élèves et de leur donner une réponse-modèle qui correspond à la norme souhaitée.

Les interruptions : Pour (C. KERBRAT-ORECCHIONI. *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations, Tome 1, Paris, Armand Colin, 1990/1998, p.173*), en classe de langue, l'interruption a lieu quand un locuteur prend la parole au moment où un autre n'a pas encore terminé ses propos, il l'interrompt.

Ces interruptions peuvent avoir une fonction positive quand un locuteur porte secours à un autre en cas de déficit lexical par exemple et peuvent aussi avoir un impact négatif lorsqu'un

locuteur interrompt un autre et transgresse la notion de tour de parole qui garantit une bonne gestion de la circulation de la parole en classe sans pour autant faire un ajout pertinent à ce qui a été dit.

Pour Lizanne LAFONTAINE, (**Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol.8, n°01, 2005, p.95 à 109** : « **La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire**) : « *l'oral se spécifie par :*

- *En opposition à l'écrit.*

- *La présence des pauses pour faciliter la compréhension des auditeurs.*

- *La construction dialogique à travers les interactions entre locuteur et auditeur.*

- *L'engagement des participants les uns par rapport aux autres plutôt qu'essentiellement sur le contenu. »*

Nous venons de voir que l'oral est principalement caractérisé par sa dimension temporelle dans la mesure où il est immédiat, direct et souvent spontané. Il est aussi interactif car il implique la parole et le corps du sujet parlant qui véhicule des éléments verbaux et non verbaux (mimique, gestes, langage corporel). En plus, il présente des caractéristiques différentes par rapport à l'écrit qui portent essentiellement sur certains traits du langage oral comme les répétitions, les reformulations, les pauses et les interruptions.

Quant à l'écrit, il est principalement caractérisé par une prise de distance de la part du destinataire scripteur qui lui permet de correspondre à une certaine norme si difficile à cerner oralement. En effet, quand on écrit sur un brouillon et on recopie « au propre », on est capable d'ajuster et de parfaire notre rédaction selon le modèle qu'on veut atteindre, chose difficile quand on s'exprime oralement.

2.3.2. Les spécificités de l'écrit :

En classe de langue, l'écrit est privilégié, il est à vrai dire, au premier rang. L'ensemble des enseignants, même étant conscients de l'importance de l'apprentissage de l'oral, visent dans leur enseignement, l'apprentissage de l'écrit et préparent l'apprenant à passer les examens et les brevets de fin de cycles qui se présentent sous forme d'épreuves écrites sous prétexte qu'un élève même étant capable de s'exprimer oralement sera contraint d'échouer aux épreuves des brevets

au cas où il a des difficultés à l'écrit. Les pratiques en classe de langues semblent aller dans ce sens même si on assiste à un regain d'intérêt de l'oral, difficilement repérable mais bel et bien présent dans les textes officiels, les documents d'accompagnement des professeurs et en enfin dans les programmes présentés sur les manuels scolaires des apprenants.

Pour l'écrit, la communication est différée et le scripteur possède ce décalage temporel par rapport au destinataire ce qui lui permet de revenir sur sa rédaction pour la modifier, la corriger et la parfaire en cas de besoin. C'est cette prise de distance de la part du scripteur qui fait que l'écrit bénéficie de ce statut qui le considère comme formel, normatif et ferme.

L'écrit est la concrétisation de l'oral, il reste au temps où l'oral disparaît : « *C'est l'écrit de la trace, l'écrit de la note pour se souvenir, l'écrit-mémoire, l'écrit qui transcrit une parole de maître ou d'élève en la mettant en exergue, l'écrit qui maintient une information et libère du contexte immédiat* » (**L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités, J.F. HALTE, Marielle RISPAIL, l'Harmattan, 2005, p : 28**).

L'unité distinctive de l'écrit est le graphème et les mots sont séparés par des blancs. On n'utilise rien que la ponctuation pour compenser l'absence du non verbal : les pauses, les ruptures de rythme, la gestuelle, les mimiques et l'intonation qui font partie intégrante du discours oral.

Les unités repérables à l'écrit sont : les phrases (un ensemble de mots délimités par des points), les mots (groupes de lettres séparés par des blancs) et enfin les lettres qui sont des unités visuelles.

L'écrit est régi par le signe graphique, c'est-à-dire le visuel et le geste scriptural et utilise un canal de communication différent de celui qu'on utilise à l'oral.

Nous insistons beaucoup plus sur le caractère différé de l'écrit où les sujets sont distants (solitude du scripteur et du lecteur).

L'écrit est aussi un outil d'enregistrement et de fixation. C'est aussi un outil de communication qui présente des caractéristiques différentes par rapport à l'oral mais qui représente un outil précieux au service de l'enseignement apprentissage de l'oral dans la mesure où l'écrit est le seul moyen qui nous permet d'analyser et d'évaluer l'oral par le biais de la transcription.

Pour conclure, On peut constater que l'oral et l'écrit sont généralement deux domaines très distincts. L'oral est régi par les sons, les gestes et le langage corporel (le non-verbal), quant à l'écrit, il est régi par le signe graphique, c'est-à-dire le visuel, le scriptural. Ils n'utilisent en conséquence ni les mêmes vecteurs ni les mêmes canaux de communication. Cependant, il est nécessaire d'investir ces deux modalités au service d'une bonne circulation des connaissances en classe et une favorisation de l'autonomie des apprenants aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

3. Les fonctions didactiques de l'oral :

L'enseignement de l'oral est une tâche complexe. En cela, (PLANE, S. 'L'enseignement de l'oral : enjeux et évolution' in Cl. Garcia-Debanc et S. Plane (coord.) : Comment enseigner à l'école primaire ? Paris, Hatier Pédagogie, pp.11-38. (2004)) nous propose un cadre d'analyse servant à repérer les différentes fonctions didactiques de l'oral dans la classe qui sont :

- **L'oral, moyen d'expression :** « *l'expression orale favorise le développement personnel et la construction d'une identité sociale* » (ibid., p. 33). Il s'agit de favoriser l'expression personnelle comme moyen d'acquérir une autonomie langagière chez les apprenants. Le programme de la 3^{ème} AM propose en début de chaque séquence, deux activités de compréhension et de production de l'oral pour permettre à l'apprenant des comprendre le thème de la séquence pour pouvoir s'exprimer et interagir en classe par la suite.
- **L'oral, moyen d'enseignement :** « *l'oral (du maître) sert à la transmission d'informations et à la régulation pédagogique* » (ibid., p. 33), l'oral est utilisé en classe comme vecteur d'apprentissage et a une dimension transdisciplinaire dans la mesure où l'enseignant explique oralement les leçons des différentes matières étudiées. En français, l'oral peut aussi être un moyen d'enseignement utiliser pour travailler l'écrit et les points de langue et pour gérer les interactions quotidiennes en classe.
- **L'oral, objet d'apprentissage :** « *les élèves peuvent apprendre à communiquer, maîtriser la langue orale, maîtriser des genres oraux* » (ibid., p. 33). Dans cette perspective, l'oral est perçu comme un objet d'apprentissage et peut être travaillé en expression et en compréhension de l'oral pour inciter les apprenants à s'exprimer oralement dans le cadre d'un thème choisi et en relation avec le quotidien des apprenants.

- **l'oral, objet d'enseignement** : « *il est possible de faire du travail de verbalisation et d'interaction un objet d'enseignement* » (ibid, p. 33). Dans cette perspective, l'oral est considéré comme un objet d'enseignement à part entière. Cependant, plusieurs facteurs (temporels, par exemple) peuvent rendre cette fonction de l'oral un écrit oralisé qui ne stimule pas l'expression personnelle.

Pour GERMAIN ET NETTEN, GERMAIN, C. & NETTEN 'Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS' in *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 7, 1, décembre 2004, pp. 55-69) : En classe de langue, L'oral peut être considéré comme :

- Objet d'étude, lorsqu'il est conçu pour l'apprentissage d'un métalangage. Le professeur vise le développement d'un savoir.
- Moyen de communication, lorsqu'il est travaillé pour le développement d'une compétence à communiquer. Dans ce cas là, l'enseignement vise le développement d'un savoir-faire.
- Moyen d'enseignement, lorsqu'elle est utilisée pour faire acquérir d'autres disciplines (les mathématiques, par exemple)

une conception de la langue orale comme objet d'étude est mise davantage sur la forme alors qu'une conception de la langue comme moyen de communication, met l'accent sur le contenu des messages. Donc, enseigner la langue en tant que moyen de communication permettrait d'assurer un développement progressif de l'autonomie langagière de l'apprenant.

4. Les objectifs des activités orales en classe de langue :

L'objectif majeur de l'école est de créer des apprenants capables de communiquer et d'interagir avec le monde : « *La communication c'est elle qui définit la visée première et la plus importante. L'ensemble de l'existence scolaire est en effet marqué par elle. Un objectif majeur est ainsi déterminé : développer chez les élèves l'aptitude à la communication, d'une part au plan de l'expression personnelle, d'autre part au niveau de la compréhension.* » (Louis PORCHER, *L'inter culturalisme, dossier pédagogique, L'école et la vie n°6 (mars 1981)*, p : 17).

Dans le but d'inciter les apprenants à prendre la parole et favoriser les interactions en classe de langue, les nouveaux programmes de français proposent des activités orales qui visent à développer les capacités de réception et de production chez les apprenants à partir d'un document audio, d'une vidéo et de la voix du professeur.

Parmi les activités langagières à travailler en classe de langue, nous trouvons selon le CECR :

« - *La compréhension de l'oral*

- *La compréhension de l'écrit*

- *L'expression orale en interaction (en situation de dialogue)*

- *L'expression écrite (compte-rendu, article,...)* » **(Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, Cadre Européen Commun et Portfolios, Francis Goullier, IGEN, représentant national auprès de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe, Didier, 2005, p : 18) .**

Pour Lizanne LAFONTAINE, les activités orales représentent : « *Des situations fonctionnelles de communication telles que les exposés oraux formels, les jeux de rôles, les débats, les discussions et l'oral spontané* » **(Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol 8, n°1, 2005, pp : 95 à 109 in : « La place de la didactique de l'oral dans la formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire »).**

En classe, l'oral est toujours associé à l'écrit et il le précède en compréhension et en expression. Car l'apprentissage d'une langue étrangère exige en premier lieu, la bonne connaissance des règles phonologiques et morphosyntaxiques afin d'assurer une communication correcte avec cette langue en réception et en production.

Dans le programme de 3e A.M, on commence toujours les séquences par une activité orale (compréhension puis production) suivie d'activités de langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe) qui serviront en fin de séquence à l'expression écrite où l'apprenant est amené à investir les acquis de toute la séquence dans l'activité d'écriture et cela ne peut se réaliser si ce dernier n'a pas compris oralement d'abord le thème abordé tout au long des cours car il est impossible de demander à l'élève de produire par écrit des récits cohérents « *s'il n'est pas capable d'exprimer oralement quelques idées cohérentes. On ne voit pas comment sa*

syntaxe écrite serait adéquate si son langage oral est incompréhensibleEn travaillant l'oral, on travaille donc pour l'écrit. » (A propos de l'oral, Philippe PERRENOUD, 1988,)

Les activités orales en classe de langue devraient, selon Dolz et Schneuwly (**DOLZ, Joaquim et SCHNEUWLY, Bernard (1998) : Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école, Paris, ESF**) :

- 1- Amener l'apprenant à se positionner en tant qu'auditeur et d'être en mesure de « se représenter la situation de communication » : il apprend à envisager le but de l'activité proposée (convaincre, expliquer ou autre), il apprend aussi à déceler le schéma de communication du texte support (qui parle ? à qui ? de quoi ? dans quel ?)
- 2- « Élaborer et connaître les contenus » qui varient selon les activités langagières envisagées. Dans ce cas, la structure et le contenu des textes support doivent être parfaitement connus et compris par l'apprenant.
- 3- « Organiser et planifier l'activité » : une activité orale demande une préparation préalable qui diffère fortement selon le cas.
- 4- « Interagir avec le groupe-classe ». L'apprenant doit être en mesure de choisir les moyens langagiers adéquats pour comprendre et être compris par les autres auditeurs. Ainsi, il doit apprendre à utiliser le vocabulaire approprié en fonction de la situation de communication en question en impliquant la dimension corporelle et la prise en compte des spécificités du discours oral.

De nos jours, souligne Tagliante (2006, 99) « *les documents sonores authentiques sont utilisés dès le début de l'apprentissage, dès la leçon zéro. La prise de contact avec la langue cible, parlée par différents locuteurs natifs, est immédiate* » (**TAGLIANTE, Christine (2006) : La classe de langue, Paris, CLE International. P : 99**) En effet, les approches communicatives dont se réclament les programmes de français en Algérie s'intéressent davantage à la mise des apprenants en contact direct avec la langue orale. Elles exposent les apprenants aux situations de communication de la vie quotidienne dans une société donnée.

Dans le programme de la 3^{ème} A.M., la séquence pédagogique commence par une activité de compréhension orale en utilisant un support audio ou vidéo. Dans cette perspective, La compréhension orale ne se limite pas à la simple réception d'un message à décoder et le développement de cette compétence réside dans l'interaction des savoirs et des savoir-faire requis. La bonne compréhension exige d'abord la reconnaissance de la signification d'un discours ou d'une phrase et l'identification de leur fonction communicative dans le texte (fonction expressive, référentielle, phatique, conative, métalinguistique et poétique).

Autrement dit, soulignent Cuq et Gruca (2003 : 151) : « *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 extra-linguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques ou tout autre indice qu'un locuteur utilise inconsciemment.* » (CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle (2003) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, p : 151)

En classe, et même dans les pratiques quotidiennes, l'oral et l'écrit ne peuvent être dissociés, par exemple dans un cours, le groupe-classe échange d'abord des idées oralement pour les produire en trace écrite par la suite.

Il faut préciser qu'une des raisons qui nous ont poussé à choisir de travailler avec une classe de 3^{ème} A.M , est la place accordée aux activités orales dans la répartition annuelle du programme, c'est-à-dire une séance de compréhension orale travaillée avec un support audio ou vidéo et une séance d'expression orale sur un thème défini contrairement aux deux premières années du cycle moyen où l'oral est travaillé en une heure de production orale en début de séquence.

Nous allons maintenant montrer les activités de l'oral dans le programme de la 3^{ème} A.M :

4.1.La compréhension de l'oral :

Comme nous venons de le préciser, chaque séquence est organisée en rubriques. La rubrique intitulée « *J'écoute et je comprends* » comporte une séance de compréhension orale où l'apprenant est amené à acquérir progressivement les stratégies d'écoute et de construction du sens à partir d'un support audio, vidéo, ou de la voix du professeur : « *Les activités de cette*

rubrique visent à développer les capacités d'écoute et de compréhension de l'oral des apprenants à partir d'un document audio, d'une vidéo ou de la voix du professeur. La compréhension de l'oral est la première compétence en jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle vise l'acquisition progressive de stratégies d'écoute et de construction du sens de divers énoncés oraux. » **Guide du professeur de la 3^{ème} année moyenne, ministère de l'éducation, ONPS, p, 08.)**

Pour donner un sens à l'apprentissage, il faut préciser à l'élève ce qu'il doit faire pendant l'écoute et les tâches qu'il doit accomplir pour assurer les interactions nécessaires et garantir une écoute active : « *Chaque écoute devra être précédée de consignes d'écoute ou de tâches à accomplir. Il est primordial que les apprenants sachent ce qu'ils doivent faire pendant l'écoute. Il s'agit d'une écoute active. Les modalités de travail doivent aussi être précisées avant l'écoute : travailler individuellement, en binômes, en petits groupes, en grands groupes ou avec le groupe-classe ... Les mises en commun sont fortement recommandées.* » **(Ibid., p, 08).** Il s'agit d'une revalorisation de l'oral et plus particulièrement, de la compréhension de l'oral dans le programme officiel, d'ailleurs les concepteurs du guide le déclarent explicitement : « *Nous essayons de lui redonner la place qu'elle mérite et qu'elle occupe dans les programmes. Des supports sont proposés mais les enseignants peuvent en choisir d'autres adaptés au niveau de leur public. L'idéal est de varier les supports afin de permettre aux apprenants d'écouter d'autres voix que celle de leur professeur.* » **(Ibid., p, 08).**

Il convient aussi de préciser que les concepteurs du programme donne plus de liberté au professeur pour choisir les supports qu'il juge adéquats par rapport au niveau de son public sans perdre de vue le programme officiel et les objectifs d'apprentissages prévus pour chaque séquence.

La séance de compréhension de l'oral s'organise en étapes pour assurer une assimilation souple et progressive de la part des apprenants :

- *Une pré-écoute* considérée comme une phase de préparation et d'anticipation où l'apprenant est incité à deviner et à former des hypothèses de sens à partir d'un titre ou d'un thème proposé par l'enseignant : « *Cette activité permet, en amont de l'écoute, d'introduire le thème, de deviner, d'anticiper, de formuler des hypothèses à partir d'un*

titre, d'un mot (remue-méninges), d'une image, d'un geste, d'une vidéo sans le son ... » (Ibid., p, 08).

- *Une première écoute (compréhension globale) pour donner le temps à l'apprenant de repérer la nature du document, les personnages impliqués pour commencer à le confronter avec les hypothèses de départ : « Cette phase vise le repérage de la nature du document, des paramètres de la situation de communication (qui parle ? à qui ? de quoi ? où ? quand ?), la vérification des hypothèses émises auparavant... »* (Ibid., p, 09).
- *Une écoute / compréhension détaillée pour aller plus en profondeur et assurer une écoute active : « Cette phase vise le repérage de notions plus précises, plus fines : la structure narrative ; les marqueurs chronologiques ou logiques, les structures grammaticales en contexte, les temps verbaux, un lexique en situation) »* (Ibid., p, 09).
- *Post-écoute (récapitulation / reformulation /extension) pour s'étaler plus sur le thème abordé et vérifier le degré d'acquisition des apprenants en leur demandant de récapituler le récit écouté et assurer en même temps, un passage souple vers la séance de production orale.*

Le professeur et en fonction du déroulement du cours, pourra définir le nombre d'écoute de l'intégralité ou bien d'une partie du document : « *Il est nécessaire de faire écouter le document sonore ou énoncé oral dans son intégralité ou en partie chaque fois que le besoin s'en ressent pour vérifier ou justifier une réponse ou une information.* » (Ibid., p, 08). Le nombre d'écoutes varie selon la longueur du document proposé, la complexité du support sonore ou le niveau du public-cible.

4.2.La Production orale :

Cette rubrique intitulée : « Je m'exprime » comporte des activités d'expression orale. L'apprenant est amené à produire oralement des énoncés cohérents qui correspondent au thème du cours : « *à partir d'un support (dessin, photo, tableau...), l'apprenant prendra la parole pour*

produire des énoncés oraux afin de communiquer avec son professeur et/ou ses camarades. Elle est organisée ainsi :

- Arrêt sur image : parlons-en !

- Construisons à l'oral... (- un fait divers, un récit de vie, un récit historique -) à partir d'une grille et de questions autour des éléments de la grille pour aider l'apprenant à construire un récit cohérent et pertinent.

- Récapitulons

- Je donne mon avis. » (Ibid., p, 10).

Conclusion :

Nous avons vu dans le premier chapitre le statut accordé à l'oral dans les méthodologies et les approches de l'enseignement des langues. Nous avons aussi mis en exergue la valorisation de l'oral et l'importance qu'on lui donne dans les approches récentes. Nous avons aussi parlé des définitions de l'oral en tant que terme polysémique qui peut être traité selon différents angles de vision de la part de plusieurs didacticiens, la relation qu'il entretient avec l'écrit et les différents genres de l'oral ainsi que les fonctions didactiques de la langue orale en classe de langue.

Nous avons essayé de montrer que l'oral est un domaine complexe dans la mesure où ses spécificités font que ce dernier peut être considéré comme un vecteur et un médium de savoir et qu'il doit aussi être enseigné comme objet à part entière avec ses caractéristiques qui exigent une mise en œuvre de stratégies et de mécanisme qui permettront de travailler l'oral et d'en faire un outil pour doter nos élèves de compétences langagières qui feront d'eux des utilisateurs autonomes de la langue française.

Il faut néanmoins préciser que nous n'avons pas évoqué l'approche par compétences et la pédagogie par projet car nous avons jugé qu'il était préférable de les aborder dans le 2^{ème} chapitre pour justifier le choix méthodologiques des nouveaux programmes de français en Algérie après la dernière réforme du système éducatif..

Chapitre II

*la nouvelle réforme de l'éducation:
orientations et données*

Chapitre 02 :la nouvelle réforme de l'éducation: orientations et données contextuelles

Nous allons maintenant parler de la place de l'oral dans les nouveaux programmes de français au collège en Algérie en commençant par la nouvelle réforme du système éducatif, ses choix méthodologiques et les nouvelles finalités de l'enseignement du français au collège afin de pouvoir montrer le regain d'intérêt par rapport aux activités orales qui semble être le trait marquant des nouveaux programmes d'enseignement du français au collège.

Comme nous avons choisi de travailler sur une classe de la 3ème A.M., nous procéderons en second lieu à l'analyse du manuel scolaire de 3ème A.M en passant tout d'abord par les objectifs de l'enseignement du français au collège pour arriver en fin au profile d'entrée et de sortie des élèves de 3ème A.M. dans le but de cerner les nouveaux objectifs et les réaménagements opérés par la réforme sur le nouveau programme de la troisième année du cycle moyen. Pour aborder par la suite les leçons de l'oral proposées dans ce manuel en vue d'exposer ce que propose le manuel scolaire en matière d'activités langagières visant à doter l'apprenant des compétences communicatives adéquates à son niveau et qui s'inscrivent dans la cohérence globales des programmes de français au cycle moyen .

1. La nouvelle réforme du système éducatif algérien :

Le système éducatif en Algérie a connu des changements et des réaménagements profonds tant sur les méthodes d'enseignement et les contenus des programmes que sur la politique éducative en générale, il nous paraît alors important de considérer le changement en matière de l'enseignement du français, dans la dynamique globale de la refonte de l'éducation en Algérie dans le but de montrer le cheminement de cette démarche pour arriver à mieux cerner ce qui a vraiment changé et ce qu'a apporté cette réforme par le biais des textes et directives officiels par rapport à l'enseignement en général et à celui du français en particulier.

Le projet de la refonte du système éducatif en Algérie a commencé par l'installation de la commission nationale de la réforme du système éducatif (CNRSE) par le président de la république Mr Abdelaziz BOUTEFLIKA, appelé commission BENZAGHOU du nom de son président, cette commission était composée de 157 membres des personnalités les plus compétentes du secteur, la commission a ouvert un grand chantier qui avait pour tâche l'élaboration d'un diagnostic, d'un bilan sur le système éducatif, un état de lieux de la réalité du terrain dans le but de repérer les lacunes et de déceler les insuffisances sur tout les plans pour pouvoir opérer des actions pertinentes et agir efficacement sur ce qui doit être changé.

Ce premier travail d'établir un constat des réalités du domaine de l'éducation en Algérie a duré 09 mois, et « *la commission a remis son rapport en mars 2001 à Monsieur le Président de la République qui l'a soumis, à son tour, à l'examen du gouvernement* » (**La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations, Boubekur BENBOUZID, Casbah Editions, 2009, p : 19).**

Par la suite, la deuxième étape consistait alors à concevoir un plan d'action , le rapport établi par la CNRSE lance les débats sur le projet de la réforme par le groupe de travail chargé d'établir un plan d'action pour entamer cette réforme. Ce même rapport est soumis au conseil des ministres présidé par Monsieur le Président de la République le 30 avril 2002.

Le conseil des ministres dresse les mesures suivantes par rapport à trois champs principaux :

- La réforme de la pédagogie et des champs disciplinaires
- L'instauration d'un nouveau système de formation et de perfectionnement du corps enseignant et de l'encadrement pédagogique et administratif.

- La réorganisation générale des structures du système éducatif.

La réforme du système éducatif a été mise en place dès la rentrée scolaire 2003/2004. Cette réforme reflète la refonte de la pédagogie en général avec, entre autres, le développement progressif de l'enseignement des langues étrangères depuis le primaire, dans ce cadre, il nous semble important d'exposer certains changements relatifs à notre travail de recherche apportés par cette réforme :

- la généralisation du préscolaire pour une année.
- la durée du cycle primaire passe de 06 à 05 ans.
- la durée du cycle moyen passe de 03 à 04 ans.
- l'enseignement de l'anglais, considéré comme deuxième langue étrangère dès la 1^{ère} année au lieu de la 2^{ème} année du cycle moyen.
- l'utilisation transdisciplinaire du français pour enseigner les disciplines non linguistiques (comme les mathématiques) Ce qui met nos apprenants en contact avec la langue française en dehors même de la séance de français.
- la formation des enseignants Qui constituent la pierre angulaire de tout le processus de la réforme.

Nous retenons de ce qui précède qu'en matière de langues étrangères, on assiste actuellement à l'utilisation du français pour enseigner les disciplines non linguistiques comme les mathématiques et les sciences ce qui expose nos apprenants à la langue française en dehors des heures de français (à raison de 05 heures par semaine au collège pour le français), un facteur qui peut susciter un intérêt plus grand et une motivation pour apprendre le français chez nos élèves.

D'autre part, cette réforme insiste sur la formation des enseignants qui sont considérés comme la pièce motrice, la pierre angulaire de tout le processus de la refonte de l'éducation en Algérie. En effet, la tutelle accorde un intérêt majeur à la formation du corps enseignant dans le but de le rendre capable d'intégrer progressivement les nouvelles démarches et méthodes d'enseignement et lui donner son rôle comme acteur principal de tout changement. Former les enseignants à appliquer les nouvelles démarches et orientations méthodologiques des nouveaux programmes dans le but de rompre avec les anciennes habitudes et méthodes ancrées dans les pratiques quotidiennes de l'enseignement depuis longtemps semble être l'un des grands points de cette réforme. **S TAWIL (2005)** indique que : « *la refonte de la pédagogie et des*

programmes – visant à améliorer la pertinence et la qualité des apprentissages – représente une nouvelle vision de l'éducation qui se voudrait une 'rupture' pédagogique avec le passé ». (Tawil, S. (2005) «**Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie**» in **La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation. Bureau de L'UNESCO pour le Maghreb – Rabat pp : 33-44).**

En effet, l'accent est mis sur les enseignants et leur formation dans la mesure où toute amélioration souhaitée doit passer en premier lieu par l'adaptation et la qualification des enseignants qui sont considérés comme des acteurs principaux dans le processus de la réforme : « *L'autre grand volet de la réforme concerne la question fondamentale de la formation continue du corps enseignant qui, bien évidemment, constitue la pierre angulaire de tout l'édifice. Convaincu que la réussite de l'entreprise de refondation éducative est largement tributaire du degré de qualification des maîtres, le ministère de l'Education nationale a entrepris, dès 2005, d'installer une batterie de mesures devant permettre à pas moins de 214 000 enseignants (136 000 MEF et 7 800 PEF) de bénéficier d'un complément de formation aux fins d'harmonisation des niveaux de qualification des personnels avec les critères internationaux de recrutement.* » (Noureddine Toualbi-Thaâlibi, **Trois années de réforme de la pédagogie en Algérie : bilan et perspectives in Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, UNESCO - ONPS, 2006, p 23).**

2.Le choix méthodologique et pédagogique des nouveaux programmes :

Nous avons vu que le système éducatif doit répondre aux besoins de la société algérienne et s'adapter avec les exigences de la mondialisation et les nouvelles formes de savoir engendrées par l'immense évolution technologique. Dans ce contexte, l'école doit faire face aux nouveaux défis et former des apprenants capables d'agir efficacement en classe ainsi que dans la vie quotidienne, des apprenants aptes à réinvestir concrètement les acquis emmagasinés à l'école dans la vie de tous les jours. Dans cette perspective, une refonte du système éducatif s'est imposée pour pouvoir répondre à ces défis.

Dans ce cadre, les nouveaux programmes de français en Algérie s'inspirent des travaux du socioconstructivisme et s'inscrivent dans la théorie de l'approche par compétence et de la pédagogie par projet.

2.1. Le socioconstructivisme :

Pour VYGOTSKY et les socioconstructivistes, l'apprentissage se réalise par le passage d'une situation de non savoir à une situation d'apprentissage et d'intégration de connaissances nouvelles. L'apprenant est donc appelé à construire son savoir en interagissant avec les autres en fonction du milieu social dans lequel se déroule le processus d'apprentissage : *« l'apprenant est appelé non à recevoir passivement des connaissances mais à les construire seul et avec les autres. La construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social car les informations sont en lien étroit avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions. »* (**Programme de français au Moyen, inspection générale des programmes, 2010, p 07**)

Dans les anciens programmes avant la réforme, les concepteurs s'appuyaient sur le modèle behavioriste où l'enseignant était amené à provoquer chez ses apprenants des automatismes comportementaux selon le schéma stimulus – réponse, de créer des comportements adéquats à chaque situation ce qui empêche la construction du savoir et écarte les interactions du processus d'apprentissage. Les nouveaux programmes, en s'inspirant des travaux du socioconstructivisme mettent l'accent sur l'apprenant, son habilité à construire son propre savoir tout en interagissant avec les autres bien au milieu d'un contexte social qui donne sens à ses apprentissages.

2.2. L'approche par compétences :

Cette approche était au début retenue dans le domaine de la formation professionnelle et visait l'installation d'un ensemble de compétences chez les apprenants qui vont leur permettre de réinvestir concrètement leurs apprentissages pour résoudre les situations- problème aux quelles ils seront confrontés un fois dans le domaine du travail, ensuite, l'APC a été transposée dans le domaine de l'éducation, cette approche se réclame principalement de la théorie constructiviste . C'est par rapport aux compétences visées qu'on fait le choix des objectifs à atteindre pour permettre la construction du savoir.

Pour les concepteurs des nouveaux programmes, l'approche par compétences a été jugée l'approche adéquate pour pouvoir répondre aux besoins de la société d'aujourd'hui. En choisissant l'APC, les nouveaux programmes mettent l'accent sur l'apprenant, sur sa capacité de réinvestir ses acquis et de les réutiliser concrètement dans les

situations inédites aussi bien en classe que dans sa vie de tous les jours : Selon Philippe PERRENOUD : « *Une approche par compétences précise la place des savoirs, savants ou non, dans l'action: ils constituent des ressources, souvent déterminantes, pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions. Ils ne valent que s'ils sont disponibles au bon moment et parviennent à entrer en phase avec la situation. (...)* » **PERRENOUD Philippe, Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur métier d'élève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1995.**

Ainsi, on ne peut acquérir une compétence qu'en mettant l'apprenant au centre de l'apprentissage et en donnant plus de liberté et plus d'autonomie à l'enseignant. En effet, l'APC a donné une nouvelle conception du rôle des participants en classe en donnant une nouvelle définition du rôle de l'apprenant qui est considéré comme le maillon essentiel de l'apprentissage (TAWIL, 2005 : 34), contrairement à ce qui caractérisait les anciens programmes : « *L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations- problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir*», **cf. Référentiel Général des Programmes.**

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE, et dans le but de doter les apprenants d'une compétence de communication aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, l'APC a été jugée comme l'approche appropriée pour mettre l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage, lui procurer les stratégies et les outils nécessaires pour lui permettre de mettre en œuvre son apprentissage pour faire face à des situations-problème qui « *sont essentiellement des situations de lecture, d'écriture et de prise de parole qui obligent l'apprenant effectuant une tâche à affronter un obstacle exigeant la mise en œuvre d'opérations mentales déterminées pour être surmonté* ». (**Glossaire du document d'accompagnement de la 3e A.M, O.N.P.S, Juillet 2004**), ce qui garantit un apprentissage plus concret et plus pertinent dans la mesure où l'apprenant est toujours appelé à réutiliser ce qu'il a appris pour résoudre les problèmes et proposer les solutions qui conviennent aussi bien en classe que dans la vie quotidienne. C'est justement ce qu'on reproche aux méthodes d'enseignement adoptées par l'ancien programme, où l'on formait des élèves passifs dans leur majorité qui se contentaient d'apprendre par cœur ce qu'ils apprenaient pour le restituer intégralement le jour de l'examen, Xavier ROEGIER

l'explique en disant que : « *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 ;

- Ils peuvent effectuer une addition et une soustraction, mais quand ils sont confrontés à un problème de la vie de tous les jours, ils ne savent pas s'il faut poser une addition ou une soustraction, etc.

C'est un gros problème pour la société, puisqu'elle aura consacré un effort financier important pour l'éducation de tous ces élèves, dont un grand nombre d'entre eux quittent l'école sans pouvoir utiliser ce qu'ils y ont appris » (L'approche par compétences dans l'école algérienne, par Xavier ROEGIERS directeur du BIEF, présentation Pr. Boubekeur BENBOUZID Ministre de l'éducation nationale, Ministère de l'éducation nationale, Novembre 2006, p : 14- 15).

En effet, l'APC organise l'enseignement/apprentissage en quatre étapes: confronter l'apprenant à une situation problème et créer ce conflit cognitif/ l'étape de résolution où l'apprenant est appelé à faire appel à ses acquis antérieurs et les réinvestir dans la résolution des problèmes / des activités de consolidation pour assurer une assimilation meilleure et une étape d'évaluation pour vérifier le degré d'acquisition et préparer des actions de remédiation si nécessaire, c'est dans cette perspective que les nouveaux programmes de français, notamment ceux de la 3^{ème} A.M. organisent les apprentissages. L'APC place l'élève au centre de l'apprentissage : « *adopter l'approche par compétences était synonyme de «rendre les apprentissages plus actifs». Dans cette vision, l'accent était mis essentiellement sur le développement de situations d'apprentissage qui remplaçaient les leçons magistrales axées sur le discours de l'enseignant. Il s'agissait dès lors de «mettre l'élève au centre des apprentissages», au lieu de laisser l'enseignant au centre de ces apprentissages. » Xavier ROEGIERS(2006).*

Il s'agit dans ce contexte de doter l'apprenant de compétences nécessaires pour le rendre capable de réinvestir ses connaissances et de faire appel à ses prérequis dans des situations en classe et dans la vie de tous les jours, ce qui nous amène à se demander : qu'est-ce qu'une compétence ?

2.2.1. La compétence :

La finalité de toute action solaire et éducative est de former un acteur social, un élève qui saura utiliser ce qu'il apprend à l'école pour résoudre les situations nouvelles auxquelles il fera face aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. Il s'agit de doter l'apprenant d'atouts, de stratégies et de mécanismes nécessaires pour le rendre capable d'investir ses connaissances, de mobiliser ses prérequis au temps opportun et de la manière adéquate pour trouver une solution aux situations qui exigent un savoir-agir vu que la connaissance théorique ne suffit pas tant qu'elle n'est pas accompagnée d'une certaine compétence qui fait que l'élève saura véhiculer ce qu'il sait au bon moment et de la bonne manière pour trouver une réponse aux difficultés rencontrées, c'est pouvoir agir avec compétence : « *Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes.* » **Philippe PERRENOUD, In Vie pédagogique, n° 112, septembre-octobre 1999, pp. 16-20 Dossier " Faire acquérir des compétences à l'école "**

Pour Jacques Tardif (2006), la compétence est un « *savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille situations* ». **Tardif J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement.* Montréal ; Chenelière Education.**

En effet, la compétence d'un étudiant pourrait être mesurée en observant ses actions, les procédés et les actions faites par ce dernier pour résoudre des problèmes dans un ensemble de situations. Selon (**Le Boterf G. (2005), *Ingénierie et évaluation des compétences.* Editions d'Organisation (3ème ed.), Paris**). Etre apte à agir avec compétence implique la mise en jeu d'autres facteurs, comme la motivation de l'apprenant, la flexibilité face aux contraintes de l'environnement :

Agir de façon autonome

- capacité à agir dans le contexte global ;
- capacité à élaborer et à réaliser des projets de vie et des programmes personnels ;
- capacité à défendre et à affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins ;

Se servir d'outils de manière interactive

- capacité à utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive
- capacité à utiliser le savoir et l'information de manière interactive ;
- capacité à utiliser les technologies de manière interactive ;

Interagir dans des groupes hétérogènes

- capacité à établir de bonnes relations avec autrui ;
- capacité à coopérer ;
- capacité à gérer et résoudre les conflits.

Néanmoins, il convient de préciser que quelle que soit la définition que l'on donne au concept de compétence, son usage dans le domaine de l'éducation est aujourd'hui incontestable et évoque des débats aussi bien théoriques que pratiques, puisque le terme « compétences » figure souvent en bonne place de nombreux textes officiels. Le « socle commun de connaissances et de compétences » français, mis en place par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, présente ainsi 7 grandes compétences décomposées chacune en **connaissances, capacités et attitudes**. Mais cette définition des compétences n'est pas la seule possible, en fonction des cultures nationales, linguistiques ou des différences d'approches des chercheurs, qui soulignent le flou conceptuel fréquent qui entoure l'idée de compétences dans l'éducation, et donc la difficulté de dégager une définition consensuelle.

Roger-François Gauthier observe que *« selon les langues, en effet, ce mot désigne des savoir-faire de nature professionnelle, qui répondent à des questions pratiques spécialisées : ce n'est pas de cela qu'il s'agit ici. Il désigne aussi des savoir-faire en matière de travail intellectuel : on parlera de la compétence à se documenter, de la compétence à argumenter, à lire une carte, à résoudre un problème, etc. Il désigne encore parfois des parties élémentaires des connaissances dont on veut évaluer la maîtrise de façon spécifique, comme lorsqu'on évalue, par exemple, non pas la connaissance que peuvent avoir les élèves de la règle de la marque du pluriel en anglais, mais leur capacité à en faire preuve régulièrement et de façon, pourquoi pas, automatique. Il se rapporte encore, souvent sous le terme de « skill » dans la littérature*

anglophone, à des savoir-faire divers qui s'appliquent à l'activité générale de vivre » **Gauthier Roger-François (2006). Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques. Paris : UNESCO.**

2.2.2. Les caractéristiques de l'APC :

L'enseignement du français en Algérie représente un moyen de s'ouvrir sur d'autres cultures et un outil de communication permettant à l'apprenant d'interagir avec le monde qui l'entoure, de se faire entendre. Dans ce contexte, l'objectif majeur est de doter l'apprenant d'un ensemble de compétences langagières qui vont lui permettre de communiquer avec efficacité et lui faire acquérir les stratégies et les mécanismes nécessaires pour investir ce qu'il apprend , l'utiliser dans des situations réelles en dehors de la classe, dans sa vie de tous les jours, et plus tard dans sa vie professionnelle : *« on cherche aujourd'hui à développer les compétences de l'élève, pour qu'il puisse agir de manière efficace dans ses études, dans son milieu et plus tard, dans sa vie professionnelle »* (**L'approche par compétences dans l'école algérienne, par Xavier ROEGIERS directeur du BIEF, présentation Pr. Boubkeur BENBOUZID Ministre de l'éducation nationale, Ministère de l'éducation nationale, Novembre 2006, p : 18**)

Dans les nouvelles directives relatives à l'enseignement du français à l'école algérienne, on vise actuellement à mettre en œuvre une pratique pédagogique d'intégration qui favorise l'engagement de l'élève, et qui le met au centre du processus d'enseignement apprentissage en créant des situations de communication authentiques et réelles pour inciter l'apprenant à véhiculer ses prérequis , à les mettre en jeu de façon adéquate pour trouver les réponses aux problèmes posés et par conséquent, agir avec compétence .

Dans ce cadre, et sans perdre de vue qu'il s'agit en premier lieu de mettre l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage et favoriser son autonomie, l'enseignant doit accompagner ces élèves, les aider à prendre conscience de leurs attitudes , de leurs comportements et leur façon d'agir pour les guider dans la construction de leur savoir et créer les situations qui rendent ce savoir transposable dans des situations autres que scolaires pour que les connaissances s'éclaircissent et que l'élève soit en position de comprendre qu'il ne s'agit plus d'apprendre pour passer l'examen mais pour acquérir des connaissances durables .

En effet, dans l'APC, on vise la durabilité des apprentissages, une fois l'élève acquiert un savoir, l'enseignant tente par la suite de le mettre dans des situations nouvelles et authentiques dans le but d'inciter l'apprenant à véhiculer et à mettre en jeu ce qu'il sait et par conséquent, garantir son utilisation dans divers contextes pour différencier les situations d'intégration où l'élève pourra exercer sa compétence.

L'APC vise à favoriser l'autonomie de l'élève et le doter de savoirs et savoir-faire adéquats pour agir efficacement face aux situations nouvelles: « *rendre chaque élève actif. Au lieu d'écouter, il agit : il manipule, il résout, il cherche, il produit* » (**L'approche par compétences dans l'école algérienne, par Xavier ROEGIERS directeur du BIEF, présentation Pr. Boubekeur BENBOUZID Ministre de l'éducation nationale, Ministère de l'éducation nationale, Novembre 2006, p : 34**). Dans ce contexte, on assiste à toute une redéfinition quant au rôle de l'enseignant qui n'est pas désormais celui de transmettre des connaissances à des apprenants complètement passifs mais d'animer des situations qui vont faire travailler chaque élève, « *lui donner des feed-back : lui signaler ses erreurs, les corriger* » (**L'approche par compétences dans l'école algérienne, par Xavier ROEGIERS directeur du BIEF, présentation Pr. Boubekeur BENBOUZID Ministre de l'éducation nationale, Ministère de l'éducation nationale, Novembre 2006, p : 34**) pour que chacun progresse.

Pour résoudre les situations complexes au cours de l'apprentissage, le travail en groupe est privilégié car « *la pédagogie du projet s'inscrit dans une logique socialisante et par conséquent favorise les apprentissages en groupes* » (**Programme de la 3^e A.M, O.N.P.S, Juillet 2004**); l'enseignant tente d'organiser ces élèves en petits groupes plus ou moins homogènes dans le but de favoriser les interactions entre apprenants, ce qui va lui permettre par la suite de donner des consignes, de faire travailler tout les élèves et de remédier aux lacunes de ses apprenants, ce qui peut engendrer de multiples avantages :

« - *les élèves recherchent par eux-mêmes ;*

- *ils confrontent leurs représentations : c'est le conflit sociocognitif ;*

- *ils apprennent à coopérer ;*

- *ils développent leur autonomie et leur initiative. »* (**L'approche par compétences dans l'école algérienne, par Xavier ROEGIERS directeur du BIEF, présentation Pr. Boubekeur**

BENBOUZID Ministre de l'éducation nationale, Ministère de l'éducation nationale, Novembre 2006, p : 36).

En ce qui concerne l'évaluation, l'enseignant dispose de 03 sortes d'évaluation à savoir : l'évaluation diagnostique au début de l'année pour établir le profil d'entrée de ses apprenants et repérer les faiblesses et les lacunes, l'évaluation formative pour vérifier le degré d'acquisition durant le processus d'apprentissage et proposer les moyens de remédiation si nécessaire. En effet, dans le manuel scolaire de la 3^{ème} A.M, nous trouvons une activité d'évaluation formative au terme de chaque séquence avec une grille d'auto évaluation; cette activité permet de créer des situations de façon à pousser l'apprenant à investir ce qu'il a appris durant toute la séquence. Et en fin, l'évaluation sommative pour établir le profil de sortie de l'apprenant et évaluer ce qu'il a appris durant toute l'année.

2.3. La pédagogie par projet :

D'après J.P. BOUTINET (1999),

« *C'est sans doute en réaction contre l'échec de la pédagogie par objectifs [recommandée par les anciens programmes] qu'est apparue la pédagogie de projet* » (BOUTINET, J.P. (1999) **Anthropologie du projet, Paris, PUF.(5^e. ed)**).

L'enseignement du français en Algérie s'inscrit dans la pédagogie de projet qui se fonde sur le socio-constructivisme. Dans cette démarche, on organise le travail en groupes en engageant les apprenants dans la réalisation d'un ensemble de projets sociaux dans le but de donner un sens aux apprentissages. Pour **Ph. PERRENOUD (2002)**, la pédagogie de projet favorise les interactions en classe. En effet, il s'agit en premier lieu d'une entreprise collective qui s'oriente vers une production concrète en dégageant des tâches dans lesquelles tous les élèves jouent un rôle actif. Cette pédagogie favorise le développement de l'autonomie.

Ainsi, entamer un projet, c'est décider, au préalable et avec une démarche réfléchiée, de ce que les participants en classe vont entreprendre, de quelle façon et pour arriver à quels objectifs. En effet, cette pédagogie donne un sens aux apprentissages. Pour les élèves, les projets à réaliser et les placent dans un état actif car ils sentent qu'ils apprennent le français pour un but et qu'ils sont impliqués dans le processus d'enseignement apprentissage. Ces projets

sont axés sur l'élève qui est considéré comme acteur censé contribuer dans le déroulement des séances.

La pédagogie de projet permet de maintenir l'intérêt de l'élève et de l'impliquer dans son apprentissage puisqu'il s'agit d'un travail de groupe favorisé par les interactions entre apprenants, autour d'un thème commun et de tâches bien définies à accomplir. En conséquence, on peut penser qu'agir avec la langue rend l'élève plus actif dans l'apprentissage de celle-ci.

Néanmoins, le projet étant une réalisation collective, le problème est de savoir comment les réalisations individuelles peuvent être évaluées.

Le projet pédagogique ne représente pas une fin en soi, c'est un moyen pour donner un sens à l'apprentissage et confronter les apprenants à des obstacles pour les amener à investir leurs prérequis et mettre en jeu leurs apprentissages en provoquant des situations d'apprentissage significatives. Le projet pédagogique représente donc le cadre dans lequel se réalisent les apprentissages : *« Le projet considéré dans sa globalité, constitue l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Il est conçu sous forme de séquences ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques. Le projet permet d'installer une ou plusieurs compétences définies dans le programme. »* (**Commission nationale des programmes, programme de français au moyen, Ministère de l'éducation, p. 08. 2004**).

Le projet se déroule en séquences pédagogiques : pour la 3^{ème} A.M, nous avons 03 projets, les deux premiers comprennent 03 séquences chacun, et le troisième comprend 02 séquence. Quant aux séquences, elles sont aussi organisées en rubriques, ce qui permet d'ajouter plus de dynamique et de souplesse dans le déroulement des cours tout au long de l'année scolaire.

Par rapport aux compétences visées dans le programme, la compétence globale décrit ce que l'élève doit acquérir au terme de toute l'année scolaire, pour le programme de la 3^{ème} A.M, la compétence globale prévoit que l'élève sera capable de produire oralement et par écrit des textes narratifs qui relèvent du réel en tenant compte de contraintes de la situation de communication : *« A la fin de cette année, tu seras capable de comprendre et de produire des textes narratifs qui relèvent du réel. »* (**Manuel scolaire de la 3^{ème} A.M, p 06.**). On remarque

toujours une valorisation de l'oral et des activités langagières dans la mesure où l'apprenant est censé être capable de produire oralement des textes narratifs relevant du réel (des faits divers, des biographies et des textes historiques.)

Cette pédagogie assure une continuité et une cohérence dans l'apprentissage.

L'apprenant est impliqué dans ce processus et contribue dans la construction du savoir.

Pour assurer une bonne réalisation du projet, les participants et avec la supervision de leur enseignant, vont se servir des moyens technologiques (vidéo, diapositives, ...) car « *il n'est pas acceptable aujourd'hui de faire comme si les technologies n'existaient pas, ou de nier leur intérêt, mais c'est le projet pédagogique qui doit inclure les technologies, et non l'inverse* » (**Précis de didactique, devenir professeur de langue, Marie-Françoise NARCYCOMBES, Ellipses, 2005, p : 86**).

Par rapport à notre recherche, notre intérêt porte plus particulièrement sur les changements opérés dans l'enseignement de la langue française, plus spécialement au cycle moyen. Nous proposons donc de présenter les objectifs de l'enseignement du français au cycle moyen pour avoir une idée plus claire sur le nouveau statut du français au collège et les objectifs visés par la tutelle pour un tel enseignement.

3. Buts et objectifs de l'enseignement du français au fondamental :

Pour exposer les nouveaux objectifs préconisés pour l'enseignement du français au collège, et pour le placer dans son contexte et dans la cohérence globale des nouveaux programmes, il nous semble méthodique d'exposer les nouvelles finalités de l'enseignement des langues étrangères au fondamental en général pour arriver au collège et l'inscrire dans la continuité des réaménagements opérés par la nouvelle réforme.

L'enseignement fondamental d'une durée de neuf ans comprend l'enseignement primaire (cinq ans) et l'enseignement moyen (4 ans). C'est l'enseignement de base obligatoire.

3.1. Les objectifs de l'enseignement du français au Primaire :

Les nouveaux programmes de français au Primaire proposent des situations scolaires adaptées au développement cognitif des apprenants. Il s'agit tout de même d'élèves qui sont en contact avec une langue étrangère pour la première fois et qui sont amenés à acquérir

progressivement des compétences de communication pour interagir oralement (écouter/parler) et par écrit (lire/écrire) pour s'exprimer dans des situations de communication qualifiées de simples et en adéquation avec le niveau et le développement cognitif des jeune apprenants : « *C'est un enseignement destiné à amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer dans des situations de communication. Ainsi l'apprentissage du français participe à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde. Les programmes du primaire sont structurés pour chaque niveau du cycle en compétences à installer à l'oral et à l'écrit.* » (**Programme de français au Moyen, inspection générale des programmes, 2010, p 03**)

Au terme de l'Enseignement Primaire, l'élève serait capable de communiquer oralement et par écrit dans des situations de communication en classe et dans la vie quotidienne où il est capable de comprendre / produire des énoncés et des actes de parole appris : « *Au terme du cycle primaire, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, à partir de supports sonores et visuels, l'élève est capable de communiquer à l'oral et à l'écrit dans des situations scolaires et de la vie courante où il est appelé à comprendre/ produire des énoncés dans lesquels se réalisent des actes de parole appris.* » (**Ibid., p.4**). Il nous semble alors important de mettre en exergue l'importance donnée à la compétence de communication dès la 1^{ère} scolarisation de l'apprenant, les objectifs de l'enseignement du français au primaire prévoient que l'apprenant sera capable de réaliser oralement des actes de parole aussi bien dans la vie scolaire en classe que dans la vie courante. Dans le programme du moyen, et pour assurer une continuité souple et un apprentissage progressif, l'apprenant fera face à des situations de communication plus diversifiées.

3.2. Les objectifs de l'enseignement du français au Moyen :

L'enseignement Moyen est réparti en trois **paliers** ainsi définis :

- Le premier palier ou palier **d'Homogénéisation et d'Adaptation:** qui se déroule durant la première année du collège ; c'est une année de consolidation des acquis prérequis, d'homogénéisation et d'adaptation à une nouvelle organisation (plusieurs disciplines, plusieurs enseignants...).
- Le deuxième palier ou palier de **Renforcement et d'Approfondissement:**

Il se déroule durant les deuxième et troisième années. Il est consacré au renforcement des compétences et à l'élévation du niveau culturel de l'apprenant.

- Le troisième palier ou palier **d'Approfondissement et d'Orientation**:

Il se déroule pendant la quatrième année. En plus de l'approfondissement et du développement des compétences dans la discipline, la quatrième année est consacrée à la préparation à l'examen de fin de cycle (BEM). Elle doit aussi assurer l'orientation vers le secondaire et/ou vers la vie active. Dans cet esprit, l'enseignement du français au collège a pour objectifs:

- **En 1ère AM**, de permettre à l'élève de renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production de textes de **type explicatif et prescriptif**.
- **En 2e AM et 3e AM**, de permettre à l'élève de développer ses compétences pour faire face à des situations de communication encore plus diversifiées et plus complexes, à travers la compréhension et la production de textes de **type narratif**.
- **En 4e AM**, de permettre à l'élève de consolider les compétences acquises durant les deux précédents paliers en faisant face à des situations de communication encore plus complexes à travers la compréhension et la production de textes de **type argumentatif**, de mettre en œuvre la compétence globale acquise au cours du cycle pour faire face à des situations scolaires (examen du BEM et passage au secondaire) et extra scolaires (vie active).

4. Le Programme de la 3^{ème} A.M :

Le programme de français de la 3^{ème} A.M s'inscrit dans la cohérence globale des programmes du collège et véhicule les objectifs suivants : « *Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication.* » (**Programme de français au Moyen, Ministère de l'éducation nationale, groupe disciplinaire de français, ONPS 2010, p, 04**)

Le programme de 3^{ème} A.M de réalise en trois grands projets où l'apprenant est amené à développer et d'exercer ses capacités narratives en mobilisant, à chaque étape, les acquis antérieurs.

- **Projet 1 :** Réaliser un recueil de faits divers pour le journal de l'école.
- **Projet 2 :** Réaliser un recueil de biographie et de portraits de personnes célèbres (écrivain, artiste, savant, sportif...) pour leur rendre hommage à l'occasion de la journée du savoir.
- **Projet 3 :** Réaliser un recueil de récits et une exposition de photos portant sur l'Histoire de notre pays à l'occasion de la célébration de la fête de l'indépendance et du mois du patrimoine.

Pour les activités orales, les objectifs de chaque projet sont les suivants :

- **Projet 1 :**
 - Distinguer le récit de faits réels du récit de fiction (pour marquer le passage de la 2^{ème} A.M à la 3^{ème} A.M)
 - Différencier les catégories de faits divers : L'accident/ catastrophe, le méfait, l'insolite.
 - Ecouter et comprendre un fait divers relatant un accident, une catastrophe.
 - Produire à l'oral un fait divers relatant un accident, une catastrophe.
- **Projet 2 :**
 - Ecouter et comprendre un récit de vie à caractère biographique.
 - Produire à l'oral une biographie à partir d'une photo et d'une fiche biographique.
- **Projet 3 :**
 - Ecouter et comprendre un récit historique.
 - Produire à l'oral un récit historique cohérent relatant un événement de l'Histoire nationale à partir d'une date, d'une photo.

On voit que l'apprenant est amené à réaliser 03 grands projets durant l'année scolaire, ce qui va donner un sens à l'apprentissage et crée plus de motivation pour mener à bien le déroulement des cours. Pour les activités de l'oral (en compréhension et en production), l'apprenant devrait présenter le profil d'entrée suivant à la 3^{ème} A.M :

4.1.Profil d'entrée en 3^{ème}AM

Les instructions officielles indiquent que la typologie de textes proposés comme supports, structure les programmes de français au moyen et offre un cadre pertinent pour asseoir les apprentissages linguistiques.

Le deuxième palier du cycle moyen (qui se déroule en 2^e et en 3^e A.M) est consacré à l'étude du texte narratif, dans une approche progressive, selon la distribution suivante :

- en 2e AM : récit de fiction.
- en 3e AM : récit de faits réels.

Ainsi, l'élève entrant en 3e AM serait capable de :

A l'oral/compréhension :

- se positionner en tant qu'auditeur,
- retrouver les composantes essentielles du récit.

A l'oral/ production :

- produire un récit cohérent et compréhensible,
- analyser et synthétiser une information et en rendre compte sous une forme résumée,
- communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée,
- utiliser les ressources de la communication verbale et non verbale,
- interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres.

A l'écrit/compréhension :

- questionner un récit pour en construire le sens,
- distinguer les différents récits et leur visée,
- lire à haute voix un texte narratif devant un public.

A l'écrit/production :

- résumer un texte narratif,
- construire un récit de fiction cohérent et structuré.

Pour l'organisation des séquences, Chaque séquence est organisée en rubriques

5. L'organisation d'une séquence pédagogique :

Chaque séquence est organisée en rubriques, en commençant par les activités orales (en compréhension puis en production) pour permettre à l'apprenant de se situer par rapport au thème de la séquence et de s'habituer au lexique utilisé tout en formant des idées claires sur la thématique du projet en général. Ainsi, la séquence s'organise autour des activités suivantes :

- La compréhension de l'oral

La première rubrique est intitulée « J'écoute et je comprends » : Les activités proposées visent le développement des stratégies d'écoute et de compréhension orale en utilisant des supports audio, vidéo ou uniquement la voix du professeur. On assiste à une réelle revalorisation de l'oral dans le programme : « *La compréhension de l'oral est considérée comme la première compétence mise en jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle vise l'acquisition progressive de mécanismes d'écoute et de construction du sens à partir de divers énoncés oraux.* » Les concepteurs du programme essaient de lui redonner la place qu'elle mérite et qu'elle occupe dans les programmes. Des supports sont mis entre les mains du professeur mais les enseignants peuvent en choisir d'autres adaptés au niveau de leur classe. Reste à dire que l'idéal est de varier les supports pour permettre aux apprenants d'être en position d'écouter d'autres voix que celle de leur professeur : « *Chaque écoute devra être précédée de consignes d'écoute ou de tâches à accomplir. Il est primordial que les apprenants sachent ce qu'ils doivent faire pendant l'écoute. Il s'agit d'une écoute active. Les modalités de travail doivent aussi être précisées avant l'écoute : travailler individuellement, en binômes, en petits groupes, en grands groupes ou avec le groupe-classe ... Les mises en commun sont fortement recommandées. Il est nécessaire de faire écouter le document sonore ou énoncé oral dans son intégralité ou en partie chaque fois que le besoin s'en ressent pour vérifier ou justifier une réponse ou une information.* » (Guide du professeur de la 3^{ème} A.M, 2012, p, 08).

Cette rubrique peut s'organiser ainsi :

- Une pré-écoute (phase de préparation / d'anticipation)

Cette activité permet d'abord, d'introduire le thème, et d'amener l'apprenant à deviner, et à anticiper en formulant des hypothèses de sens à partir d'indices : (un titre, d'une image, d'un geste, d'une vidéo sans le son ...

- ***Une écoute /compréhension globale***

Cette phase vise à identifier la nature du document et les paramètres de la situation de communication (qui parle ? à qui ? de quoi ? où ? quand ?) pour aboutir en fin à la vérification des hypothèses émises auparavant...

- ***Une écoute / compréhension détaillée*** pour aller plus en profondeur et assurer une écoute active : « *Cette phase vise le repérage de notions plus précises, plus fines : la structure narrative ; les marqueurs chronologiques ou logiques, les structures grammaticales en contexte, les temps verbaux, un lexique en situation* » (Ibid., p, 09).

- ***Post-écoute (récapitulation / reformulation /extension)***

L'apprenant est amené à récapituler oralement le contenu du cours en reformulant avec ses propres mots ce qu'il a déjà appris. Le nombre d'écoutes peut varier selon la longueur, la complexité du support sonore ou le niveau du public-cible.

- **La production de l'oral**

Je m'exprime

Cette rubrique comporte des activités d'expression orale. En utilisant un support iconique (dessin, photo, tableau...), l'apprenant est contraint de prendre la parole dans le but de produire des énoncés oraux à des fins communicatifs avec son professeur et/ou ses camarades. Elle est organisée ainsi :

- *Arrêt sur image : parlons-en !*

- *Construisons à l'oral... (- un fait divers, un récit de vie, un récit historique -)* à partir d'une grille et de questions autour des éléments de la grille pour aider l'apprenant à construire un récit cohérent et pertinent.

- *Récapitulons*

- *Je donne mon avis*

- **La compréhension de l'écrit**

Je lis et je comprends

Cette rubrique est consacrée à la compréhension de l'écrit. Les activités proposées permettront à l'apprenant d'apprendre à construire progressivement le sens d'un texte en passant par quatre étapes : «

- *J'observe et j'anticipe (phase d'anticipation),*
- *Je lis pour comprendre (phase de compréhension globale),*
- *Je relis pour mieux comprendre (phase de compréhension détaillée),*
- *Récapitulons /je retiens l'essentiel (phase de synthèse). »*

- **Lecture-entraînement**

Cette séance, a pour objectif de renforcer et de perfectionner les mécanismes de lecture. Le professeur pourra utiliser le texte de la compréhension de l'écrit déjà lu par les élèves ou puiser dans le manuel scolaire qui contient un bon nombre de textes authentiques et saura choisir le support le mieux adapté au niveau de son public. A titre d'exemple :

Projet 1 : Les quatre faits divers pages 10/11/12 ou autres. 10

- **Des outils pour dire, lire et écrire**

Cette rubrique tourne autour des leçons de points de langue (Vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe). Les activités de cette rubrique permettront aux apprenants d'étudier et de comprendre les règles qui structurent la langue française. Ces activités sont organisées en cinq étapes :

Je lis et je repère : phase de repérage du fait de langue.

J'analyse : phase d'analyse qui aidera l'apprenant à construire la règle.

Faisons le point : phase de conceptualisation ou construction de la règle en groupes

Je m'exerce : phase d'application : trois à quatre exercices progressifs (repérage – manipulation – production)

J'écris : activité d'intégration partielle qui permet à l'apprenant de mobiliser la notion acquise dans une situation significative.

- **Atelier d'écriture**

La 1ère partie de cette rubrique, intitulée « *Je me prépare à l'écrit* », donne des activités pertinentes pour entraîner progressivement l'apprenant à la rédaction en relation avec le thème de la séquence.

La 2ème partie, intitulée « *J'écris* », propose une consigne d'écriture où l'apprenant est invité à produire un récit relevant du réel dans lequel il devra intégrer ou mobiliser tout ce qu'il a appris précédemment et en s'aidant d'une boîte à outils, de questions pour mieux comprendre la

consigne et de la tâche d'écriture et de critères de réussite. Une grille d'auto-évaluation et de coévaluation lui permettra d'améliorer sa production.

- **Sujet d'évaluation-bilan**

A la fin de la séquence, un sujet est proposé à l'apprenant contenant un texte et des questions qui traitent les différents points déjà traités dans le déroulement des cours de la séquence. Cette activité permettra à l'apprenant de vérifier ses acquis et de déceler ses lacunes et à l'enseignant de prévoir un mécanisme de remédiation.

- **Les stations-projets**

Cette rubrique est subdivisée en trois stations :

1. Station-documentation
2. Station-rédaction
3. Station-finalisation.

C'est une sorte de feuille de route qui se trouve à la fin de la première séquence de chaque projet. C'est un travail de groupe organisé en stations, Chacune des stations indique ce que l'apprenant et ses camarades doivent accomplir au cours de chaque séquence pour réaliser leur projet et le présenter en fin de chaque trimestre.

- **Lecture récréative**

Un texte plus ou moins long est proposé dans cette rubrique. Il sera lu pour le plaisir de la lecture, pour se détendre et pour développer chez l'apprenant l'envie de lire en toute autonomie.

6. Présentation du manuel de français de la 3^e A.M :

Le manuel reste toujours la référence la plus importante à plusieurs aspects pour l'enseignant et l'apprenant, tellement important qu'il représente « *ce qui reste lorsqu'on a tout oublié. C'est un outil de référence, c'est un support fiable qui permet de compléter un cours mal pris ou de clarifier une leçon mal comprise* » (**Les langues vivantes à l'école, Fabia MAURIE, Syros-Alternatives, 1992, p : 41**).

Le manuel de la 3^e A.M est élaboré par quatre auteures : (Melkhir AYAD, Hakima CHEKIR DAOUDI, Saliha HADJI ALOUDIA et Ourida MOUHOU BENTAHA) et édité par l'office national des publications scolaires avec un volume de 192 pages. la conception du manuel de

3.AM se veut conforme aux directives et orientations instituées par la tutelle dans le nouveau programme et le document d'accompagnement tant sur le plan des programmes et des finalités de l'enseignement du français dans le cycle moyen définies par la loi d'orientation de l'Education Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008), de l'approche par compétences, de la pédagogie du projet, de la prise en charge des valeurs identitaires, intellectuelles, esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles que des compétences transversales et disciplinaires. Ce manuel est à la fois un document pratique et adapté à l'élève, mais aussi un outil de référence sur lequel l'enseignant pourra organiser la pratique de sa classe.

Il serait judicieux que l'enseignant exploite avec ses apprenants la couverture du manuel dont le contenu est significatif. Cela permettra à l'apprenant avant même de découvrir le contenu du manuel, d'émettre des hypothèses de sens sur les leçons qui figurent dans son livre et de découvrir surtout la symbolique des illustrations sur la couverture : - la représentation de l'Algérien luttant pour la liberté de son pays : l'enfant personnifié dans le personnage du petit Omar, la femme à travers « Lla fatma N'Soumeur », les écrivains et les hommes de lettre à travers Mohamed Dib et les artistes algériens à travers Warda El Djazaïria, ... - « *La biographie de personnages emblématiques, - L'histoire du patrimoine, l'éducation au patriotisme et l'attachement aux valeurs nationales et aux traditions etc.* » (**Guide du professeur de la 3^{ème} Année Moyenne, ONPS, p : 7**). Nous constatons aussi une présence importante des couleurs et des illustrations dans le manuel de 3e A.M en effet « *Les chercheurs concluent que le support visuel est un facilitateur lorsque le sujet a atteint un certain développement cognitif* » (La compréhension orale, Claudette CORNAIRE/Claude GERMAIN, Clé International, 1998, p : 125).

Pour une utilisation efficace de ce manuel, Le professeur trouvera dans les premières pages du manuel :

- **Un avant-propos** : qui s'adresse d'abord à l'apprenant mais aussi à l'enseignant qui en découvrira l'articulation de façon simplifiée.
- **Un sommaire** : qui présente la répartition détaillée des activités des trois projets. Chaque séquence renvoie à une page précise qui, elle, présente la structure de la séquence avec l'indication du numéro de page pour chaque objectif d'apprentissage.
- **Un contrat d'apprentissage** : l'enseignant y trouvera la compétence globale de la 3.AM et les consignes des trois projets à réaliser. Les deux premiers projets comportent chacun trois

séquences et le troisième deux séquences. Ces projets donneront du sens aux apprentissages des apprenants et leur permettront de développer et d'exercer leurs compétences narratives en mobilisant, à chaque étape, leurs acquis antérieurs.

6.1. La Présentation du projet à réaliser

- **L'organisation d'une séquence** : cette page indique ce que fera l'apprenant à l'issue de cette séquence ainsi que tous les objectifs d'apprentissage y afférent.

- **Deux séances introductives** jugées utiles avant d'aborder le nouveau programme (séance 1) et le premier projet (séance 2):

1. *Distinguer le récit de faits réels du récit de fiction* : Cette activité permet de jeter une passerelle ou un regard sur ce qui a été fait en 2.AM, activité incontournable avant d'entamer le nouveau programme de 3.AM.
2. *Différencier les catégories de faits divers* : Cette séance se veut une imprégnation globale liée à la presse : l'article de presse (le fait divers), son organisation, son lexique spécifique ... Elle prépare et facilite l'entrée dans le premier projet.

6.2. Les activités orales présentes :

Pour l'activité de « L'ORAL » on a toujours des illustrations à analyser et à discuter, il s'agit de travailler la compétence langagière de l'apprenant : lire des images ; Il ne faut pas tout de même négliger l'oral d'interaction entre l'enseignant et l'élève qui entre dans les questions/réponses qui accompagnent chaque leçon.

Chaque séquence débute avec une séance de compréhension de l'orale où l'élève est appelé à comprendre un récit oral sous forme d'un support audio, vidéo et de la voix du professeur. L'intérêt est de développer les stratégies d'écoute et amener l'apprenant à produire du sens à partir du son pour le préparer à la séance d'expression orale où il doit produire un récit cohérent et compréhensible relevant du réel, analyser et synthétiser une information et en rendre compte sous une forme résumée.

L'activité de compréhension de l'écrit ou la « LECTURE », aussi l'activité d' « EVALUATION-BILAN » et la « LECTURE Plaisir » reposent sur des textes ayant un support écrit et non enregistré, il s'agit de la lecture à haute voix, cette activité finit toujours par un exercice de production écrite. Les textes sont toujours accompagnés d'images car ces dernières peuvent transmettre des messages sur le texte sans le lire, elles facilitent la compréhension en

effet l'image est un « *un support pour favoriser les quatre compétences, c'est-à-dire la compréhension et l'expression écrites et orales* » (**Précis de didactique : devenir professeur de langue, Marie-Françoise Narcy-Combes, Ellipses, 2005, p : 87**).

Il faut dire qu'on assiste à une revalorisation des activités langagières dans le programme de la 3^{ème} A.M qui se traduit dans les cours et les supports proposés et qui visent à doter l'apprenant d'une compétence de communication en classe et dans la vie quotidienne.

Pour les séances de compréhension de l'oral, les supports audio proposés présentent des situations qui relèvent du réel (un fait divers, un événement relatant un accident), ce qui capte l'attention de l'apprenant et crée un milieu fertile aux interactions et aux échanges verbaux entre apprenants et professeur. Pour les leçons de production orale, il s'agit d'un support iconique (image, photo, illustration) avec une série de question pour mettre les interventions des apprenants bien au contexte de la leçon. Les activités de l'oral semblent jouir d'un regain d'intérêt qui se manifeste clairement dans les activités langagières proposées dans le manuel scolaire de la 3^e A.M.

7.L'évaluation :

L'évaluation est l'étape clé de tout apprentissage, on évalue ce qui a été assimilé et ce qui a resté ambigu aux yeux de l'apprenant pour opérer les procédés efficaces de remédiation : « *évaluer c'est identifier, déterminer et définir les lacunes de l'élève pour y remédier éventuellement. C'est aussi déceler ses capacités pour les améliorer et les développer* » (**Programme de la 3e A.M, O.N.P.S, Juillet 2010**).

L'évaluation doit faire une partie intégrante de la démarche d'apprentissage ; c'est une phase obligatoire et régulière qui se fait au début de l'année (évaluation diagnostique), durant le déroulement des séquences (évaluation formative) et en fin de l'année (évaluation sommative).

La démarche d'un projet doit favoriser l'évaluation continue afin d'offrir un portrait de l'évaluation des apprentissages de l'élève pour proposer les actions de soutien et de remédiation des insuffisances et des lacunes, c'est ce que nous trouvons sur le manuel de 3e A.M où on propose à l'élève à la fin de chaque projet une activité d'évaluation certificative qui permettra de faire le bilan des acquisitions suivie d'une grille d'auto évaluation.

Pour l'évaluation du projet elle doit se faire d'une façon orientée et planifiée en donnant plus d'importance aux démarches suivies par l'élève qu'au résultat final c'est à dire la

participation, les efforts fournis, les démarches de réalisation,... Donc l'évaluation doit s'appuyer directement sur les compétences mises en place dans le cadre d'un projet, l'enseignant doit mettre en place un dispositif d'évaluation des compétences.

Pour le faire, il est donc nécessaire que le professeur mette au point des grilles d'évaluation contenant des indicateurs de réussite pour faire un bilan du produit fini. Dans cette perspective, le document d'accompagnement du programme de la 3e A.M présente des grilles d'auto-évaluation d'un projet oral et un autre écrit.

Le projet permettra à l'élève de faire preuve de sa valeur et de ses capacités en devenant autonome ; il n'est pas seulement le projet de groupe mais il sera le projet d'établissement.

8. Le rôle des participants en classe de langue :

Dans le cadre de la nouvelle approche instituée dans l'enseignement des langues étrangères en Algérie, il nous paraît important de présenter le statut et le rôle des participants en classe de langue pour dégager une image claire des exigences de la tutelle par rapport à l'organisation et la gestion des échanges et du travail en général dans l'espace-classe.

La notion de statut peut être définie comme un : « *ensemble de positions sociales assumées par un sujet (sexe, âge, métier, position familiale, religieuse, sociale, politique...)* constituant autant d'attributs sociaux » (VION (1992/2000) **La communication verbale. Analyse des interactions, Paris, Hachette Supérieur, p : 78**).

Dans notre cas et dans le système des relations qui existent dans la classe de langue, les participants occupent, pour l'un le statut d'enseignant et pour les autres, le statut d'apprenant.

C'est des positions 'institutionnalisées' selon (VION, 1992/2000 :79), c'est-à-dire définies préalablement et déterminées par l'institution scolaire.

Tant de définitions du statut des interactants en classe. Nous retenons de ces définitions que, d'une part, le statut est la position d'un individu au sein d'une société et que, d'autre part, le rôle interactionnel n'est pas relatif à un statut et qu'il se manifeste dans des

situations où le sujet est appelé à interagir avec le groupe. En effet, « [...] le rôle n'est rien d'autre que le côté dynamique ou, comme disent d'aucuns, processuel du statut en tant que celui-ci enclenche un processus d'actions et de comportements caractéristiques [...] » . (DE COSTER, M., BAWIN-LEGROS, B., PONCELET, M. (2006) Introduction à la sociologie, Bruxelles, De Boeck. (6e. édition).p : 135)

8.1 Le rôle de l'enseignant :

L'enseignant de langue assure plusieurs fonctions essentielles selon (DABENE, L. (1984) 'communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère' in R. Bouchard (ed.) : Les échanges langagiers en classe de langue, Grenoble, ELLUG. pp. 129-138.) telles que :

- **fonction de vecteur d'information** : c'est lui qui est censé posséder un certain savoir à transmettre aux apprenants ;
- **fonction de meneur de jeu** : c'est lui qui assure la gestion des prises de parole, qui suggère les thèmes à discuter sans perdre de vue les objectifs véhiculer par le programme officiel , qui propose les activités de consolidation et de remédiation, qui donne, reprend la parole, etc. bref, celui qui gère les échanges.
- **fonction d'évaluateur** : c'est lui qui fait les corrections en fonction de ce qui a été fait, qui évalue les productions des apprenants. L'évaluation peut se faire soit explicitement par le biais d'une appréciation (oui, bien, c'est juste, etc.), soit implicitement par une correction en reprenant l'énoncé de l'élève, soit à l'aide de moyens non verbaux (signe de la tête) .

On remarque ainsi que, de par ses multiples fonctions, le rôle de l'enseignant est dominant. Néanmoins, aujourd'hui, les fonctions de l'enseignant sont plus variées et il a surtout plus de liberté dans l'organisation du travail en classe. La conception classique qui fait que le professeur soit le pivot du processus d'enseignement apprentissage et l'élément qui détient le savoir face à des apprenants complètement passifs a été remise en question, du moins, théoriquement car il faut admettre néanmoins qu'il est difficile de rompre avec des traditions ancrées dans le domaine de l'enseignement. C'est ce que nous avons témoigné au cours de notre passage en classes et que nous allons essayer d'expliquer dans la deuxième partie.

Ainsi, d'autres fonctions pourraient être attribuées à l'enseignant car il n'est plus celui qui transmet uniquement un savoir donné. Son rôle est surtout d'être un '*médiateur*', un '*guide*' et un '*animateur*' (CICUREL, 1985) ; en un mot, un 'facilitateur' du processus d'apprentissage.

8.2 Le rôle de l'apprenant :

La place de l'apprenant dans le système éducatif a aussi changé. L'apprenant a toujours représenté un élément passif dans le processus d'enseignement apprentissage et rôle consistait seulement à recevoir sans être capable d'investir ses apprentissages dans des situations qui donnent un sens à l'apprentissage.

Depuis l'application de la nouvelle approche (l'approche par compétence et la pédagogie par projets) dans l'enseignement/ apprentissage du FLE en Algérie, l'élève n'est plus celui qui reçoit passivement le savoir mais celui qui doit le construire. Il est supposé prendre en charge son propre apprentissage de manière autonome et a donc une plus grande part de responsabilité et de liberté, ce qui peut créer des conditions favorables pour une bonne assimilation en donnant à l'apprenant la faculté d'investir ce qu'il a appris dans la vie quotidienne car la question essentielle pour chaque élève est l'utilité de ce qu'il apprend. On est en train de donner donc un sens à l'apprentissage.

Dans une perspective de centration sur l'apprenant, la relation enseignant/enseigné devient alors une relation de soutien. Une relation qui doit tendre vers la collaboration, vers la coopération qui aboutira par la suite à un apprenant autonome et capable d'utiliser ce qu'il apprend dans des situations de la vie courante car un savoir qu'on n'utilise pas résiste rarement à l'usure du temps.

9. Les obstacles qui entravent l'apprentissage de l'oral :

C'est d'abord en communiquant que l'apprenant apprend la langue. La production orale occupe un rôle primordial en classe de langue. De ce fait, il est capital pour l'élève de prendre autant que possible la parole dans le cadre des échanges verbaux en classe de langue. Cependant, dans la réalité de la classe, il est en souvent autrement.

Les programmes de FLE en Algérie recommandent des situations de communication dans lesquelles l'élève est censé développer son savoir-faire langagier.

Néanmoins, les interactions en classe sont malheureusement didactiques en globalité sans possibilité de réinvestissement dans la vie quotidienne.

Nous nous sommes inspirée des principales contradictions de la communication dans la classe de langue que Ph. PERRENOUD énumère dans son article, « *La communication en classe : 11 dilemmes* » (PERRENOUD, Ph. (1994) 'La communication en classe : onze dilemmes', *Cahiers pédagogiques* n° 326. (Septembre) pp. 13-18): nous citerons seulement les dilemmes en relation avec notre travail de recherche :

Premier dilemme : « *comment contrôler la prise de parole sans stériliser les échanges, tuer la spontanéité, le plaisir ?* »

L'enseignant a pour but de favoriser les échanges en classe, d'inciter les apprenants à prendre la parole. Or, il faut préciser que la communication en classe a ses propres spécificités qui régissent la prise de parole en classe ; l'enseignant est considéré comme étant le maestro des échanges. C'est lui qui gère la circulation de la parole, qui a l'avantage de rompre ou d'imposer le silence, de donner ou de prendre la parole. Ça revient alors à l'enseignant de donner plus de place à la spontanéité et à la créativité des apprenants en accordant plus de liberté quant à la prise de parole sans pour autant laisser de telles conditions affecter le bon déroulement des cours.

Second dilemme : « *comment ménager une certaine équité sans blesser les uns et faire violence aux autres, sans interférer avec les règles du jeu social ?* »

Construire des compétences langagières orales ne peut se faire que si l'enseignant favorise les échanges verbaux en classe et laisse les élèves s'exprimer librement dans le cadre du thème du cours et même en dehors du sujet de l'activité proposée si cela se fait en français. Or, cela semble difficile sauf si l'enseignant donne cette occasion à tous les élèves y compris ceux qui ont le plus de difficultés à l'oral.

Troisième dilemme : « *comment respecter les formes de la communication et de la langue sans réduire les élèves au silence ou aux banalités prudentes ?* »

Dans ce cas, deux positions peuvent être assumées par l'enseignant. Soit, il corrige systématiquement les erreurs des apprenants à chaque reprise et de ce fait, il instaure un cadre modèle à atteindre. Soit il demande au groupe classe de corriger ce qui semble plus bénéfique. On sait bien que l'interruption systématique de la part de l'enseignant peut entraîner le manque de prise de risque qui contraint l'apprenant à se taire.

La passivité verbale est due à plusieurs facteurs que nous tentons d'exposer selon quatre points :

- Des raisons didactiques et pédagogiques.
- Des raisons psychologiques.
- Des raisons d'ordre socioculturel.
- Des raisons intellectuelles.

Les raisons didactiques et pédagogiques sont relatives aux méthodes et les procédures adoptées dans le processus d'enseignement / apprentissage visant les compétences communicatives et interactionnelles. Les facteurs d'ordre psychologiques sont liés aux élèves, à leurs attitudes et à leurs comportements dans le milieu scolaire (classe) et tout ce qui se rapporte à la personnalité de l'apprenant et à ses réactions vis-à-vis ses professeurs et/ou ses collègues. Et enfin les facteurs qui relèvent du milieu socioculturel et son impact sur l'apprentissage des langues étrangères.

- Raisons didactiques et pédagogiques :

Les raisons d'ordre didactique qui pourraient déterminer cette passivité communicationnelle sont variées.

Dans un premier temps, ce sont des raisons portant sur la manière d'enseigner ou de faire apprendre la langue française comme langue étrangère, le choix des procédés et des mécanisme permettant la maîtrise des langues est décisif, les outils et les activités didactiques proposées et leur adéquation avec le niveau du public visé sont déterminants. L'enseignant a un rôle important dans l'acquisition et l'expression verbale chez l'apprenant, son génie et son savoir-faire s'avèrent dans la création d'un climat fertile favorisant les échanges et aspirant de former des élèves homogènes au sein de la même classe.

De même, pour tout ce qui est institutionnel, le même programme peut être appliqué différemment selon le public visé, l'espace scolaire doit être propice aux interventions langagières des apprenants. Dans ce cadre, le professeur doit stimuler les apprenants de façon à

les motiver et à susciter leurs envie de prendre la parole en proposant des thèmes qui relèvent de la vie quotidienne de son public.

De surcroît, l'expression orale ne se limite pas à la pédagogie qui s'articule autour de l'interaction du type question-réponse entre enseignant et apprenant, elle ne semble pas être suffisante pour inviter les apprenants à communiquer en langue étrangère c'est pourquoi, il faudrait envisager d'autres pédagogies plus appropriées et plus performantes qui permettent d'inciter les élèves à parler, en leur faisant surmonter les dits obstacles pour qu'ils puissent s'exprimer en une langue dont ils n'ont pas une bonne maîtrise.

- Raisons psychologiques :

La difficulté de prendre la parole en classe de FLE est liée aussi à des facteurs psychologiques, l'élève se trouve contraint en présence d'autres élèves, cette relation l'empêche parfois de prendre la parole même en langue maternelle et par conséquent, il se trouve dépourvu de toute initiative; en revanche, il se sent confiant et en sécurité quand il est entouré de ses amis proches et il parle avec aisance dans la plupart des cas.

Chaque élève a un degré de timidité naturel, une habitude à parler chez lui ou dans les lieux qu'il fréquente, une aptitude propre à chaque apprenant à l'oral relative à plusieurs facteurs :(aisance, débit, tonalité de voix, intonation, style syntaxique) et propre au sujet parlant : (esprit de synthèse, culture générale, positionnement personnel) .

On ne peut pas donc exiger le même niveau de réponse et de participation de la part de tous les élèves. On doit cependant veiller à ce que chacun acquiert une méthodologie et développe selon une démarche progressive sa propre stratégie d'apprentissage et cette compétence de prise de parole en suivant un enseignement différencié qui prend en compte les différences individuelles de chaque apprenant, une démarche théoriquement envisageable mais difficile à réaliser en classe.

Pour l'apprenant, parler, c'est s'exposer aux jugements et aux évaluations des autres, c'est surtout prendre le risque d'être contre dit, de rencontrer un désaccord ou une désapprobation. Avoir peur de commettre des erreurs lui prive de la confiance en soi en craignant de commettre des fautes et d'être ridiculisé en classe.

Oser participer représente une contrainte qui touche directement l'aspect communicatif et par conséquent, la faculté de comprendre et de se faire entendre, de justifier son point de vue et

de prendre une position vis-à-vis d'une situation donnée en affirmant sa personnalité. En cas de déficit, il s'agira d'un handicap sérieux qui touchera l'aptitude à communiquer avec les autres. .

La réticence des élèves à communiquer et à s'exprimer est, entre autres, due au fait qu'ils manquent de confiance en eux, qu'ils ont le sentiment que prendre la parole en français relève de l'impossible. Les élèves préfèrent le silence alors au lieu d'être dévoilés et d'être le lieu de moqueries de leurs pairs.

- Raisons d'ordre socioculturel :

Une culture est définie comme un ensemble de schèmes interprétatifs, de principes et de conventions qui guident les comportements des apprenants dans une société donnée. Cette définition ne considère pas seulement la culture comme connaissance mais y ajoute une dimension concrète et active, en mettant l'accent sur la mise en œuvre de la culture lors des interactions.

De ce fait, nous avons constaté que la culture d'origine des élèves n'encourage pas la prise de parole en langue française. La pratique de l'oral fait monter à la surface les différences lexicales et syntaxiques entre apprenants, ce qui peut entraver la participation orale. C'est ainsi que l'écriture reste le moyen préférable de communication.

Si les apprenants s'expriment rarement en français, c'est parce qu'il leur manque la pratique orale dans les milieux qu'ils fréquentent d'où le fait d'avoir beaucoup de peine à s'exprimer en langue française. Par conséquent, ils se sentent vulnérables lorsqu'ils sont amenés à communiquer langagièrement lors des cours.

- Raisons intellectuelles :

L'élève explique ses insuffisances à prendre la parole par la non maîtrise des compétences relatives au savoir. Les apprenants font preuve de pauvreté lexicale et grammaticale et surtout d'une incapacité phonologique. Dans ce cas, l'élève est, lui-même, sensible à l'imperfection des énoncés produits, ce qui le démotive pour prendre régulièrement la parole au sein de la classe comme milieu privilégié de la participation verbale. A cause du manque d'outils linguistiques, l'élève craint de donner de lui-même une image dévalorisante. En conséquence, il trouve dans le silence le refuge convenable.

Conclusion :

Nous avons essayé de montrer l'impact de la réforme du système éducatif sur les programmes de français au collège, la redéfinition des finalités de l'enseignement des langues à l'école et le regain d'intérêt des activités orales dans le programme de français de la 3^{ème} A.M particulièrement.

La réforme de l'éducation en Algérie a introduit des changements profonds sur la politique éducative et sur le contenu des programmes de français. On assiste à une réelle évolution dans les concepts et dans les méthodes et approches adoptées dans l'enseignement apprentissage des langues, une évolution qui se traduit par l'instauration de nouveaux manuels au collège dont le trait marquant est la revalorisation des activités langagières. Nous avons aussi montré le choix méthodologique et pédagogique des nouveaux programmes, les caractéristiques de l'approche par compétence et de la pédagogie par projet, deux méthodes adoptées de l'enseignement des langues.

Nous avons ensuite présenté le nouveau programme de français de la 3^{ème} A.M en essayant de présenter le manuel de français, sa conception , son contenu et les activités orales proposées pour mettre en relief la place accordée réellement à l'oral dans les programmes d'enseignement et cela pour dégager les exigences de la tutelle par rapport au profil prévu pour les apprenants et aux objectifs visés à être installés chez eux .

Le cadre de notre recherche relatif à la mise en place d'un constat effectif sur la réalité en classe nous a poussé à décrire les contraintes et les dilemmes de l'apprentissage de l'oral à l'école pour montrer l'écart qui existerait entre les objectifs et les directives de la tutelle d'une part et la réalité en classe de langue d'autre part et cela pour arriver à avancer une description aussi réelle que possible, un état des lieux en classe de langue par rapport à la communication orale surtout.

Deuxième Partie

Chapitre I

Description du corpus

Introduction :

Il est tout à fait clair qu'on assiste aujourd'hui à une redéfinition des finalités de l'enseignement du français en Algérie. Les nouveaux programmes accordent un statut important aux activités orales et aux compétences langagières des apprenants, une vérité que nous avons essayé de démontrer dans notre recherche.

Conscients de ce que la réalité du terrain pourrait présenter des données plus ou moins conformes à notre cadre conceptuel, nous avons mené une analyse descriptive et comparative sur le terrain pour analyser et rendre compte de ce qui a vraiment changé en classe par rapport aux activités orales et aux compétences de communication à installer chez les apprenants en essayant de cerner la place de l'oral en classe de FLE quant à la mise en œuvre du programme officiel. En prenant du recul, nous avons pu observer de près le déroulement de six séances de production orale en classe de 3^{ème} A.M. dans le but de dégager l'écart qui pourrait exister entre les démarches préconisées dans le programme officiel et les modalités réelles du travail des séances de l'oral en classe.

1.Description du corpus :

Notre étude va nous permettre d'observer et de faire un compte rendu des pratiques effectives en classe dans le cadre du nouveau programme instauré par la réforme du système éducatif algérien, celle entreprise en 2003. Pour cela, nous avons envisagé d'effectuer une enquête par le biais d'un questionnaire destiné aux enseignants et portant sur l'enseignement/apprentissage de l'oral, la place qui lui est réservée dans le programme et les contraintes présentes sur le terrain, lesquelles peuvent entraver l'efficacité d'un enseignement axé sur l'oral et l'appropriation d'une compétence à communiquer langagièrément chez les apprenants.

Pour recueillir un maximum d'informations qui vont nous permettre de répondre à notre problématique de départ et mettre en question nos hypothèses de recherche, nous avons décidé de faire une observation de classe par le moyen d'une grille d'observation que nous avons confectionnée à partir de quelques grilles de spécialistes.

Les pratiques pédagogiques en classe de langue sont, en effet, le seul indicateur pour s'informer, sur le terrain, de la qualité, du déroulement et de l'efficacité de l'enseignement, et, par voie de conséquence, de l'enseignant. Conscient de ce fait, nous avons jugé qu'il était plus judicieux de mener une observation de classe pour collecter un large éventail d'informations moyennant une prise de note systématique dans le cadre d'une grille adaptée à notre contexte de recherche, et ce, pour délimiter les paramètres à observer .

Il est à noter que nous avons exclu les enregistrements audio et le recours à la transcription car ils ne pouvaient pas nous fournir suffisamment les informations requises.

1.1.Le questionnaire :

Notre questionnaire va porter essentiellement sur les représentations des enseignants sur la place de l'oral dans le nouveau programme, le volume horaire qui lui est consacré et sur les activités orales proposées dans le manuel scolaire et leur degré d'adéquation avec le niveau des apprenants.

Le corps enseignant étant considéré comme la pierre angulaire du processus de la refonte de l'éducation en Algérie,(soulignons qu'il s'agit là évidemment de la phase préparatoire précédant toute mise en place d'une réforme), nous avons donc essayé à travers ce questionnaire de voir ce que les professeurs pensent des nouveaux réaménagements opérés au sein du programme par rapport à la place de l'oral et les modalités de son travail en classe en s'interrogeant sur le niveau des apprenants à l'oral et l'adaptation des supports contenus dans le manuel au niveau des élèves.

Ce questionnaire constitue le point de départ de notre investigation. Curieux d'en savoir plus sur le /les modèles didactiques empruntés par les professeurs d'enseignement moyen dans l'enseignement de l'oral, nous avons élaboré une série de questions que nous avons adressées, lors d'une journée de formation, à 30 professeurs d'enseignement moyen, d'âges variés (de 24ans à 51 ans), et qui, outre la multiplicité de leurs profils de formation (I.T.E., E.N.S., I.L.E., etc.), cumulent une expérience professionnelle allant de 03 à 32 ans. Ce travail s'est effectué, en présence de l'inspecteur chargé de la circonscription. Il nous a aidés par la suite à faire un constat objectif relatif aux pratiques langagières qui se déroulent en classe de FLE, lors des séances d'expression orale.

1.2.La grille d'observation :

Outil d'investigation, la grille d'observation élaborée a pour objectif majeur de s'informer de près du déroulement des séances de l'oral en classe de 3^{ème} A.M pour dégager un constat réel des pratiques effectives en matière de l'enseignement/apprentissage des activités langagières. À cet effet, nous avons délimité les paramètres à observer en fonction des aspects que nous avons jugé importants à examiner par rapport au thème principal de notre travail qu'est l'oral et les modalités de son enseignement en classe de langue.

Dans cette perspective, il faut noter que notre observation porte essentiellement sur l'oral sous toutes ses formes en classe (échange de salutations entre élèves et enseignants en classe, les interactions quotidiennes liées au milieu scolaire qui se font en langue étrangère, les interactions en classe de langue, plus précisément pendant les séances de l'oral, etc.).

En effet, les apprentissages langagiers ne se déroulent pas seulement selon la conception traditionnelle de l'oral dans le strict cadre des séances de compréhension et de production orales inscrites dans le programme officiel qui constituent un cadre restreint et étroit des échanges verbaux et des interactions instaurés dans la classe où le professeur a tendance à régulariser les conditions des apprentissages en enserrant la prise de parole de l'apprenant dans une dynamique orientée par un jeu de questions aboutissant à des réponses préprogrammées.

Il faut donc envisager l'oral dans toute sa complexité et toutes ses fonctions didactiques en classe de langue où il est considéré à la fois comme :

- Moyen d'expression qui favorise le développement personnel ;
- Moyen d'enseignement qui sert à la transmission d'informations avec une dimension cognitive qui consiste à amener l'apprenant à apprendre à traiter les informations verbales ;
- Moyen d'apprentissage amenant l'apprenant à intégrer les apports d'informations et les éléments venant surtout du discours de l'enseignant dans son propre discours ;
- Objet d'apprentissage pour amener l'apprenant à apprendre à communiquer oralement.
- Et enfin, comme objet d'enseignement qui demande la mise en place de dispositifs spécifiques d'un enseignement axé sur l'oral qui exige une définition des tâches langagières à réaliser en classe.

Après avoir obtenu l'accord du directeur du C.E.M, Il fallait d'abord prévenir l'enseignante de l'objectif de notre visite pour éviter toutes manifestations de gêne liées à notre présence., une démarche qui pourrait bien compromettre la crédibilité des résultats vu qu'il est difficile de repérer des « failles » chez une personne avertie : la leçon est préparée au préalable, les pratiques de classe s'éloignent des pratiques habituelles. Nous avons donc expliqué avec souplesse la visée de notre travail pour mettre à l'aise l'enseignante et s'assurer que les cours observés se dérouleront le plus normalement possible.

Nous avons donc délimité les aspects à observer en fonction du contexte de notre recherche. Notre grille d'observation va porter sur l'enseignant, les apprenants et les cours observés.

Notre grille comporte trois grands volets qui vont servir de base à notre travail d'observation et nous permettre de collecter un maximum de données à différents niveaux. Nous allons exposer les grands points sur lesquels nous nous sommes penchés pour recueillir des données pertinentes en relation avec notre recherche. L'observation de classe va donc porter essentiellement sur :

- **L'enseignant :** par rapport à :
 - L'installation et la présence en classe. (discipline, ordre, atmosphère de la classe.)
 - Le langage et l'élocution. (aisance linguistique et articulatoire)
 - L'attitude vis- à-vis des apprenants en classe.
 - La gestion de la prise de parole en classe.
 - La maîtrise du cours.
 - La planification du cours.
 - Les stratégies correctives.
 - L'utilisation du matériel pédagogique.
 - Le respect de la méthode préconisée dans le programme.
 - Les interactions et la gestion de la prise de parole lors des activités orales.
- **Les apprenants :**
 - La langue (norme, niveau, pertinence.)
 - Dimension psychoaffective : expression de soi, gestion du stress, motivation personnelle.
 - Dimension communicationnelle : attitudes, gestes, regards, interactions et travail non verbal.

- Dimension linguistique : prise de parole, diction, prononciation, débit.
- Dimension discursive : pertinence des idées, relation avec le thème abordé.
- **Le cours :**
 - Clarté du cours.
 - Lien des thèmes abordés avec le quotidien et la réalité des apprenants.
 - Relation entre les pratiques scolaires et les pratiques sociales de référence.
 - Le contenu du cours et sa conformité avec le programme.
 - Le degré de son adaptation au niveau des apprenants.
 - Les productions orales réalisées.
 - Le respect des démarches pédagogiques préconisées dans le déroulement du cours.

Il est à signaler que nous avons opté lors de la conception de notre grille au recueil des données par une prise de note systématique qui va nous permettre de répondre à notre problématique de départ sur la place de l'oral en classe et l'impact de l'approche préconisée dans le nouveau programme sur le rendement de l'enseignant et des apprenants .

2. Les classes observées :

Nous avons mené notre enquête au niveau du CEM « Al Mamoun » situé à la daïra de Rahouia (37 Km du chef-lieu de Tiaret). Ce collège est fondé en 1979 et prend en charge des élèves internes venant de milieux ruraux. La matière du français est assurée par 05 professeurs. Pour l'observation de classe, nous avons travaillé avec deux enseignants chargés des classes de 3^{ème} A.M. Il s'agit d'une enseignante ayant à son actif 15 ans d'expérience, titulaire d'une licence en traduction. Et d'un enseignant avec 22 ans d'expérience, titulaire d'une licence en français.

Les classes observées sont au nombre de 03 avec un effectif de 40 élèves chacune. Ces classes se caractérisent par l'hétérogénéité de l'appartenance socioculturelle des élèves.

Après avoir obtenu l'accord du directeur de l'établissement, nous sommes entrés en contact avec l'enseignante des classes-cible. Nous avons essayé de la mettre au courant de notre sujet, de l'objectif de notre travail d'observation et de répondre à toute interrogation émanant de sa part dans le but d'éviter toutes éventuelles manifestations de gêne liées à notre présence.

Notre observation s'est étalée sur 03 leçons de production orale. Ces leçons s'inscrivent dans le projet 02 du programme de 3^{ème} A.M à raison d'une séance par séquence : Nous allons exposer l'intitulée du projet et des séquences, les étapes prévues pour le déroulement de chaque leçon et les objectifs visés comme suit :

Projet 02 : Réaliser un recueil de biographies et de portraits de personnes célèbres (écrivains, artistes, savants, sportif...) pour leur rendre hommage et l'exposer à l'occasion de la journée du Savoir.

Séquence 01 : Comprendre et produire à l'oral et à l'écrit un récit biographique.

Objectifs de la leçon : Produire à l'oral une biographie à partir d'une photo et d'une fiche biographique.

Séquence 02 : Comprendre et produire à l'oral et à l'écrit un récit autobiographique.

Objectifs de la leçon : Produire à l'oral une autobiographie à partir d'une fiche biographique, d'une photo, d'un test de connaissance de soi.

Séquence 03 : Insérer un portrait / un autoportrait, un dialogue dans une biographie, une autobiographie.

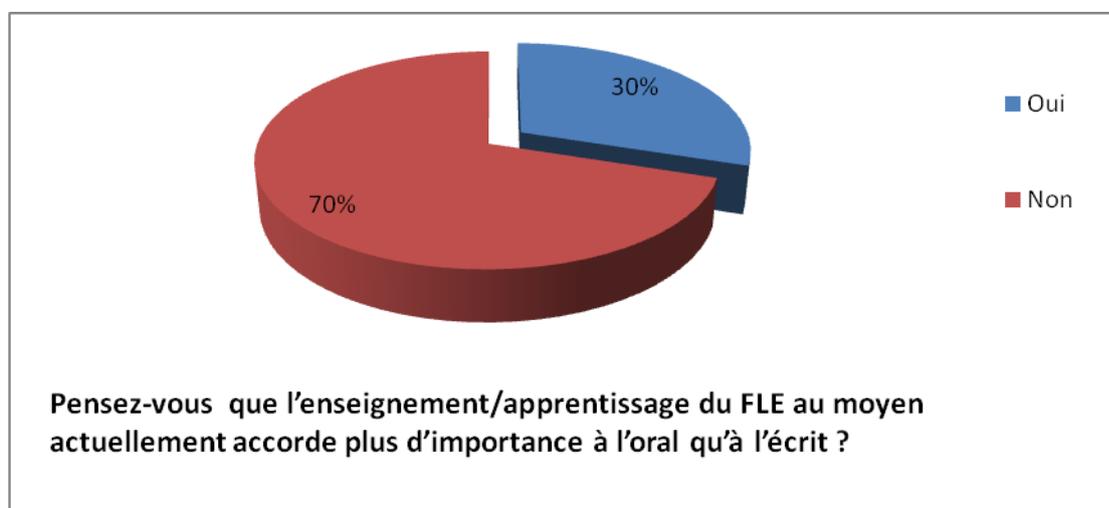
Objectifs de la leçon : Produire à l'oral un portrait à partir d'une photo et d'une boîte à outils.

Chapitre II

Analyse et interprétation des données

1. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire proposé aux enseignants : QUESTION N°1: Pensez-vous que l'enseignement/apprentissage du FLE au moyen actuellement accorde plus d'importance à l'oral qu'à l'écrit ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	09	30%
Non	21	70%



La majorité des professeurs questionnés trouvent que les programmes actuels ne valorisent pas l'oral et que l'écrit reste toujours au devant de la scène vu qu'il est le seul à être évalué lors des examens et épreuves pour l'obtention du diplôme de fin de cycle.

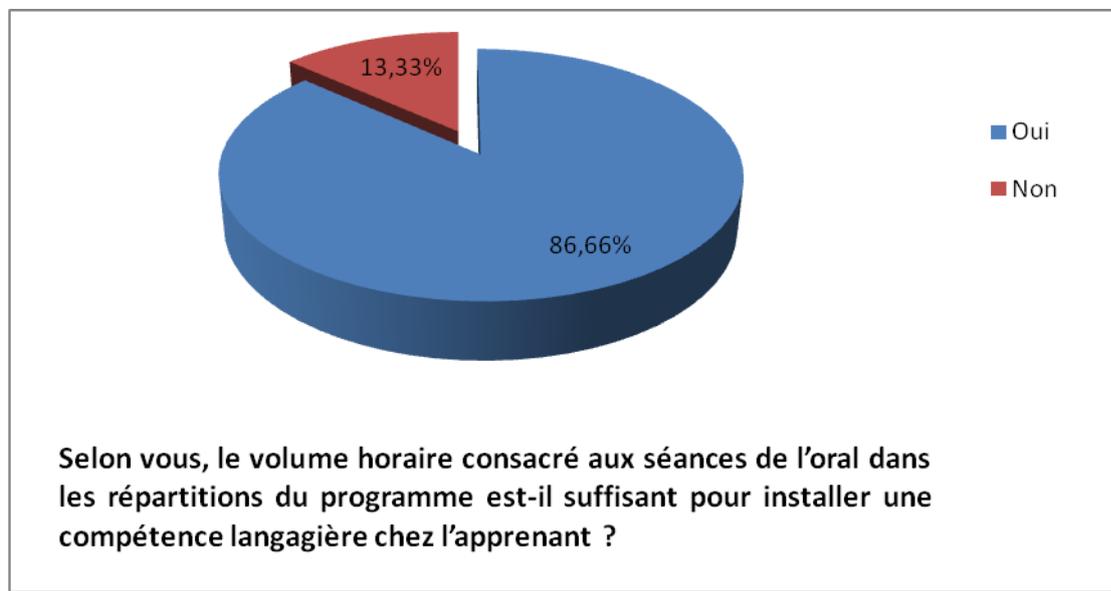
Par ces réponses, nous ne faisons qu'appuyer un fait déjà reconnu : Malgré l'adoption de l'approche par compétence qui préconise une place assez importante à la communication verbale en FLE dans le système éducatif algérien, son application ne se concrétise pas véritablement en classe et se résume à une séance d'expression orale par séquence d'apprentissage, ceci est peu pour acquérir une autonomie communicationnelle et une aptitude à communiquer oralement.

Nous constatons que la réponse donnée par les professeurs est basée essentiellement sur le volume horaire accordé à l'oral dans les séquences pédagogiques du programme à raison d'une heure de production orale par séquence. Un constat qui nous pousse à avancer que les enseignants questionnés n'ont pas pris en considération la multiplicité des définitions de l'oral et

des ses fonctions didactiques en classe et se sont limités à prendre l’oral dans sa conception traditionnelle qui se résume à un simple échange de questions aboutissant à des réponses préprogrammées dans le cadre restreint des séances de l’oral en perdant de vue que l’oral est pratiqué au quotidien dans les pratiques des apprenants en milieu scolaire et a même (l’oral) une dimension interdisciplinaire par rapport à l’enseignement des matières scientifiques en français par exemple.

Question N°2 : Selon vous, le volume horaire consacré aux séances de l’oral dans les répartitions du programme est-il suffisant pour installer une compétence langagière chez l’apprenant ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	26	86.66%
Non	04	13.33%



Commentaire :

86.66% des professeurs sont satisfaits du volume horaire consacré à l’expression orale et estiment qu’il est largement suffisant pour l’installation de la compétence à communiquer langagièrement chez l’apprenant mais les 13.33%, quatre professeurs, estiment qu’une heure

pour la compréhension et une autre pour la production orale sont insuffisantes pour garantir une acquisition à long terme de la compétence communicative.

Question N°3 : Pensez-vous que les activités proposées dans le manuel scolaire sont suffisantes pour assurer une bonne progression d'une compétence communicative chez l'apprenant ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	11	36.66%
Non	19	63.33%



Commentaire :

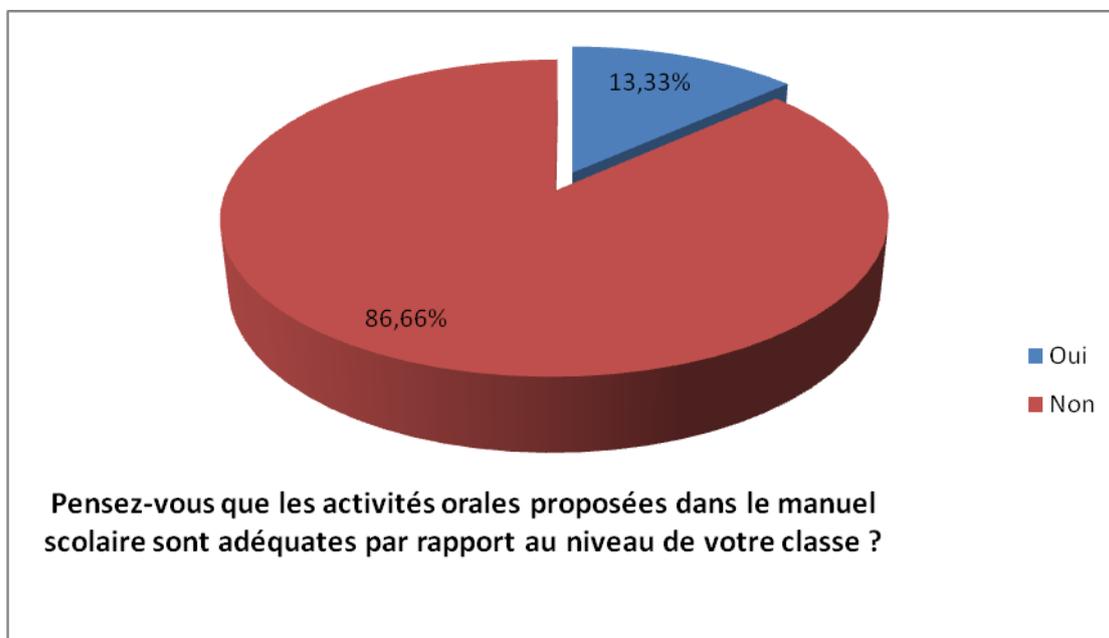
« L'élaboration et la conception du manuel (...) se veut conforme aux directives et orientations introduites par la tutelle dans le programme et le document d'accompagnement tant sur le plan des finalités de l'enseignement du français dans le cycle moyen définies par la loi d'orientation de l'Education nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008), de l'approche par compétences, de la pédagogie du projet, de la prise en charge des valeurs identitaires(... ..) Ce manuel se veut à la fois un document à l'usage de l'élève, mais également un outil de référence sur lequel l'enseignant pourra fonder la pratique de sa classe. » **Guide du manuel scolaire : 2013/2014(p : 09)**

Si l'on se réfère à ce qui est stipulé dans cette loi ainsi qu'aux réponses faites par les professeurs, nous notons un profond écart. 63.33% trouvent que : Non, les activités proposées dans le manuel scolaire ne sont pas suffisantes pour permettre aux apprenants d'acquérir et d'améliorer leurs capacités communicative.

Seuls 11 entre eux, ce qui fait : 36.66%, jugent que le manuel et les activités qu'il comporte sont satisfaisantes et aident leurs apprenants à progresser en matière de compétence communicative.

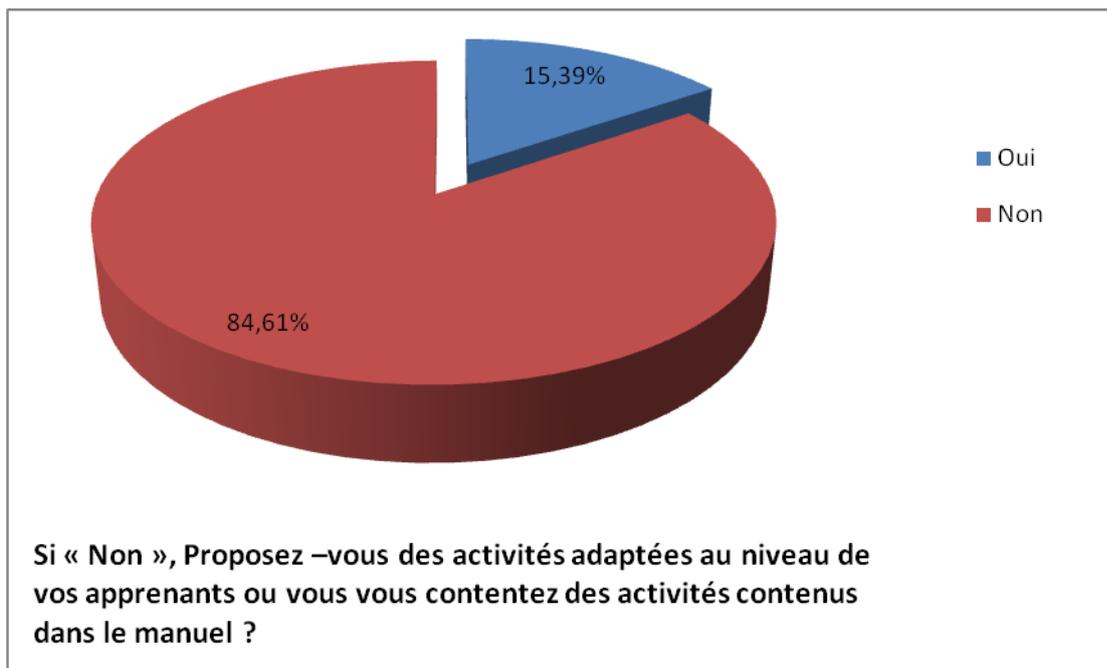
Question N°4 : Pensez-vous que les activités orales proposées dans le manuel scolaire sont adéquates par rapport au niveau de votre classe ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	04	13.33%
Non	26	86.66%



- **Si « Non », Proposez –vous des activités adaptées au niveau de vos apprenants ou vous vous contentez des activités contenus dans le manuel ?**

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	04	15.39%
Non	22	84.61%



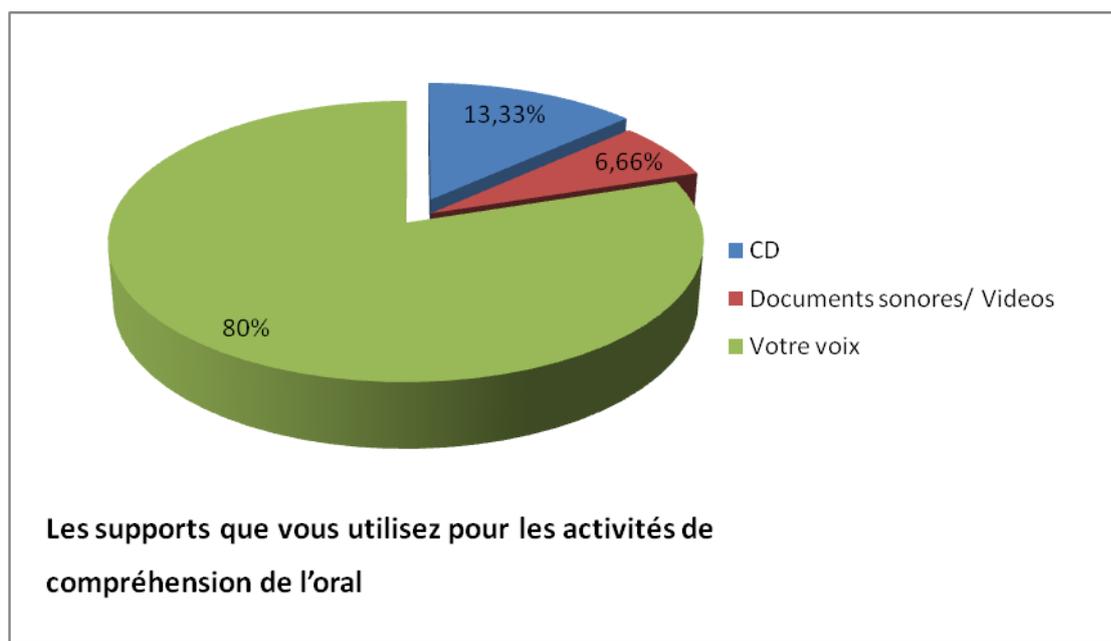
Commentaire :

Les résultats collectés reflètent une contradiction flagrante dans les réponses faites par les enseignants. A travers la lecture des tableaux ci_ dessus nous remarquons que la majorité, avec un total de 26 professeurs, s'accorde à dire que les activités orales ne sont pas adéquates quant au niveau de leurs classes. Cependant, seulement 04 d'entre eux adaptent les activités proposés au niveau réel de leurs apprenants et 22 ne prennent pas la peine d'adapter malgré leurs propre constat fait lors du premier volet de cette question. Tandis qu'il est indiqué dans le guide de l'enseignant par rapport aux leçons de l'oral que : « *Les activités de cette rubrique visent à développer les capacités d'écoute et de compréhension de l'oral des apprenants à partir d'un document audio, d'une vidéo ou de la voix du professeur. (...).* Des supports sont proposés mais les enseignants peuvent en choisir d'autres adaptés au niveau de leur public. L'idéal est de varier les supports afin de permettre aux apprenants d'écouter d'autres voix que celle de leur professeur. » guide de l'enseignant (2013/2014)p :10

Donc, sur ce point, le professeur doit prendre en considération qu'il joue le rôle de facilitateur et pour cela il est dans l'obligation d'adapter les supports, les consignes afin de permettre aux apprenants d'atteindre les objectifs des séances étudiées.

Question N°5: Les supports que vous utilisez pour les activités de compréhension de l'oral :

Réponses	Fréquence	Pourcentage
<i>CD</i>	<i>04</i>	<i>13.33%</i>
<i>Documents sonores/Vidéos</i>	<i>02</i>	<i>06.66%</i>
<i>Votre voix</i>	<i>24</i>	<i>80%</i>



Commentaire :

Nous notons que 24 professeurs, ce qui constitue une majorité écrasante, sont encore au stade de la lecture oralisée faite par le professeur. L'élève est encre dans une monotonie et une passivité, loin d'optimiser les objectifs de la séance de compréhension de l'oral. Viennent 06 professeurs qui disent utiliser multiples supports : CD, audio, audio-visuel.....

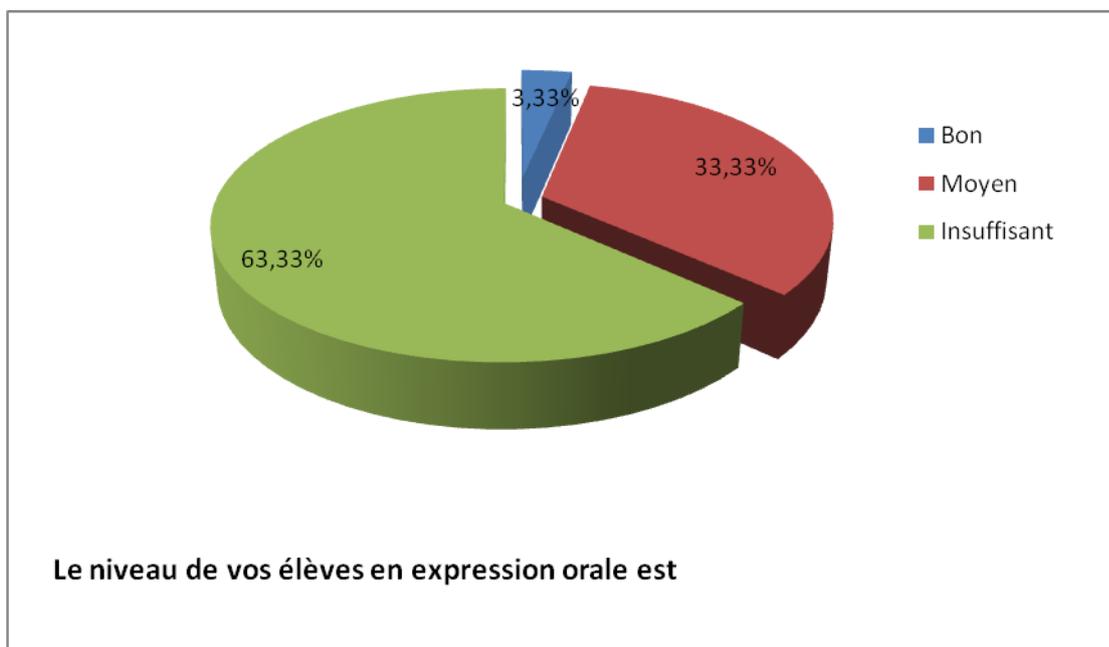
Cette question a suscité chez les enseignants, lors de la présentation du questionnaire, un consensus général qui est que le manque de matériel adéquat au niveau des établissements

pousse l'enseignant à travailler avec ses propres moyens et par conséquent, utiliser sa propre voix dans les séances de l'oral..

Les supports utilisés lors des activités orales sont d'une grande aide : ils captivent et motivent les apprenants. Leur utilisation doit être méthodique et adapté au groupe-classe.

Question N°6: Le niveau de vos élèves en expression orale est :

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Bon	01	03.33%
Moyen	10	33.33%
Insuffisant	19	63.33%



Commentaire :

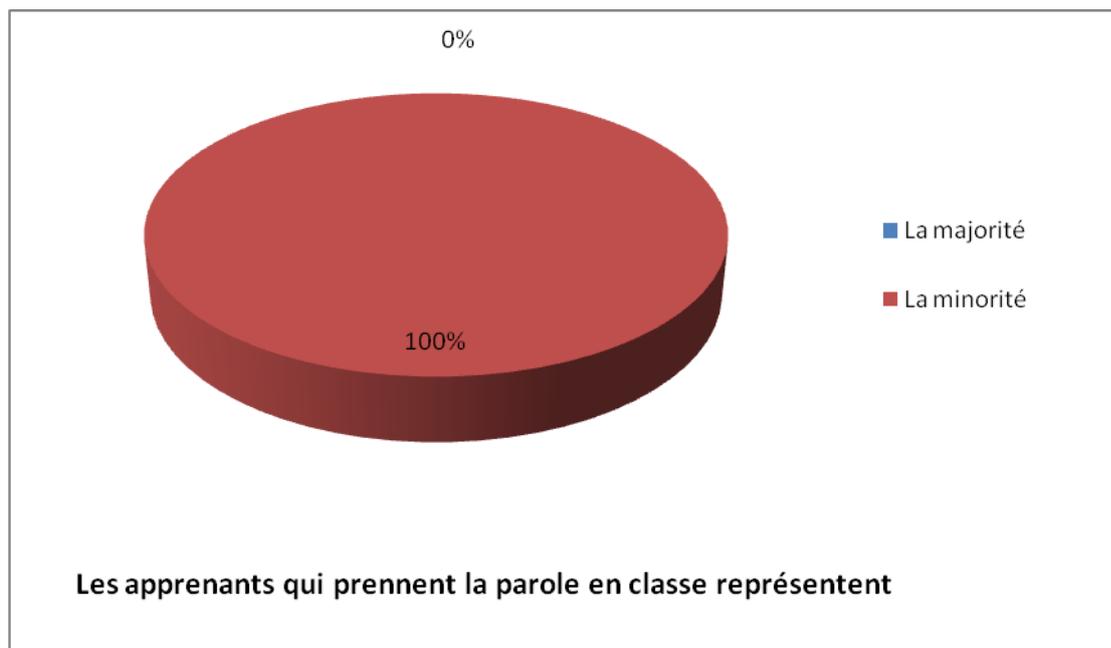
Sachant que les supports et textes proposées sont « au niveau de l'élève moyen » (**idem p : 9**). Les réponses nous font remarquer que 63.33% ,soit 19 des professeurs questionnés, confessent un niveau insuffisant en expression orale chez leurs apprenants : ils ne comprennent pas des documents sonores ,audio-visuels....

Comment peut-on leur demander de produire, d’acquérir ou de communiquer et de parler en FLE ? Mais, nous relevons aussi ,10 professeurs qui estiment moyenne la capacité de leurs apprenants à communiquer oralement et un seul qui le qualifie de « bonne ».

En conclusion, le niveau d’acquisition des apprenants à l’oral est le résultat d’une cogitation propre aux professeurs qui demande évaluations diagnostiques, préparations, adaptations, esprit d’initiative et des responsabilités.

Question N°7 : Les apprenants qui prennent la parole en classe représentent :

Réponses	Fréquence	Pourcentage
La majorité	00	00%
La minorité	30	100%



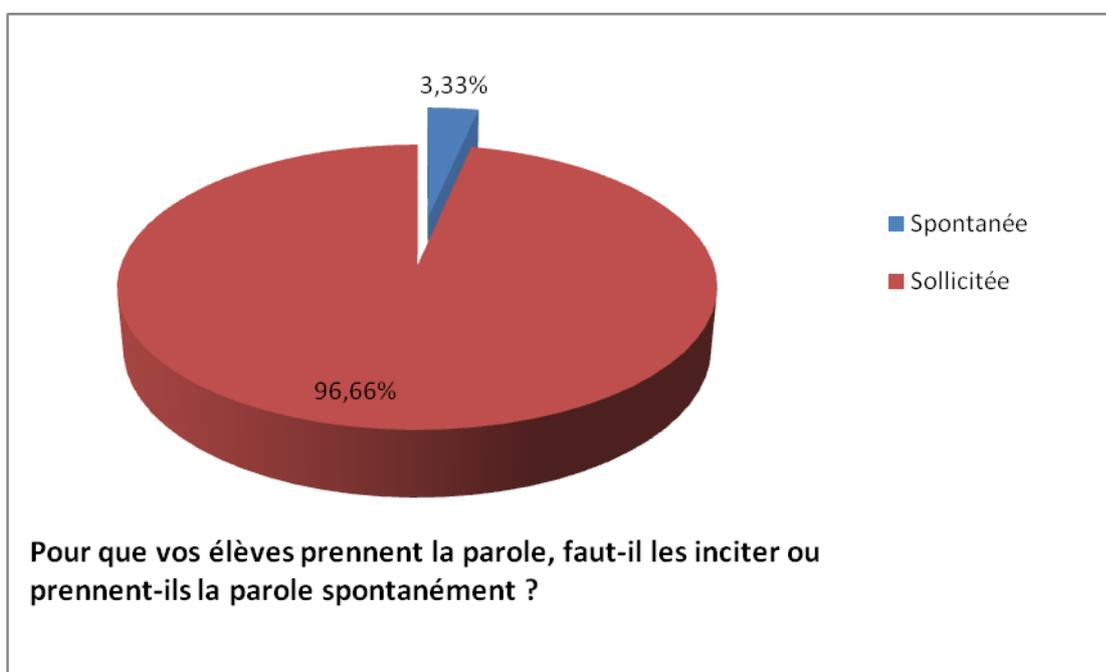
Commentaire :

La réponse à cette question est unanime : la totalité des professeurs affirment que le nombre mineur d’apprenants qui participent et produisent des énoncés oraux cohérents et compréhensibles altère le bon fonctionnement des séances ainsi qu’empêche l’atteinte des objectifs qui leurs sont fixés. Le résultat obtenu ne fait que confirmer une carence en matière de communication langagière. Ceci peut-être le reflet d’une démotivation générale chez le groupe –

classe et l'indicateur d'un niveau au dessous du « niveau –seuil » préconisé par la tutelle qui a élaboré les curriculums régissant nos programmes.

Question N°8 : Pour que vos élèves prennent la parole, faut-il les inciter ou prennent-ils la parole spontanément ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
spontanée	01	03.33%
sollicitée	29	96.66%



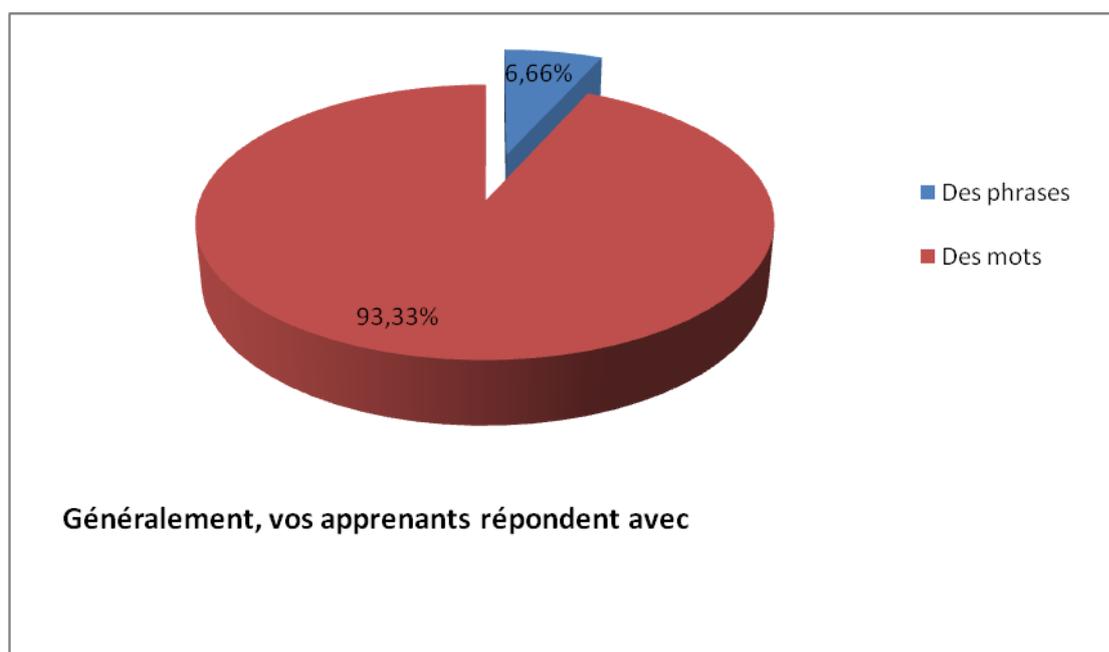
Commentaire :

La quasi-totalité des professeurs questionnés, sauf un seul, s'accordent à dire que la prise de parole chez leurs apprenants est toujours sollicitée à travers le jeu de questions : « méthode interrogative » et si l'on se réfère à l'histoire de la didactique des langues étrangères et cultures, cette méthode fait partie de la méthodologie traditionnelle.

L'unique constatation que nous retenons des résultats collectés est la suivante : nous sommes encore très loin des méthodes directe et communicative qui constituent le soubassement de l'approche par compétence et de ce fait là, la transparence d'une défaillance dans l'enseignement apprentissage de l'oral en particulier.

Question N°9 : Généralement, vos apprenants répondent avec :

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Des phrases	02	06.66%
Des mots	28	93.33%



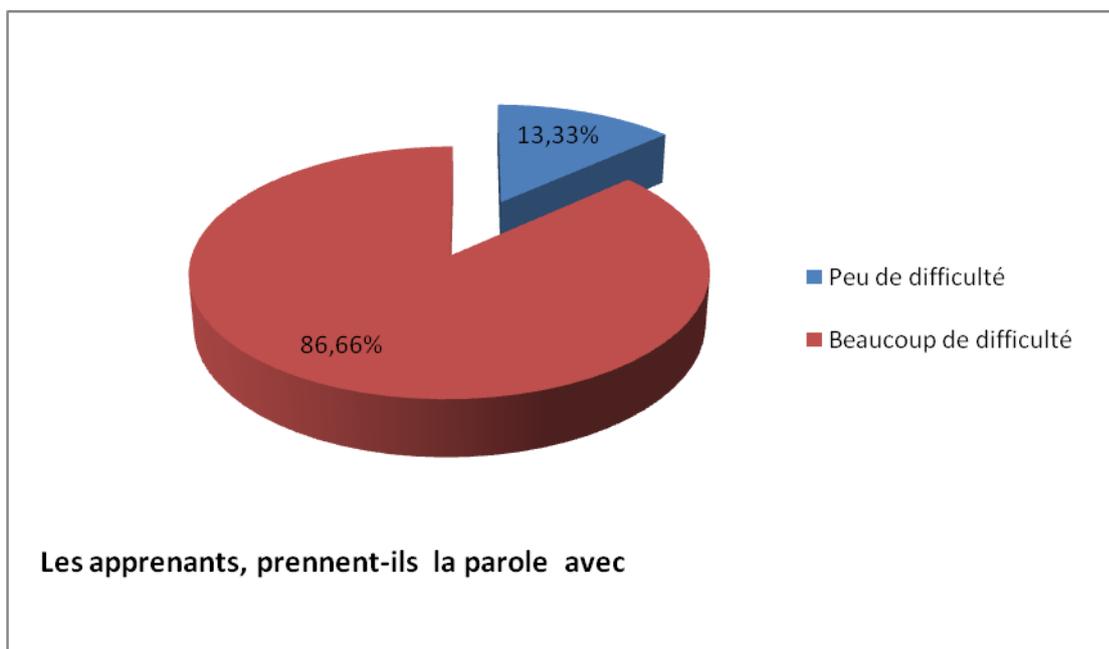
Commentaire :

Cette question est posée afin d'évaluer le niveau de compétence à communiquer oralement chez les apprenants. La quasi- totalité là encore affirme que les apprenants répondent avec des mots et seulement deux enseignants ont des apprenants capables de communiquer avec des phrases. Sachant que les apprenants de 3AM ont dans leurs effectifs 6ans ou plus d'enseignement/apprentissage en FLE.

Mais, si l'on se réfère à la grille pour l'auto-évaluation intitulée : Niveaux communs de compétences, décrite dans le CECRL (tableau N°2, chapitre N°3 ;p :26) et qu'on la superpose avec les résultats obtenus il devient évident que les apprenants n'ont même pas le niveau élémentaire : « A1 »qui est appelé introductif ou découverte, en matière d'apprentissage du français langue étrangère. Ces données remettent en question toutes les années passées à apprendre cette dernière et marque un profond fossé entre la réalité sur le terrain et ce qui est stipulé dans les curriculums.

Question N°10 : Les apprenants, prennent-ils la parole avec:

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Peu de difficulté	04	13.33%
Beaucoup de difficulté	26	86.66%



Commentaire :

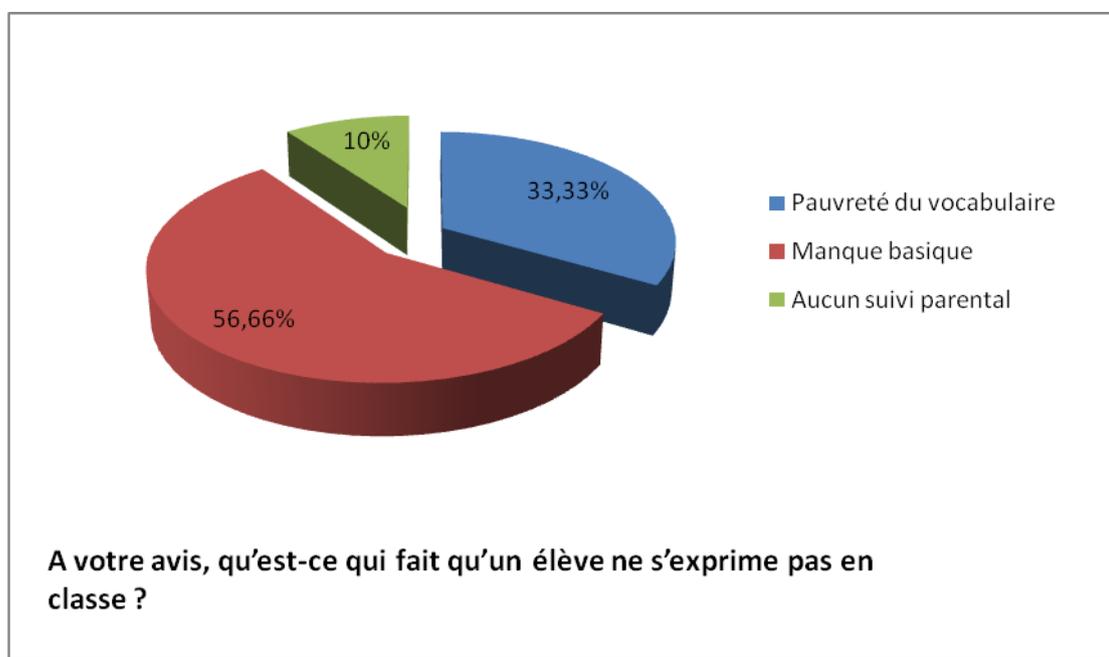
Là encore, nous notons un accord chez 26 professeurs, ce qui nous donne 86.66% du public questionné, sur les difficultés qu’ont leurs élèves à parler, et par contre 13.33% ont des élèves qui prennent la parole en classe.

Ecouter, parler, communiquer, interagir, raconter, se positionner en tant qu’acteur actif sont des objectifs primordiaux lors d’une séance d’expression orale, alors comment peut-on les atteindre si l’élève n’est pas capable de prendre la parole et encore les énoncés doivent être intelligibles, compréhensibles et porteurs de sens ?

Ces résultats nous amènent à nous poser la question suivante : quelles sont les raisons de cette défaillance à communiquer en classe chez nos apprenants ? C’est ce que nous allons essayer de déceler dans la question qui s’en suit.

Question N°11 : A votre avis, qu'est-ce qui fait qu'un élève ne s'exprime pas en classe ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Pauvreté du vocabulaire	10	33.33%
Manque basique	17	56.66%
Aucun suivi parental	03	10%



Commentaire :

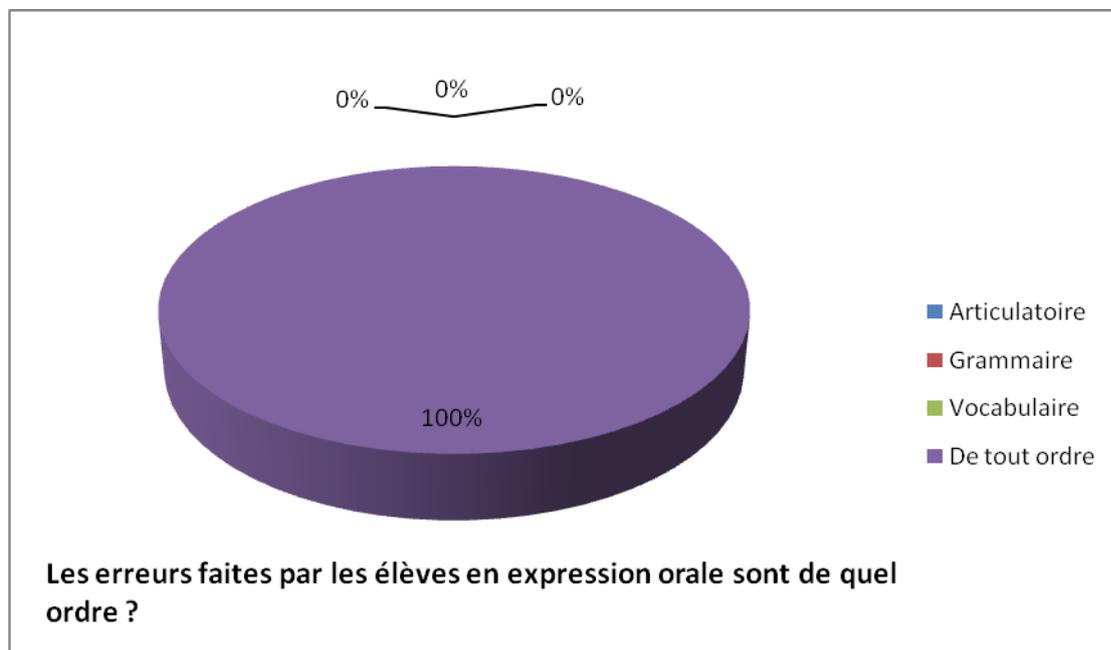
Les réponses à cette question donnent plus de clarification à la précédente en laissant transparaître les raisons des difficultés qu'ont nos apprenants à communiquer à l'oral. Les résultats obtenus sont :

1. **Manque basique :** 56.66% des professeurs estiment que les élèves « débarquent » au collège avec une carence en FLE si ce n'est « une totale ignorance du simple code alphabétique de la langue française » propos d'un enseignant justifiant sa réponse lors de présentation du questionnaire.
2. **Pauvreté du vocabulaire :** là aussi, 33.33% des professeurs voient en la pauvreté de la banque des mots emmagasinée par nos apprenants une réelle entrave à la prise de parole.

3. **L'absence du suivi parental :** seulement trois professeurs assimilent ce manque à l'omission de la sphère familiale quant aux devoirs qui sont les siens d'accompagner les élèves dans le processus de construction des compétences à communiquer oralement.

Question N°12 : Les erreurs faites par les élèves en expression orale sont de quel ordre ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Articulatoire (phonétique)	0	0%
Grammaire	0	0%
Vocabulaire	0	0%
De tout ordre	30	100%



Commentaire :

« Le traitement pédagogique de l'erreur(...) vise à améliorer la compétence linguistique communicative et culturelle des apprenants » (JP CUQ, **Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère**, p : 87).

Les résultats unanimes obtenus nous démontrent que les erreurs faites par les apprenants à l’oral sont de tout ordre .Alors, pour pouvoir y remédier : il faut analyser l’écart qui existe entre les erreurs commises et les normes qui les régissent car elles doivent consolider la construction des compétences.

Question N°13 : Vos élèves, utilisent-ils la langue arabe pour répondre à vos questions ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Constamment	29	96.66%
Rarement	01	03.33%



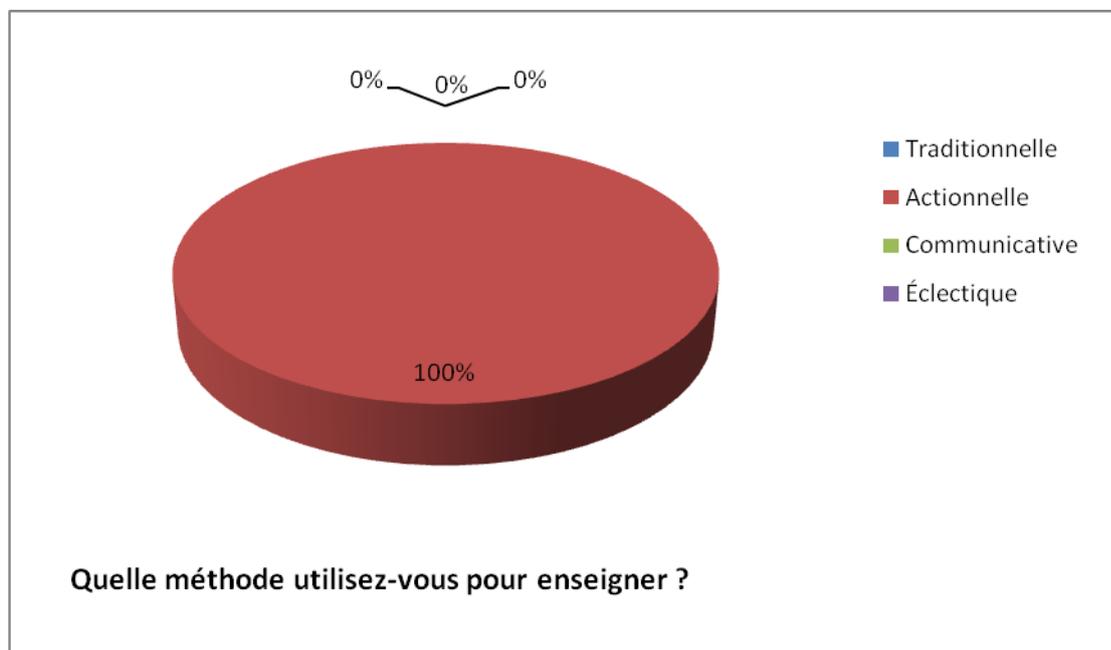
Commentaire :

Cette question traite l’inhibition proactive (transfert négatif). Il s’agit de mesurer le taux d’utilisation de la L1 par les apprenants lors de la séance d’expression orale. Il est vrai que le transfert est considéré comme étant une stratégie compensatoire et que : « ... l’utilisation de la langue maternelle pour résoudre des situations-problèmes en classe sert à développer le potentiel acquisitionnel et les stratégies d’apprentissages chez l’apprenant, sans rentrer dans une traduction systématique. Notre vision à ce sujet rejoint celle de Vygotski qui dit : « le mot étranger que l’enfant assimile a avec l’objet un rapport non pas direct, mais médiatisé par les mots de la langue maternelle. » (1997 :379-380) » cité par **Mihoub, K. (2014/2015). (Les**

interactions et leur impact acquisitionnel sur la communication langagière : cas des apprenants de 2AM. Mémoire de magistère : Didactique du FLE : université d’Oran). Mais vu les données collectées par 96.66% de nos compères enseignants qui confirment une utilisation constante de la langue arabe par les apprenants en classe de FLE. Cet emploi excessif de la langue maternelle éloignerait l’élève des objectifs visés lors de l’oral qui sont en premier lieu de communiquer en français.

Question N°14 : Quelle méthode utilisez-vous pour enseigner ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Traditionnelle	0	0%
Actionnelle (APC)	30	100%
communicative	0	0%
Éclectique	0	0%



Commentaire :

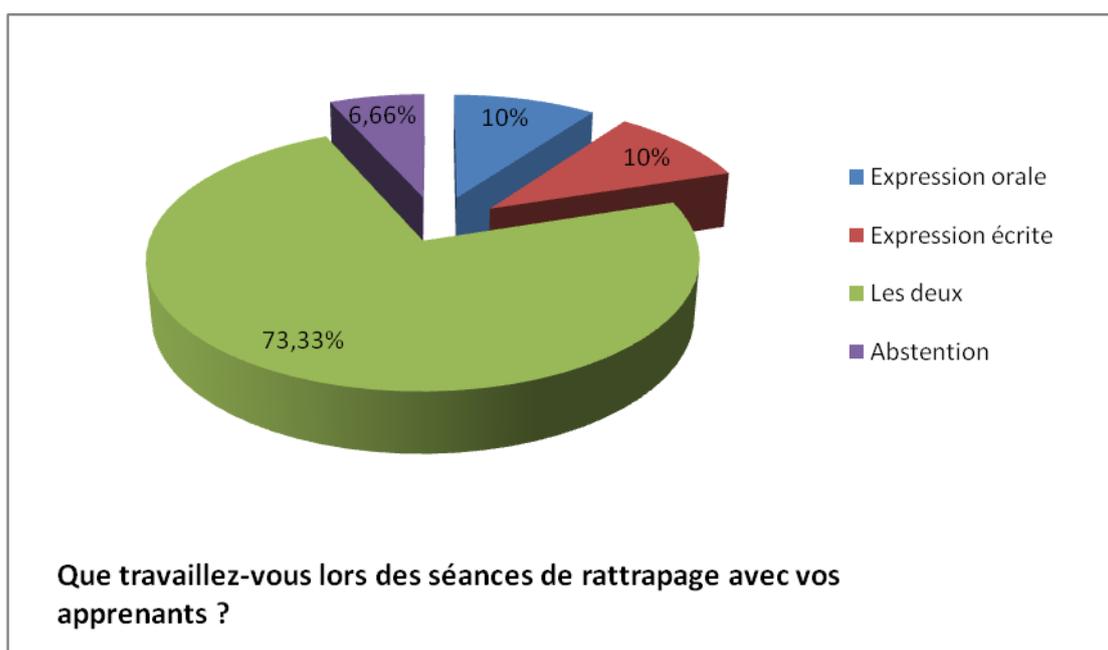
La réponse à cette question est unanime. Tous les professeurs s’accordent et disent qu’ils travaillent en classe en suivant les directives officielles qui stipulent que : « *L’approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d’apprentissage centrée sur l’élève, sur*

ses actions et réactions face à des situations- problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir», (cf. **Référentiel Général des Programmes.**) Ceci dit, les réponses aux questions : 3 ; 4 ; 5 semblent totalement contredire cette accord général des professeurs.

Il faut préciser que pour la plupart des professeurs et surtout ceux avec une expérience de plus de 20 ans, rompre avec des habitudes acquises après une longue carrière représente un défi majeur dans la mesure où ces derniers peinent pour essayer d'adopter les nouvelles méthodes d'enseignement (l'APC). Mais nous avons remarqué que la totalité des professeurs questionnés se sont accordés à dire qu'ils travaillent avec l'approche par compétence, la nouvelle méthode préconisée par la dernière refonte de l'éducation en Algérie.

Question N°15 : Que travaillez-vous lors des séances de rattrapage avec vos apprenants ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Expression orale	03	10%
Expression écrite	03	10%
Les deux	22	73.33%
Abstention	02	6.66%



Commentaire :

Vu la nécessité de la séance de remédiation qui sert en premier lieu à résoudre les difficultés qu'a l'apprenant à progresser dans son apprentissage. Nous notons que le nombre le plus important des réponses choisies est contribué aux troisième choix car 73.33% des professeurs questionnés alternent leurs séances de rattrapages pour renforcer les compétences à l'écrit et à l'oral chez leurs apprenants. Puis, 10% qui disent se concentrer surtout sur la compétence orale et autre 10% qui tentent d'améliorer les performances de leurs apprenants à l'écrit avec deux professeurs qui se sont abstenus de toute réponse.

1.1. Interprétation :

Nos objectifs visés par le questionnaire adressé aux professeurs d'enseignement moyen du F.L.E sont ceux : de collecter le maximum d'informations sur les pratiques orales en classe de 3AM, de cerner leurs représentations sur l'enseignement/ apprentissage de l'oral et d'identifier les obstacles qui entravent l'acquisition du français langue étrangère car ils représentent la réalité sur le terrain.

Tout d'abord, nous nous sommes intéressés à la séance de production orale, au volume horaire qui lui est accordé dans les programmes : il est jugé suffisant par rapport aux nombre d'heures par séquence didactique. Ainsi qu'aux consignes et situation-problème qui sont proposés dans le manuel scolaire et leurs compatibilités quant au niveau réel des apprenants : là aussi, nous nous sommes heurtés à des résultats qui démontrent une insatisfaction qui se reflète à travers les réponses faites à la question n°4 où 26 professeurs trouvent que celles-là ne sont pas adéquates avec la réalité de la classe. Cependant, il n'y a que trois d'entre eux qui les adaptent.

Ensuite, nous avons essayé de déterminer les représentations qu'ont les enseignants sur :

- La place que tient l'apprenant dans la construction de sa propre compétence langagière à l'oral, son rôle en classe et son niveau réel par rapport aux directives et référentiels officiels. Les résultats révèlent une opinion plutôt négative chez la majorité des professeurs questionnés qui décrivent des apprenants passifs, peu participatifs et avec un niveau au dessous du « niveau-seuil » désigné par les référentiels et curriculums officiels en production orale.

- La place occupée par l'enseignement/apprentissage de l'oral : les professeurs témoignent d'un autre écart qui sépare là encore la réalité des directives officielles, puisque 70% d'entre eux ne voient pas qu'il y a un changement dans le statut de l'enseignement de l'oral, en dépit de l'adoption des nouvelles démarches méthodologiques qui valorisent la communication d'une manière générale, l'autonomie de l'apprenant, la collaboration dans le milieu scolaire et extrascolaire....

Finally, the oral expression session must be based on audio-visual supports in order to motivate the learner by capturing his entire attention, which leads to the end of a verbal interaction favoring the acquisition of F.L.E. These different points are largely explained in the new programs. But here also, we are facing a reality quite different: only 6 teachers use supports during oral activities of comprehension.

To conclude, we say that oral teaching requires the adoption of new and communicative approaches, the use of new technologies in the oral expression session and working with audio-visual supports to generate favorable oral exchanges for the acquisition of the communication competence, which ensures that the class remains motivated to learn, interacts and is involved in the co-construction of the necessary competences for the appropriation of French as a foreign language. But the results obtained from the questionnaire only show the widening of the gap between reality and the classroom during the oral expression session.

2. Analyse et interprétation des résultats de la grille d'observation :

Nous exposerons maintenant les résultats obtenus de l'observation de classe

La classe considérée comme lieu propice à l'apprentissage, met en relation une multiplicité de facteurs qui peuvent, selon les situations, aider ou même parfois retarder l'appropriation. L'envie d'apprendre, le désir d'être le meilleur de la classe, le programme qui doit être adapté au rythme des apprenants, le rapport que l'apprenant entretient avec la langue apprise, l'aptitude à développer une compétence écrite ou orale, le fait d'être exposé à la langue apprise en dehors de la classe, l'impact du rôle que joue le professeur, l'interaction entre les apprenants, autant de facteurs qui jouent des rôles déterminants dans le processus d'enseignement/apprentissage en classe de langue.

L'école comme institution éducative est le vecteur des pratiques de transmission : dans ce cadre, notre mission était d'observer le déroulement d'une interaction en classe, une observation qui permet d'avoir accès à une partie de ces pratiques. On entend ici par pratiques de transmission les pratiques langagières didactiques des participants en classe de langue (verbales, non verbales, mimogestuelles) et les pratiques interactionnelles qu'un enseignant met en jeu pour qu'un public moins savant (les apprenants) puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire. Ces pratiques dépendent en grande partie de plusieurs facteurs qui entrent en jeu pendant les situations d'apprentissage en classe : le profil socioculturel des interactants, de la formation initiale et continue de l'enseignant, de son expérience, et de sa personnalité.

Ainsi, pour cerner les pratiques de transmission en classe de langue, nous avons mis l'accent particulièrement sur les procédés mis en œuvre par l'enseignant comme les façons de donner la parole aux apprenants (ou ne pas la donner), d'exploiter à bon escient l'espace de la classe, de faire appel aux prérequis des élèves, de les faire participer et de les impliquer au processus de découverte du sens, d'accepter ou non les improvisations, d'avoir recours à des reformulations de questions en cas d'incompréhension, sont autant de mécanismes d'une pratique de transmission.

Ces savoirs- faire mêlant tactiques et stratégies diffèrent selon les contextes et les personnes. Les professeurs peuvent avoir à leur disposition les mêmes matériaux nécessaires

pour un cours (le manuel scolaire, le tableau, les cahiers des apprenants) mais ça revient à l'habileté des professeurs d'inventer des modes de réalisation qui leur sont propres.

Avec l'instauration de l'approche par compétences dans le système éducatif algérien, le rôle des interactants en classe a complètement changé. Désormais, l'image du professeur pivot du processus d'enseignement/apprentissage est dépassée ; on attribue à l'enseignant dans le cadre de cette approche plusieurs fonctions essentielles relatives à son travail en classe, son attitude, ses savoirs et ses savoir-faire : c'est l'enseignant qui possède une somme de savoir à transmettre aux apprenants tout en les amenant à développer des stratégies d'apprentissage pour les rendre des participants actifs.

L'enseignant est considéré aussi comme un meneur de jeu responsable de la gestion des rôles en classe, il assure et gère la prise de parole, il propose des thèmes adaptés au niveau de ses élèves, il les motive à prendre la parole. C'est lui qui assure l'ordre et la bonne circulation des connaissances en classe.

On parle maintenant du professeur considéré comme facilitateur du processus d'apprentissage dans la mesure où il contribue au déroulement du cours sans pour autant, faire de ces apprenants des récepteurs passifs.

Dans cette optique, le rôle de l'enseignant en classe de langue est donc de proposer un modèle à imiter, un modèle d'une compétence et d'une attitude particulières. Germain (1993 : 175) le souligne en disant que : « *ce qui compte le plus dans les rapports enseignants-apprenants, c'est l'attitude de l'enseignant vis-à-vis des apprenants et le climat favorable ou non à l'apprentissage qu'il crée.* » car il peut y avoir dans la classe l'enseignant le plus compétent disposant des outils et du matériel les plus performants mais cela ne servira à rien si les apprenants n'ont pas envie d'apprendre. Plusieurs facteurs entrent en jeu pour réussir l'acte d'enseignement.

Comme nous l'avons avancé, notre observation porte premièrement sur l'enseignant par rapport à plusieurs aspects relatifs à sa pratique en classe et sa stratégie dans la gestion du temps, de l'espace et des échanges verbaux en classe :

<u>I- L'enseignant : a) La gestion de classe et la présence physique du professeur</u>	1	2	3	4
	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
• L'entrée en classe est-elle marquée par un « rituel » d'échange de salutations mutuelles ?	x			
• Le professeur : prend-t-il le temps de s'installer en début de cours ?		x		
• Fait-il régner l'ordre ?		x		
• Regarde-t-il les élèves ?		x		
• Contrôle-t-il les absences en début de séance ?			x	
• Commence-t-il à parler directement avant d'écrire sur le tableau ?	x			
• Fait-il un rappel du cours ou de la séquence précédente ?			x	
• Répartit-il les tables selon un ordre précis (En U par exemple) ?				x
• Pendant le déroulement du cours :	x			
- Reste-t-il en position magistrale sur l'estrade ?				
- Reste-t-il assis au bureau ?			x	
- Est-il disponible au près de ses élèves ?			x	
• Est-il visible par tous les élèves ?			x	
• Sa mobilité est :				X
- Suffisante				
- Excessive				X
• Son regard est porté sur :			x	
- Tous les élèves				

- Une partie des élèves ?	x			
• Le sent-on sûr de lui ? pondéré ?		x		
• Sa première intervention est :			x	
- Valorisante ?		x		
- « Musclée » ?				
• A-t-il un contact facile avec les apprenants ?			x	
• Monopolise-t-il la parole ?		x		

Le moment de l'entrée des élèves en classe est important vu qu'il s'agit principalement de mettre les élèves en situation d'apprentissage dès le début du cours. Le professeur est tenu alors de savoir gérer les premières minutes de la séance.

Les enseignants observés s'installent au bureau et laissent aux élèves le temps de s'installer. Le début du cours est marqué par un « rituel » d'entrée en classe marqué par un échange de salutations mutuelles entre enseignants et élèves.

Les interactions verbales entre les participants en classe sont importantes même quand il s'agit de simples salutations ; il s'agit de mettre l'apprenant dans le bain linguistique de la langue apprise, une langue qu'il entend rarement en dehors de l'école. En effet, plusieurs facteurs extrinsèques pèsent sur la classe comme lieu collectif d'apprentissage soumis à des contraintes institutionnelles qui organisent la communication en classe de langue dans un cadre restreint laissant peu de place à l'expression individuelle des apprenants en dehors du cours. En effet, le professeur dans sa tentative de régulariser les échanges verbaux en classe, diminue la prise de parole des apprenants en instaurant un cadre étroit des échanges par un simple jeu de questions-réponses relatif à un thème imposé et pas nécessairement motivant pour le groupe-classe ; les apprenants ne prennent pas alors l'initiative de parler sans être sollicités.

Il est clair que la mobilité du professeur et sa disponibilité auprès de ses apprenants pendant le déroulement des leçons est un facteur primordial dans la réussite du processus d'enseignement/apprentissage. Nous avons remarqué que les classes observées contiennent plus

de 40 élèves. L'effectif considérable influe sur la mobilité de l'enseignant qui reste figé sur l'estrade pendant presque tout le cours, une condition qui peut compromettre le bon déroulement des séances surtout quand il s'agit d'activités langagières.

En effet, le contact visuel du professeur avec ses apprenants, la nature de sa première intervention en classe (souriant, sérieux, agressif, pondéré, etc.) sont des facteurs qui touchent directement à l'aspect affectif de l'apprenant et stimulent le degré de sa motivation du moment où ça crée un climat de confiance dans lequel l'apprenant se sent impliqué. La disponibilité de l'enseignant auprès de ses élèves favorise également les interactions et incite le plus grand nombre d'apprenants à participer. Néanmoins, notre observation nous a permis de constater que les classes observées n'offraient pas un cadre idéal à un enseignement efficace même par rapport à la disposition des tables. De telles conditions peuvent avoir des conséquences négatives sur le déroulement des séances de l'oral en classe et empêchent les participants d'investir l'espace de la classe ce qui peut altérer le bon déroulement des leçons.

Eveiller l'intérêt de l'élève au début du cours en l'incitant à véhiculer ses prérequis s'avère comme une phase importante pour assurer un enchaînement cohérent et un rythme adapté au niveau de la classe. Les professeurs observés abordent les leçons de l'oral directement en annonçant le thème de la leçon du jour, les tâches à accomplir et gèrent le déroulement de la séance par un simple échange de questions-réponses qui n'ouvre la voie qu'à des réponses sollicitées. Nous avons remarqué que la totalité des enseignants sont contraints par le facteur temps et tentent d'avancer avec un rythme inadéquat par rapport au niveau du public dans le souci d'achever le programme et d'assurer un état d'avancement favorable quant à l'exécution de la progression annuelle.

Des observations de départ portant sur le climat général de la classe au début de la séance, sur l'attitude et la mobilité du professeur en salle de cours nous poussent à avancer que de prime abord, les classes observées ne procurent pas un climat idéal pour un bon déroulement des leçons de l'oral.

• Le langage et l'élocution :

<ul style="list-style-type: none"> • Son langage est-il : <ul style="list-style-type: none"> - Accessible ? - Trop familier ? - Trop recherché ? 		X		
• Sait-il varier les rythmes et les intonations ?			X	
• S'exprime-t-il aisément à l'oral ?		X		
• Hésite-t-il d'avoir recours à la langue maternelle ? (parle-t-il en arabe ?)	X			
• Parle-t-il avec un débit approprié ?			X	
• Sait-il nuancer ses interventions ?			X	

La distribution des fonctions des participants en classe met en exergue le rôle de l'enseignant comme l'interactant qui gère la circulation de la parole en classe et qui intervient à la suite de la plupart des prises de parole des apprenants. Dès lors, nous essayerons d'observer le comportement langagier du professeur en classe en mettant l'accent sur le registre utilisé et son adéquation avec le niveau des apprenants, les variations des rythmes et des intonations, le recours à la langue maternelle et enfin le débit utilisé par le professeur dans sa prise parole.

L'observation menée nous a permis de constater que :

- Les professeurs observés utilisent un langage accessible et à la portée des apprenants de 3^{ème} A.M en utilisant un vocabulaire approprié en relation avec le thème de la séquence pour doter leurs élèves de l'outil linguistique qu'ils doivent investir pour accomplir des tâches particulières dans le déroulement des cours de toute la séquence.
- Les enseignants observés n'arrivent pas à assurer une variation de rythme et d'intonation ; nous avons remarqué qu'ils parlent d'une manière *linéaire*, un fait qui risque de créer une monotonie démotivante pour les apprenants.

- Les enseignants utilisent la langue maternelle pour expliquer les notions difficiles ou même parfois, quand il s'agit d'une simple incompréhension.

Ce phénomène d'alternance codique peut être maîtrisé par le professeur qui assure le passage du français à l'arabe dialectal ou classique dans le but d'expliquer ses propos en perdant de vue qu'il existe plusieurs procédés à investir pour expliquer aux apprenants en cas de difficulté comme le gestuel, les dessins,... l'enseignant et en ayant recours à la langue maternelle à chaque fois où il repère une incompréhension de la part des élèves crée une certaine dépendance chez les apprenants qui deviennent habitués à ne déployer aucun effort cognitif et attendent jusqu'à ce que le professeur explique en langue maternelle.

- La durée des séances de production orale est d'une heure ; le professeur essaye d'achever la leçon avec un rythme souvent inapproprié par rapport au niveau de son public et a tendance à monopoliser la parole en limitant la séance de l'oral à un jeu de questions auxquelles il répond lui-même. La vitesse démesurée n'ouvre pas la voie aux apprenants quant à la prise de parole en classe.

• **Régulation des échanges en classe :**

• Interroge-t-il les élèves nominativement ?	X			
• Les réponses sont-elles gérées adéquatement ?			X	
• Respecte-t-il la parole des élèves (écoute-t-il sans couper la parole et sans finir leurs phrases à leur place ?)			X	
• Est-il capable d'inciter les élèves à répéter les productions orales des autres pour améliorer la qualité du travail collectif et l'interaction du groupe-classe ?			X	
• Les questions posées sont-elles :				
- Faciles, à la portée des élèves ?		X		
- Précises / vagues ?		X		
- Ouvertes / fermées ?			X	
• Les questions s'adressent-elles à :				
- Toute la classe ?			X	
- Une partie de la classe ?	X			
• A-t-il corrigé les interventions des élèves (dans leur forme/fond) ?	X			
• A-t-il demandé aux élèves de s'auto corriger et de corriger les interventions de leurs camarades ?	X			
• Sait-il s'effacer et favoriser l'interaction entre élèves sans intervenir quand cela est possible ?			X	
• Peut-il ramener sa classe au calme lorsque cela s'avère nécessaire ?		X		

En classe de langue, le rôle de l'enseignant est de gérer la prise de parole et régulariser les échanges verbaux en contextualisant les propos de ses apprenants. Une démarche qui doit

prendre en considération les facteurs liés à la prise de parole par rapport aux apprenants. L'enseignant est tenu d'assurer une interaction avec le groupe-classe en diversifiant les façons de solliciter ses apprenants.

Nous avons remarqué dans les classes observées que les professeurs interrogent les élèves nominativement avec des questions abordables et conformes au cadre général de la leçon proposée. Cependant, nous avons relevé que l'échange est assuré avec un groupe d'apprenants, ceux qui participent sans impliquer dans la plupart des cas le reste de la classe. Les professeurs se contentent de poser les questions qui figurent sur le manuel sans modification ni adaptation au niveau de la classe et complètent par la suite les réponses –souvent manquantes- des apprenants en les modifiant pour atteindre la réponse préprogrammée dans la fiche pédagogique préparée au préalable par l'enseignant.

Les professeurs observés ont tendance à régulariser la prise de parole des apprenants en imposant un modèle normatif à atteindre, une démarche qui peut entraver la participation orale des élèves qui se contentent de « lancer » des fragments de phrases et c'est au professeur de corriger, de compléter pour arriver à la réponse attendue.

Notre observation nous a montré encore une fois que les pratiques effectives des enseignants lors des séances de l'oral en classe de langue seraient loin de correspondre aux exigences du programme officiel et des directives de la tutelle par rapport à la centration sur l'apprenant. Nous avons remarqué que l'enseignement du FLE s'inscrit toujours dans une démarche traditionnelle basée principalement sur l'enseignant.

• **L'utilisation du matériel pédagogique :**

• Prépare-t-il soigneusement son matériel avant le début de la séquence ?			X	
• Utilise-t-il d'autres supports de présentation que le tableau (outils numériques : vidéo, projection, etc.)				X
• Est-ce que l'établissement est équipé de matériel (Pc portable, Data show) ?				X
• L'utilisation est-elle faite à bon escient ?				X
• Varie-t-il suffisamment les supports ?				X
• Utilise-t-il des documents authentiques?			X	
• Utilise-t-il le tableau à bon escient ?		X		

L'établissement dans lequel nous avons mené notre observation ne procure pas aux professeurs le matériel pédagogique approprié pour mener à bien les leçons de l'oral et du français en général. En effet, la variation des supports utilisés dans l'enseignement du FLE est un facteur qui motive les apprenants, incite leur curiosité et les poussent à s'impliquer davantage.

Les professeurs observés n'ont à leur disposition que le manuel scolaire et le tableau et c'est à eux de manier les moyens de bord pour assurer le bon déroulement du cours.

Les professeurs utilisent le tableau comme support pour expliquer la leçon et éclaircir leurs propos en cas d'incompréhension. Ils tentent de réaliser une progression favorable avec le groupe-classe, une intention qui aurait pu être concrétisée véritablement si l'on disposait du matériel adéquat (Pc portables, Data Show, etc.)

Le déroulement des séances de l'oral repose uniquement sur le manuel scolaire qui propose des supports (images, dessins, affiches, fiches d'informations). Dans ce cadre, les professeurs se contentent d'utiliser les supports proposés dans le manuel sans penser à les modifier et les adapter au niveau de la classe ou à proposer des supports authentiques qui traitent des thèmes qui relèvent de la réalité des apprenants.

• **Les stratégies correctives :**

• Incite-t-il les apprenants à s'auto-corriger à l'oral ?	x			
• Fait-il appel à la correction phonétique en classe ?		x		
• Laisse-t-il parler les élèves sans interrompre ?			x	
• Corrige-t-il bien l'apprenant si la classe n'y est pas parvenue ?	x			
• Fait-il appel à des exercices de remédiation ?			x	
• Evalue-t-il ses élèves à l'oral ?				x
• Procède-t-il à l'enregistrement des séances de l'oral en vue de les évaluer postérieurement ?				x

L'évaluation de l'oral est une tâche compliqué qui nécessite des moyens techniques précis pour permettre à l'enseignant de prendre du recul par rapport à la participation orale de ses apprenants en vue de l'évaluer. Les professeurs observés évaluent les échanges verbaux des élèves avec des appréciations qui servent à les encourager et à les motiver à participer. Le recours à l'enregistrement et à la transcription des interactions verbales en classe est exclu en raison de plusieurs facteurs relatifs principalement à la formation initiale des enseignants qui ne prend pas en charge de les préparer à travailler l'oral comme objet propre à être enseigné et évalué.

Néanmoins, les professeurs incitent les élèves à s'auto-corriger et interviennent en fin si la classe n'y est pas parvenue. Il s'agit principalement d'amener les apprenants à atteindre un modèle préconçu. Le caractère normatif des attentes des enseignants en matière de l'oral influe sur leurs pratiques de transmission en classe.

II- Le cours :

• Le professeur interroge t-il les élèves sur la séance précédente ?			X	
• S’efforce t-il de faire apparaître clairement le lien d’une séance à l’autre ?			X	
• Le cours est-il bien dominé ?		X		
• Est-il conforme au programme ?	X			
• Est-il à la portée des élèves ?			X	
• Le thème abordé a-t-il un lien avec la réalité et le quotidien des élèves ?		X		

Notre observation s’est étalée sur 03 leçons de production orale. Ces leçons s’inscrivent dans le projet 02 du programme de 3^{ème} A.M à raison d’une séance par séquence : Nous allons exposer l’intitulée du projet et des séquences, pour arriver au déroulement des leçons en classe.

Projet 02 : Réaliser un recueil de biographies et de portraits de personnes célèbres (écrivains, artistes, savants, sportif...) pour leur rendre hommage et l’exposer à l’occasion de la journée du Savoir.

Séquence 01 : Comprendre et produire à l’oral et à l’écrit un récit biographique.

Objectifs de la leçon : Produire à l’oral une biographie à partir d’une photo et d’une fiche biographique.

Organisation de la leçon : la leçon est organisée en quatre étapes :

1. *Arrêt sur image : Parlons- en !* : le professeur demande aux apprenants d’observer le support proposé (03 photos du joueur Rabah Madjer) en posant des questions sur le personnage, sa célébrité et les clubs et l’équipe avec qui il a joué pour inciter les

apprenants à participer tout en organisant la prise de parole pour contextualiser leurs propos.

2. *Construisant à l'oral une biographie à partir d'une fiche d'informations* sur Rabah Madjer en proposant deux fiches qui contiennent la vie de Madjer en quelques dates pour amener l'apprenant à construire oralement des phrases correctes en reformulant les phrases nominales contenues dans les fiches à l'aide d'une banque de mots qui propose des noms, des verbes et des adjectifs pour fournir à l'apprenant le vocabulaire approprié.
3. *Récapitulation* : en sous-groupes, les apprenants racontent oralement et d'une manière brève le parcours de Rabah Madjer.

Séquence 02 : Comprendre et produire à l'oral et à l'écrit un récit autobiographique.

Objectifs de la leçon : Produire à l'oral une autobiographie à partir d'une fiche biographique, d'une photo, d'un test de connaissance de soi.

Organisation de la leçon :

1. *Arrêt sur image : Parlons-en !* : le support proposé est une photo en noir et blanc de l'écrivain Mouloud Feraoun avec une de ses classes pendant la saison de 1957-1958. les élèves examinent le support en répondant à des questions sur le personnage de la photo, la date et le lieu où elle a été prise.
2. *Construisant à l'oral un récit à caractère autobiographique* : le professeur propose un test de connaissance de soi sous forme de questions portant sur les différents aspects de la personnalité des apprenants (les traits de caractère, le film préféré, le meilleur jeu, la figure historique que l'apprenant admire, le héros de fiction, le chanteur ou le sportif pour arriver au couleurs, saisons et plats préférés).
3. *Récapitulations* : l'élève choisit 05 questions du test de connaissance de soi et construit un court énoncé pour se présenter en répondant aux questions.
4. *Jeu de rôles* : le professeur propose des questions et demande aux élèves de jouer le rôle de l'interviewer et de l'interviewé en groupes de deux.

Séquence 03 : Insérer un portrait / un autoportrait, un dialogue dans une biographie, une autobiographie.

Objectifs de la leçon : Produire à l'oral un portrait à partir d'une photo et d'une boîte à outils.

Organisation de la leçon :

1. *Arrêt sur image : parlons-en !* : le support proposé est un portrait dessiné de l'héroïne algérienne Fatma N'Soumeur. L'apprenant est amené à reconnaître le personnage et à

faire le portrait physique du personnage en décrivant son visage, sa taille et sa tenue vestimentaire.

2. *Construisant à l'oral un portrait* : l'apprenant doit puiser dans une banque de mots, des expressions qu'il doit utiliser pour faire la description générale, le portrait physique, les caractérisant et le portrait moral pour faire le portrait du personnage historique (Fatma N'Soumeur.) le professeur pose des questions pour guider les apprenants dans la formulation du portrait.
3. *Récapitulation* : l'apprenant doit faire le portrait général (physique et moral) de Fatma N'Soumeur dans un court énoncé oral en investissant les acquis de la leçon.

Lors de l'observation du déroulement des cours, nous avons remarqué que toutes les interventions étaient assurées par les professeurs qui étaient forcés de monopoliser la parole face à des apprenants passifs dans leur majorité absolue.

Néanmoins, les enseignants s'efforçaient à inciter les apprenants à prendre la parole pour répondre aux questions. Des questions portant sur des thèmes intéressants qui devraient inciter la curiosité des élèves s'ils étaient actualisés. La première leçon de production orale par exemple, proposait à l'apprenant de produire oralement une biographie de Rabah MADJER, un joueur inconnu par la majorité des apprenants car il n'est pas de leur époque. Juste là, nous évoquons la capacité de l'enseignant à proposer des thèmes du quotidien des apprenants pour les motiver de s'impliquer sans pour autant perdre de vue les objectifs de la leçon qui s'inscrivent dans la cohérence globale du programme annuel.

Comme nous l'avons remarqué, les professeurs observés ont pu assurer un enchaînement logique et cohérent des différentes étapes en suivant le déroulement indiqué dans le guide du professeur et dans le manuel scolaire des apprenants qui organise l'activité d'expression orale en phases enchaînées pour amener l'apprenant à réaliser l'objectif ultime de la leçon qui est de prendre la parole.

Les professeurs tentent d'amener les apprenants à récapituler oralement chaque étape du cours pour assurer un passage souple et cohérent à l'étape suivante et essayent de travailler avec l'approche préconisée dans le programme (l'APC) qui met l'accent sur l'apprenant. Néanmoins, l'hétérogénéité des classes observées représentait un handicap sérieux qui entravait toute intervention efficace de la part des enseignants.

Les professeurs utilisent le tableau pour expliquer les tâches à réaliser, donne les consignes écrivent les réponses sur le tableau pour conserver une trace écrite à recopier sur le cahier de l'apprenant.

Notre observation nous a permis de constater que les leçons proposées correspondent à des objectifs pertinents en relation avec la cohérence globale des programmes de français au cycle moyen. Cependant, le rendement des élèves n'était pas satisfaisant pour des raisons que nous tentons d'expliquer dans le dernier volet de notre grille d'observation portant sur l'apprenant.

III- L'apprenant :

• Les élèves sont-ils attentifs ?			X	
• Sont-ils participatifs ?			X	
• Communiquent-ils en français ?			X	
• Ont-ils recours à la langue maternelle ?	X			
• Procèdent-ils à l'autocorrection entre eux ?			X	
• Prennent-ils notes lors des séances de l'oral ?			X	
• Interagissent-ils entre eux ?			X	
• Prennent-ils la parole sans êtres sollicités ?			X	
• Font-ils des réponses minimales ?	X			
• Leurs réponses portent-elles sur le contenu du cours ?		X		
• Tiennent-ils suffisamment de temps dans l'interaction ?			X	
• Leurs propos sont-ils pertinents ?			X	
• Savent-ils gérer le stress en prenant la parole en classe ?			X	
• Prennent-ils note au moment où le professeur prend la parole ?			X	
• Sont-ils suffisamment impliqués dans le déroulement du cours ?			X	

Dans l'approche actuelle adoptée dans l'enseignement du FLE en Algérie, L'apprenant est perçu comme un partenaire et un acteur actif capable de contribuer à son apprentissage. Théoriquement cette idée est admise. Mais en réalité de la classe en indique autrement, il serait même convenable d'admettre que le fait de le considérer comme un partenaire dans le processus d'enseignement/apprentissage est une sorte d'exagération.

La réalité du terrain affirme que l'apprenant du cycle moyen n'a pas eu ce degré d'autonomie, et que l'enseignement du FLE s'inscrit selon une conception traditionnelle qui met l'enseignant au devant de la scène face à des apprenants passifs dans la plupart des cas.

Dans les classes observées, nous avons remarqué qu'une minorité d'élèves participent aux séances de l'oral, une participation qui se fait avec des réponses minimales. Les élèves observés ne tiennent pas longtemps dans l'interaction et c'est le professeur qui assure le déroulement du cours et se trouve obligé d'instaurer un cadre étroit d'échange avec un simple jeu de questions-réponses destinées à une partie des apprenants.

L'observation menée en classe nous a permis de constater un écart sérieux entre les objectifs préconisés par la tutelle en matière de l'enseignement/apprentissage de l'oral et la réalité des pratiques effectives en classe de langue.

La situation de l'oral n'est pas satisfaisante, dans ce cadre nous avons relevé à travers notre enquête que :

- Le caractère restreint des échanges verbaux en classe s'inscrit dans un cadre limité, les enseignants enserrent la prise de parole dans un espace restreint par un simple jeu de questions-réponses influe négativement sur l'apprenant en écartant son esprit d'initiative..
- La prédominance de la parole de l'enseignant qui se trouve contraint d'achever le programme et d'assurer une progression suffisante par rapport à la répartition annuelle du programme aboutit à des élèves habitués à un déroulement pareil des cours.
- Le faible temps accordé à la participation orale des apprenants qui, en cas de lenteur dans la compréhension de la question, se trouvent obligés de répéter la réponse du professeur et de l'écrire directement sur le cahier sans même pas essayer de comprendre.

- Le caractère normatif des attentes des enseignants en matière de l'oral.
- La majorité des apprenants dans les classes observées ne sont pas impliqués dans le déroulement des cours et préfèrent garder le silence qui est pour eux le refuge idéal pour être à l'abri des jugements des autres.

Conclusion :

L'oral est effectivement présent dans les nouveaux programmes et manuels du cycle moyen mais sa mise en œuvre et les modalités de son enseignement en classe sont deux aspects à discuter ; les nouveaux programmes d'enseignement du français au Moyen (et ceux de la 3^{ème} A.M en particulier) semblent démontrer un regain d'intérêt par rapport aux activités langagières. Sa place est considérée comme égale à celle de l'écrit mais sa mise en œuvre en classe et les pratiques des enseignants et des apprenants en matière de l'oral sont souvent plus délicates, notamment quand on se trouve avec une classe hétérogène caractérisée par des écarts de niveau flagrants. Il faut bien dresser des stratégies fondées sur le réel de la classe et les différences individuelles des apprenants, des mécanismes contextualisés pour transformer l'oral monogéré par l'enseignant qui se trouve contraint à monopoliser la parole à un oral polygéré qui implique tout les partenaires en classe de langue.

Conclusion
générale

Conclusion Générale

Conclusion générale :

La langue est considérée avant tout comme un outil de communication, il s'agit de communiquer et d'interagir avec le monde et d'acquérir une compétence de communication. Dans ce cadre, les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère ont varié depuis la méthodologie traditionnelle, où l'objectif culturel était prioritaire, à l'approche communicative dont l'objectif est d'enseigner la langue étrangère selon une perspective pratique qui considère la langue comme un moyen de communication.

Nous avons mis en évidence dans le premier chapitre de ce travail de recherche le statut accordé à l'oral dans les méthodologies et les approches de l'enseignement des langues pour montrer le regain d'intérêt par rapport à l'oral qui semble être aujourd'hui au-devant de la scène avec l'évolution des techniques de communication et l'émergence des nouvelles technologies, laquelle évolution exige une bonne maîtrise des langues étrangères..

Nous avons aussi parlé des définitions de l'oral en tant que terme polysémique qui peut être traité selon différents angles de vision par plusieurs didacticiens, de la relation qu'il entretient avec l'écrit et les différents genres de l'oral ainsi que des fonctions didactiques de la langue orale en classe de langue dans le but de dégager une définition qui engloberait les différents aspects de l'oral.

Nous avons essayé de montrer que l'oral est un domaine complexe dans la mesure où ses spécificités font que ce dernier puisse être considéré comme un vecteur et un médium de savoir et qu'il doit aussi être enseigné comme objet à part entière avec ses caractéristiques qui exigent une mise en œuvre de stratégies et de mécanismes qui permettront de travailler l'oral et d'en faire un outil pour doter les apprenants de compétences langagières qui feront d'eux des utilisateurs autonomes de la langue française.

Il est clair alors que les études actuelles en didactique des langues mettent l'accent sur l'oral en lui réservant une place de choix ; il s'agit en réalité d'un statut mérité dans la mesure où l'objectif premier de toute méthodologie ou approche est d'assurer l'adéquation et la conformité de l'enseignement avec les besoins de la société.

Conclusion Générale

Dans ce contexte, les nouvelles conceptions de l'enseignement des langues étrangères ont incité l'Algérie à entreprendre une réforme du système éducatif pour répondre aux nouveaux besoins de la société algérienne et assurer l'accès des Algériens au progrès technologique énorme que connaît le monde, une ambition qui représente un défi majeur et un impératif de la modernisation : une refonte des idéologies et des programmes s'avère alors comme une priorité. Nous avons donc essayé d'exposer les grands traits de cette réforme par rapport à l'enseignement du français langue étrangère dans le contexte algérien.

Dans cette optique, l'enseignement des langues étrangères (le français en l'occurrence) occupe une place primordiale, les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication et d'ouverture sur le monde.

Ce travail de recherche met l'accent particulièrement sur les nouveaux programmes de 3^{ème} année moyenne qui s'inscrivent dans la cohérence globale des nouveaux programmes de français. nous avons alors tenté de dégager les nouveaux objectifs de l'enseignement du français au collège après la réforme en mettant en relief le nouveau programme de français de la 3^{ème} A.M pour cerner la place de l'oral dans les pratiques pédagogiques de l'école.

Dans ce cadre, nous avons effectué une présentation du manuel de français de la 3^{ème} A.M pour montrer les activités orales proposés afin de déceler avec pertinence ce regain d'intérêt par rapport aux activités langagières qui semble être le trait marquant des nouveaux programmes. Notre travail s'est fondé sur des hypothèses précises, pour confirmer/infirmes ces hypothèses, nous avons mené une étude descriptive et analytique des pratiques pédagogiques en matière de l'oral.

Pour cela, nous avons effectué une enquête par le biais d'un questionnaire destiné aux enseignants pour dégager un constat aussi objectif que possible des pratiques et des représentations du statut de l'oral dans les programmes actuels.

Notre première hypothèse était que les programmes de français nouvellement institués en Algérie ne seraient pas, même en réservant une place de choix aux activités orales, parvenus à remédier aux insuffisances constatées en matière de production orale, en classe de 3^{ème} A.M.

Conclusion Générale

Notre recherche nous a permis de vérifier cette hypothèse, les résultats obtenus nous ont permis de relever que le regain d'intérêt par rapport à l'oral et à sa place dans les pratiques scolaires des enseignants est difficilement repérable en classe de langue.

En effet, les réponses obtenues affirment que l'adoption de la nouvelle approche préconisée par les nouveaux programmes d'enseignement du français qui met l'accent sur l'apprenant et sur l'appropriation d'une compétence langagière n'est pas véritablement prise en charge par les enseignants du fait qu'ils indiquent que le niveau d'expression orale chez les apprenants ne correspond pas, pour autant, aux exigences de la tutelle et aux profils d'entrée et de sortie indiqués dans les directives officielles.

Un constat qui nous amène à confirmer notre hypothèse soulignant que les nouveaux programmes de français ne seraient pas encore arrivés à entraîner l'effet souhaité par rapport à la compétence communicative des apprenants.

Néanmoins, il faut dire que l'oral est effectivement présent dans les nouveaux programmes et manuels du cycle moyen mais sa mise en œuvre en classe doit être remise en question ; les nouveaux programmes d'enseignement du français reconnaissent à l'oral le double statut de moyen et d'objet d'apprentissage. Sa place est considérée comme égale à celle de l'écrit mais sa concrétisation en classe de langue est difficilement repérable, notamment lorsque la classe est divisée par des écarts de niveau flagrants. Il faut bien transformer l'oral monogéré par l'enseignant qui a tendance à monopoliser la parole pour assurer l'achèvement du programme annuel en un oral polygéré par tous les partenaires de la classe.

Notre seconde hypothèse était que l'inadéquation constatée entre les objectifs fixés pour l'apprentissage de l'oral et sa pratique effective en classe de FLE découlerait d'une carence au niveau de l'application des démarches inscrites dans les nouveaux programmes et la mise en œuvre de la nouvelle approche.

Pour vérifier l'hypothèse, nous avons procédé à une observation de classe par le biais d'une grille d'observation dans le but de dégager une image réelle des pratiques des enseignants en classe de langue.

Nous avons choisi, dans ce travail, de montrer l'écart qui pourrait exister entre les démarches préconisées par la tutelle et la réalité de la classe. Pour cela, notre observation a porté

Conclusion Générale

essentiellement sur l'analyse des pratiques des partenaires en classe ; l'enseignant et les apprenants.

Les résultats obtenus confirment notre hypothèse : les pratiques des enseignants en classe reflètent une insuffisance manifeste dans l'application de la nouvelle approche caractérisée essentiellement par l'aspect de la centration sur l'apprenant.

L'enquête menée a montré que le déroulement des activités orales en classe ne correspond pas aux exigences stipulées dans les directives officielles. L'enseignement/apprentissage du FLE en classe de 3^{ème} A.M s'inscrit toujours dans une approche traditionnelle où l'accent est mis sur l'enseignant qui gère les moments de la classe sans pour autant favoriser les interactions entre le groupe-classe.

L'objectif principal de ce travail est de dégager l'écart qui existerait entre les exigences de la tutelle et la réalité de la classe. Dans ce cadre, notre expérience nous a permis de toucher au quotidien de la classe de langue et de montrer que la mise en œuvre de la nouvelle approche nécessite un travail sérieux et une réflexion profonde sur les pratiques effectives en classe de langue.

Nous dirons que la communication orale en classe de FLE présente un enjeu véritable. Pour être en position de communiquer efficacement, les élèves doivent acquérir une compétence de communication, et dans cette perspective, la prise de parole s'avère donc comme un outil de travail. Il est donc nécessaire de construire une didactique de l'oral adaptée à notre contexte et qui prend en considération les spécificités qui caractérisent la classe algérienne. Ce qui exige une reconfiguration de l'enseignement du FLE et met en question le problème, entre autres, de la formation initiale et continue des enseignants. Une didactique de l'oral doit prendre en compte tous ces paramètres.

Nous espérons que ce travail sera le facteur déclencheur d'autres recherches en ce sens.

Références

Bibliographiques

Bibliographie :

BANGE, P. (1992). « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 notamment dans ses formes institutionnelles », AILE (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère) n°01, pp : 53-85.

BEAULIEU, Gérard., Projet pancanadien de français langue première, Etats des lieux en communication orale, conseils des ministres de l'Education (Canada), 2008, p : 3.

BENBOUZID, B (2008) : La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations, Casbah éditions, p : 19.

BLANCHE – BENVENISTE, C. & JEAN JEAN, C.(1987), Le français parlé. Transcription et édition, Paris.

BOUTINET, J.P (1999) Anthropologie du projet, Paris, PUF (5^e édition.)

CHANFRAULT- DUCHET, M. F. (2005). « Pour une didactique globale de l'oral : l'apprentissage de l'élocution dans l'exposé oral » in J. F HALTE & M. RISPAIL : L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités, Paris, L'Harmattan, pp : 35-46.

CUQ, J – P (2003) : Dictionnaire du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International.

CUQ, J.-P et GRUCA, I (2003) : Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, PUG.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998/2002), Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école, Paris, ESF éditeur (3^{ème} édition).

GARCIA-DEBANC Claudine / PLANE Sylvie, « Comment enseigner l'oral à l'école primaire ? », Hatier, 2004

GUMPERZ, J.-J & HYMES, D. (1964). “The ethnography of communication”, American Anthropologist 66,6 : part,2.

GUMPERZ, J.-J & HYMES, D. (1972)., Direction in Sociolinguistics, The ethnography of communication, New York: Holt, Rinehart et Winston.

GUMPERZ, J.-J, (1989). Engager la conversation, Introduction à la Sociolinguistique interactionnelle, Paris, Ed de Minuit

LAFONTAINE, Lizanne (2005)., Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol.8, n°01, pp : 95-109.

LHOTE, E. (2001). « Pour une didactologie de l'oralité » in ELA n°123, pp : 445-453.

PORCHER, L. (1981). : L'inter culturalisme, dossier pédagogique, L'école et la vie n°6, p : 17.

ROSIER, Jean Maurice (2002)., La didactique du français, Que sais-je ?, n° 2656, PUF, Paris, p : 87.

SUFFYS, Séverine (2000). : « Un oral, des « *oraux* » et autres voies orales » in Recherches, 33, Presse de l'Université de Charles- de- Gaulles, Lille 3, pp : 29-59.

TAGLIANTE, Christine (2006) : La classe de langue, Paris, CLE international.

TAWIL, S. (2005) « Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie » in La refonte de la pédagogie en Algérie, Défis et enjeux d'une société en mutation. Bureau de L'UNESCO pour le Maghreb- Rabat, pp : 33-44.

TOUALBI – THAALIBI, N. (2006). Trois années de réforme de la pédagogie en Algérie : bilan et perspectives in Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, UNESCO, ONPS, p : 23.

VION, R. (1992/2000) La communication verbale, Analyse des interactions, Paris, Hachette Supérieur.

WEBER, Corinne., Pourquoi les français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ?, Université Paris III, Sorbonne nouvelle, 2007, p : 3.

Document officiels :

-La Loi d'Orientation sur l'Education Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008)

-Le guide du professeur de 3^{ème} année moyenne, Ministère de l'Education Nationale, ONPS, 2012.

Sitographie :

- <http://perso.univ-lyon2.fr>

- <http://www.franctparler.org>

- <http://dic.uqam.ca>

- <http://www.enseignement.be>

Annexes

Annexes :

Le questionnaire :

En vue de la réalisation d'un mémoire de magistère en didactique intitulé : « La place de l'oral dans l'enseignement/apprentissage du Français langue étrangère en Algérie entre exigences et réalités, le cas de la 3^{ème} AM. », nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire et cela dans cadre d'une enquête ayant pour objet l'obtention d'un constat relatif aux pratiques langagières en classe de langue en matière d'expression orale.

Question N°1 : Pensez-vous que l'enseignement/apprentissage du FLE au moyen actuellement accorde plus d'importance à l'oral qu'à l'écrit ?

Question N°2 : Selon vous, le volume horaire consacré aux séances de l'oral dans les répartitions du programme est-il suffisant pour installer la compétence langagière chez l'apprenant ?

Question N°3 : Pensez-vous que les activités proposées dans le manuel scolaire sont suffisantes pour assurer une bonne progression d'une compétence communicative chez l'apprenant ?

Question N°4 : Pensez-vous que les activités orales proposées dans le manuel scolaire sont adéquates par rapport au niveau de votre classe ?

***Si « Non », Proposez –vous des activités adaptées au niveau de vos apprenants ou vous vous contentez des activités contenus dans le manuel ?**

Question N°5: Les supports que vous utilisez pour les activités de compréhension de l'oral :

Question N°6: Le niveau de vos élèves en expression orale est : insuffisant / suffisant.

Question N°7 : Les apprenants qui prennent la parole en classe représentent : Une minorité / une majorité.

Question N°8 : Pour que vos élèves prennent la parole, faut-il les inciter ou prennent-ils la parole spontanément ?

Question N°9 : Généralement, vos apprenants répondent avec :

Des phrases
Des mots

Question N°10 : Les apprenants, prennent-ils la parole avec:

Peu de difficulté
Beaucoup de difficulté

Question N°11 : A votre avis, qu'est-ce qui fait qu'un élève ne s'exprime pas en classe ?

Pauvreté du vocabulaire
Manque basique
Aucun suivi parental

Question N°12 : Les erreurs faites par les élèves en expression orale sont de quel ordre ?

Articulatoire (phonétique)
Grammaire
Vocabulaire
De tout ordre

Question N°13 : Vos élèves, utilisent-ils la langue arabe pour répondre à vos questions ?

Constamment
Rarement

Question N°14 : Quelle méthode utilisez-vous pour enseigner ?

Traditionnelle
Actionnelle (APC)
Communicative
Eclectique

Question N°15 : Que travaillez-vous lors des séances de rattrapage avec vos apprenants ?

Expression orale
Expression écrite
Les deux

La grille d'observation :

<u>I- L'enseignant :</u>	1	2	3	4
<u>a) La gestion de classe et la présence physique du professeur</u>				
• L'entrée en classe est-elle marquée par un « rituel » d'échange de salutations mutuelles ?				
• Le professeur : prend-t-il le temps de s'installer en début de cours ?				
• Fait-il régner l'ordre ?				
• Regarde-t-il les élèves ?				
• Contrôle-t-il les absences en début de séance ?				
• Commence-t-il à parler directement avant d'écrire sur le tableau ?				
• Fait-il un rappel du cours ou de la séquence précédente ?				
• Répartit-il les tables selon un ordre précis (En U par exemple) ?				
• Pendant le déroulement du cours :				
- Reste-t-il en position magistrale sur l'estrade ?				
- Reste-t-il assis au bureau ?				
- Est-il disponible au près de ses élèves ?				
• Est-il visible par tous les élèves ?				
• Sa mobilité est :				
- Suffisante				
- Excessive				
• Son regard est porté sur :				
- Tous les élèves				
- Une partie des élèves ?				
• Le sent-on sûr de lui ? pondéré ?				

<ul style="list-style-type: none"> • Sa première intervention est : <ul style="list-style-type: none"> - Valorisante ? - « Musclée » ? 				
<ul style="list-style-type: none"> • A-t-il un contact facile avec les apprenants ? 				
<ul style="list-style-type: none"> • Monopolise-t-il la parole ? 				
<i>b) Le langage et l'élocution :</i>				
<ul style="list-style-type: none"> • Son langage est-il : <ul style="list-style-type: none"> - Accessible ? - Trop familier ? - Trop recherché ? 				
<ul style="list-style-type: none"> • Sait-il varier les rythmes et les intonations ? 				
<ul style="list-style-type: none"> • S'exprime t-il aisément à l'oral ? 				
<ul style="list-style-type: none"> • Hésite-il d'avoir recours à la langue maternelle ? (parle-t-il en arabe ?) 				
<ul style="list-style-type: none"> • Parle-t-il avec un débit approprié ? 				
<ul style="list-style-type: none"> • Sait-il nuancer ses interventions ? 				
<i>c) Régulation des échanges :</i>				
<ul style="list-style-type: none"> • Interroge-t-il les élèves nominativement ? 				
<ul style="list-style-type: none"> • Les réponses sont-elles gérées adéquatement ? 				
<ul style="list-style-type: none"> • Respecte-t-il la parole des élèves (écoute-t-il sans couper la parole et sans finir leurs phrases à leur place ?) 				
<ul style="list-style-type: none"> • Est-il capable d'inciter les élèves à répéter les productions orales des autres pour améliorer la qualité du travail collectif et l'interaction du groupe-classe ? 				
<ul style="list-style-type: none"> • Les questions posées sont-elles : <ul style="list-style-type: none"> - Faciles, à la portée des élèves ? - Précises / vagues ? 				

- Ouvertes / fermées ?				
• Les questions s'adressent-elles à :				
- Toute la classe ?				
- Une partie de la classe ?				
• A-t-il corrigé les interventions des élèves (dans leur forme/fond) ?				
• A-t-il demandé aux élèves de s'auto corriger et de corriger les interventions de leurs camarades ?				
• Sait-il s'effacer et favoriser l'interaction entre élèves sans intervenir quand cela est possible ?				
• Peut-il ramener sa classe au calme lorsque cela s'avère nécessaire ?				
<u>d) Utilisation du matériel pédagogique :</u>				
• Prépare-t-il soigneusement son matériel avant le début de la séquence ?				
• Utilise-t-il d'autres supports de présentation que le tableau (outils numériques : vidéo, projection, etc.)				
• Est-ce que l'établissement est équipé de matériel (Pc portable, Data show) ?				
• L'utilisation est-elle faite à bon escient ?				
• Varie-t-il suffisamment les supports ?				
• Utilise-t-il des documents authentiques ?				
• Utilise-t-il le tableau à bon escient ?				
<u>e) Stratégies correctives :</u>				
• Incite-t-il les apprenants à s'auto-corriger à l'oral ?				
• Fait-il appel à la correction phonétique en classe ?				
• Laisse-t-il parler les élèves sans interrompre ?				
• Corrige-t-il bien l'apprenant si la classe n'y est pas parvenue ?				

• Fait-il appel à des exercices de remédiation ?				
• Evalue-t-il ses élèves à l'oral ?				
• Procède-t-il à l'enregistrement des séances de l'oral en vue de les évaluer postérieurement ?				
<u>II- Le cours :</u>				
• Le professeur interroge t-il les élèves sur la séance précédente ?				
• S'efforce t-il de faire apparaître clairement le lien d'une séance à l'autre ?				
• Le cours est-il bien dominé ?				
• Est-il conforme au programme ?				
• Est-il à la portée des élèves ?				
• Le thème abordé a-t-il un lien avec la réalité et le quotidien des élèves ?				
• Y-a-t-il un enchaînement logique et cohérent entre les différentes étapes du cours (phase d'anticipation, de vérification,...) ?				
• Le professeur avance t-il dans son cours avec une vitesse mesurée ?				
• Le professeur utilise-t-il le tableau pour rendre son cours plus clair ?				
• Au-delà de l'introduction de savoirs linguistiques, l'activité proposée est elle :				
- Adaptée aux objectifs et au niveau des élèves ?				
- De nature à mettre les élèves au travail et à développer des stratégies d'apprentissage ?				
• La tâche proposée incite-t-elle les élèves à véhiculer leurs prérequis ?				
• les élèves conservent-ils des traces écrites du cours de l'oral ?				
• la démarche proposée permet-elle aux élèves de communiquer entre eux et de développer l'expression personnelle ?				
• Le professeur s'efforce-t-il de varier le mode de sollicitation des élèves sans se contenter d'un simple échange de questions-réponses centré sur le professeur ?				
• L'expression orale est-elle favorisée (y-a-t-il suffisamment d'occasions de récapituler chaque étape du cours pour s'appropriier les acquis par la				

restitution à l'oral ?)				
• Le professeur respecte-t-il l'approche préconisée dans le programme ?				
• Inscrit-il le déroulement de son cours dans le cadre de la méthodologie préconisée dans le programme officiel ?				
<u>III-</u> <u>L'apprenant :</u>				
• Les élèves sont-ils attentifs ?				
• Sont-ils participatifs ?				
• Communiquent-ils en français ?				
• Ont-ils recours à la langue maternelle ?				
• Procèdent-ils à l'autocorrection entre eux ?				
• Prennent-ils notes lors des séances de l'oral ?				
• Interagissent-ils entre eux ?				
• Prennent-ils la parole sans être sollicités ?				
• Font-ils des réponses minimales ?				
• Leurs réponses portent-elles sur le contenu du cours ?				
• Tiennent-ils suffisamment de temps dans l'interaction ?				
• Leurs propos sont-ils pertinents ?				
• Savent-ils gérer le stress en prenant la parole en classe ?				
• Prennent-ils note au moment où le professeur prend la parole ?				
• Sont-ils suffisamment impliqués dans le déroulement du cours ?				

Résumé :

L'objectif majeur de l'apprentissage d'une langue est d'apprendre à communiquer. La communication orale en classe de langue est, de ce fait, primordiale pour l'acquisition d'une compétence langagière. En Algérie, la nouvelle réforme du système éducatif a été envisagée en vue de l'amélioration de l'enseignement des langues. Cette réforme accorde, dans les nouveaux programmes de FLE, un statut important à l'oral. Dans les pratiques scolaires, la valorisation de l'oral représente donc une nouveauté. Ainsi, ce mémoire a pour objectif de traiter les enjeux relatifs à ce regain d'intérêt de l'oral en classe de FLE dans le cycle Moyen. A l'aide d'outils proposés par l'analyse descriptive-analytique, nous avons voulu démontrer l'écart qui pourrait exister entre les objectifs de la tutelle et les pratiques effectives de l'enseignement de l'oral en classe de 3^{ème} année moyenne.

Mots clés : oral, communication, enseignement/apprentissage du FLE