

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
UNIVERSITE ABOU-BAKR BELKAÏD - TLEMCEM



Faculté des Lettres et des Langues

Département de Français

Filière de français

Spécialité didactique

Thème

**Activités de l'oral favorables au développement de la
compétence communicative chez les apprenants de troisième
année secondaire.**

En vue de l'obtention du diplôme de Magister en didactique du FLE

Présenté par : **MERAD Fateh**

Sous la direction du Pr : Abdelouahab DAKHIA

MEMBRES DU JURY:

Président : Pr. Boumediene BENMOUSSAT : Université de Tlemcen

Rapporteur : Pr. Abdelouahab DAKHIA : Université de Biskra

Examineurs : - Dr. Ali Mouhamed Zakaria BENCHRIF : Université de Tlemcen

- Dr. Azzeddine MEHIEDDINE : Université de Tlemcen

Année universitaire 2015/2016

Dédicace :

A mes parents qui ont attendu avec patience le fruit de leur bonne éducation.

A ma famille.

A mon frère HAMZA.

A ceux qui m'aiment et que j'aime.

Remerciements :

Je tiens à remercier vivement mon directeur de recherche professeur Abdelouahab DAKHIA pour son aide méthodologique, ses relectures, ses conseils pertinents et son suivi régulier.

Je remercie tous les Docteurs qui ont contribué à ma formation en première année Magistère. Je remercie également tous les membres du jury qui auront à évaluer ce travail.

Je tiens à remercier encore tout particulièrement en témoignant toute ma reconnaissance aux personnes qui ont contribué, de près ou de loin, au bon déroulement et à la

réalisation de ce travail, à savoir messieurs BOULCEN Rédha, SIAGA Athman et MADJERALI Amir, grâce à leur soutien quotidien; merci beaucoup.

La liste des abréviations :

3AS : Troisième Année Secondaire

AA : Approche Actionnelle.

AC : Approche Communicative.

API : Alphabet Phonétique Internationale.

BAC : Baccalauréat.

CC : Compétence Communicative.

CECRL : Cadre Européen Commun de Références pour les Langues.

CREDIF : Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français.

DDL : Didactique Des Langues.

DLE : Didactique des Langues Etrangères.

FLE : Français Langue Etrangère.

MAO: Méthodologie Audio-Oral.

MAV : Méthodologie Audio-visuelle.

SGAV: méthodologie Structuro-Globale-Audio-visuelle.

INTRODUCTION

GÉNÉRALE

Introduction générale

Les langues en tant que moyen de communication et d'ouverture sur le monde, sur l'autre quel qu'il soit, permettent le contact et le développement dans tous les domaines. L'enseignement-apprentissage de ces langues devient une nécessité ; ainsi, leur maîtrise à l'oral, aussi bien en compréhension qu'en expression, doit être une finalité de cet enseignement-apprentissage.

Dans ce processus la maîtrise de la langue à l'oral et/ou à l'écrit est sous-jacente à la question de la maîtrise de la compétence communicative et prend une importance cruciale dans la mesure où elle engage fortement l'opération d'apprentissage. Cette engagement devient de plus en plus délicat lorsque la langue est étrangère non utilisée dans la famille ou dans les relations sociales,

Selon Claire Tardieu, « *La compétence de communication n'est plus singularisée mais replacée dans un ensemble, et elle ne se comprend plus le vase clos de la classe mais dans le plein air de l'espace social.* »¹

En effet, dans les systèmes scolaire et d'enseignement supérieur, la production et la compréhension écrites et orales restent encore les compétences les plus importantes.

En Algérie où le français est encore langue d'enseignement supérieur pour certaines disciplines, l'apprentissage du français dans le secondaire revêt une importance particulière et les acteurs éducatifs s'interrogent sur l'organisation des programmes, mais aussi sur la pédagogie à développer permettant aux élèves d'atteindre un niveau de langue suffisant, un niveau qui facilite une communication efficace et un accompagnement utile de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur.

En tant qu'enseignant de lycée, nous avons constaté que ces élèves de troisième année secondaire présentent des difficultés de communication, que ce soit à l'oral où à l'écrit et s'inquiètent, de ce fait, de leur futur universitaire où le français occupe une place de premier plan pour certaines filières. Ce constat est d'autant plus alarmant dans la mesure où ces apprenants ne peuvent pas communiquer langagièrement dans des situations scolaires simples, d'où l'interrogation : auront-ils des compétences nécessaires leur permettant d'accomplir des tâches langagières scripturale et orale de la vie réelle en tant qu'acteurs sociaux ? Force est de constater le niveau insuffisant des élèves en fin de cycle secondaire dans cette compétence communicative que ce soit en réception ou en production écrite et orale.

Comme acteur éducatif en relation directe avec les élèves, tout futur enseignant s'interroge sur la pédagogie à mettre en œuvre pour atteindre cet objectif. Plusieurs questions se posent. Celle de la programmation bien sûr, mais aussi celles de la méthodologie et de la motivation, moteur d'apprentissage chez les élèves. Ces trois axes de réflexion interrogent notamment la relation entre le décodage et l'encodage de la langue.

¹ CLAIRE Tardieu, *La didactique des langues en 4 mots : communication, culture, méthodologie, évaluation*, ellipses, Paris, 2008, P : 29

En tant que partenaire du processus d'enseignement-apprentissage, nous nous sommes inscrit dans le domaine de la compétence orale et de la communication chez les apprenants de troisième année secondaire, car, d'une part, cette compétence revêt une importance cruciale pour ces apprenants et, d'autre part, ce niveau est considéré comme la dernière étape de la formation fondamentale pour accéder à l'enseignement supérieur où ils auront besoin de cette compétence de communication en classe de FLE, dans d'autres disciplines universitaires ou en dehors comme acteurs sociaux.

Comme nous l'avons constaté ci-dessus, nous voulons savoir si des activités orales peuvent-elles avoir un impact positif sur le développement de la compétence communicative chez les élèves des classes terminales. Autrement dit : Quelles activités de l'oral peut-on favoriser et mettre en œuvre pour développer la compétence communicative (orale et écrite) chez les apprenants de troisième année secondaire ?

Nos observations de classes nous ont amenés à interroger les compétences mises en œuvre pendant le processus d'encodage et de décodage de la langue. En effet, nous pouvons, en partant de ce principe, émettre les questionnements suivants :

- La communication orale serait-elle un facteur susceptible de favoriser la production écrite en classe de FLE ?
- Existe-t-il réellement un transfert de compétence entre l'oral et l'écrit ? En d'autres termes, est-ce que la compréhension d'un passage oral mènera à l'encodage et au décodage d'un autre passage écrit ?
- De quelles activités orales s'agit-il ?
- Quelle place pour le support audiovisuel parmi lesquelles ?

Pour répondre à ces questions, nous avons émis ces hypothèses que nous considérons comme des réponses présumées.

Notre première hypothèse a trait aux activités orales qui peuvent être utiles pour développer la compétence communicative à l'écrit. Autrement dit, la compréhension d'une séquence orale pourrait amener à l'encodage et au décodage de l'écrit, nous supposons donc qu'il y aura un transfert de compétences.

Quant à la place du support audiovisuel, nous faisons aussi une deuxième hypothèse en supposant que l'animation des séances de l'oral par ces supports pourra être plus efficace pour un tel enseignement-apprentissage qui mènera au développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième secondaire.

Les objectifs de notre recherche peuvent se dresser comme suit :

- 1- Essayer de montrer dans quelle mesure les activités de préparation orale peuvent-elles aider les apprenants du lycée à améliorer leurs compétences communicatives en et /ou en dehors de la classe.
- 2- Chercher les origines des difficultés que présentent les futurs bacheliers concernant la capacité de communiquer efficacement.
- 3- Proposer d'autres activités qui peuvent améliorer cette compétence communicative.
- 4- Essayer de montrer dans quelle mesure les activités de préparation orale peuvent influencer sur le développement des compétences linguistiques et sociolinguistiques chez les apprenants de troisième année secondaire.
- 5- Mettre en relief les activités servant à l'enseignement-apprentissage de l'oral et la place du support audiovisuel parmi ces activités.

Notre présente recherche, portant sur les activités orales et la compétence communicative, sera faite en deux parties : une partie théorique composée de deux chapitres et une autre pratique comptant aussi deux autres chapitres.

Dans un premier lieu et parce que notre étude prendra en charge les activités orales favorables au développement de la compétence communicative, nous mettrons l'accent sur :

- le statut de l'oral dans la classe du FLE en Algérie.
- les activités mises en place pour l'enseignement-apprentissage de la relation entre l'oral et l'écrit à savoir l'écart et/ou ressemblance entre eux, car la compétence de communiquer ne se limite pas uniquement à l'oral mais aussi aux compétences scripturales.

Porte sur les différentes méthodologies d'enseignement inscrites au fil des années et sur la place qu'ont connue respectivement, durant lequel, *l'oral et La compétence communicative* avec ses composantes.

Il est question d'une démythification et d'une démythification de la question de la compétence communicative à l'oral par le biais d'une analyse ayant comme soubassement l'enquête.

Avant de nous lancer dans l'enquête proprement dite, nous avons programmé une phase préparatoire afin de nous permettre d'étudier les conditions générales de réalisation.

Mucchielli Roger insiste sur le rôle primordial de cette étape et affirme que :

« La synthèse finale de la pré-enquête tire au clair toutes ces idées, les décanter, les formuler en autant de possibles à vérifier (hypothèses), et a pour avantage évident de clarifier le champ de l'enquête. L'horizon se dégage »².

Après avoir fixé nos objectifs et préparé notre terrain, nous allons constituer notre échantillon qui comprendra deux groupes, l'un composé de quinze (15) apprenants de troisième année secondaire issus d'une zone rurale (Lycée ROUBEL Laarbi commune de HNCHIR TOUMGHANI wilaya d'OUM EL-BOUAGUI) là où je travaille, l'autre compte cinquante (50) enseignants du secondaire de la même wilaya.

Partant du constat et des interrogations annoncés ci-dessus, nous avons mis en place deux outils d'investigation de terrain, y compris un questionnaire et un entretien semi directive. Cela afin de vérifier si les activités orales ont un impact positif sur le développement de la compétence communicative chez l'échantillon. Tout en adoptant une méthodologie descriptive qui semble convenable.

Les étapes de notre méthodologie :

- Pré-enquête.
- Constitution de l'échantillon et son univers.
- Un questionnaire pour les enseignants distribué après l'avoir bien préparé selon les normes et la rigueur.
- Un guide d'entretien mené avec les apprenants de 3.A.S.
- Commentaire et analyse des données recueillies en appliquant les deux approches qualitative et quantitative.
- Interprétation et synthèse selon une approche comparative des données.

² ROGER Mucchielli, *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, collection : formation permanente en sciences Humaine, ESF, 1993, p : 66.

CHAPITRE –I :
L’ORAL ET DIDACTIQUE
DU FLE

CHAPITRE –I : L'ORAL ET DIDACTIQUE DU FLE

L'oral est l'une des composantes les plus notables du processus d'enseignement/apprentissage du FLE laquelle composante consiste à amener les apprenants à comprendre et à s'exprimer en oral où à la mise en place de compétences d'expression et de compréhension qui demeurent des facteurs de réussite de ce processus comme le précise Pierre DUMONT. « (...) étant donné d'une part que l'école constitue à peu près le seul milieu d'apprentissage de cette langue et, d'autre part, que la maîtrise de la compréhension et de la production orales en français va être déterminante pour la réussite scolaire des élèves. »³

Dans ce premier chapitre, nous allons nous intéresser à l'oral en essayant d'y accorder une définition selon les tentatives qui ont été faites à propos de cette compétence, car elle est polysémique et complexe. Ensuite, nous allons aborder ses caractéristiques et comment l'enseigner au sein d'une classe de FLE.

Comme l'oral est, le plus souvent, en relation étroite avec l'écrit, nous prendrons en charge les spécificités de chaque compétence en passant par les quatre habiletés à savoir la compréhension écrite/orale et la production écrite/orale.

A la fin de ce chapitre, nous aborderons la situation linguistique en Algérie, le statut du français dans le système éducatif algérien et la place de l'oral dans l'enseignement du FLE au cycle secondaire.

1-1-Tentatives de définition :

Le terme « ORAL » est adopté pour désigner des interventions verbales, des échanges de paroles qui prennent place dans de différentes situations en permettant aux apprenants de s'exprimer et de justifier leurs points de vue. Son émergence comme objet d'étude dans le domaine de la didactique des langues se justifie précisément par les méthodologies d'enseignement/apprentissage qui y ont accordé une grande importance.

Le souci de définir cette composante du processus d'enseignement /apprentissage constitue l'une des préoccupations majeures des didacticiens. En effet, il ne s'agit pas seulement d'émettre des sons, mais plutôt d'organiser les idées pour contribuer à la formulation et la construction du savoir tout en réagissant face aux questions du professeur, en s'inscrivant dans un débat et/ou y prendre position, faire un exposé...

Selon Jean PIERRE-ROBERT, en didactique des langues, *l'oral* désigne :

³ Pierre DUMONT, *approche didactique du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langue nationale et en français pour réussir à l'école*, édition des archives contemporaines (EAC), Paris, France, 2014, p : 75

« 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 »⁴

Quant à Claudine GARCIA-DEBANC et Sylvie PLANE voient que l'oral : « Est décrit comme le mode originel de communication [...] L'oral est la traduction de nos pensées et idées en paroles »⁵.

Pour Michèle VERDALHAN-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 »⁶.

La même réflexion est partagée avec Lizanne LAFONTAINE en notifiant que : « La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire [est primordiale] »⁷.

Ainsi, l'oral est-il un terme polysémique ; c'est à la fois un outil, un vecteur et un objectif d'enseignement ; c'est également une activité visant l'expression et la communication.

1-2-Les caractéristiques de l'oral :

L'oral est une composante de la pratique d'enseignement/apprentissage. Il ne se limite pas à l'échange de paroles uniquement ou d'émettre des sons, mais plutôt de mettre en œuvre des stratégies pour préparer et organiser ses idées pour contribuer à la construction du savoir en réagissant face aux questions de son interlocuteur en présentant un exposé, en rendant compte d'un fait...etc.

F.Gadet et S. Lureau⁸ distinguent deux types d'oral chaque type présente des caractéristiques différentes :

1-2-1-L'oral institutionnel :

Il s'agit ici de relire et de réciter un texte déjà écrit. C'est un oral qui se base sur la prise des notes, qui nécessite un laps de temps pour se préparer et réfléchir sur la norme pour se faire comprendre en cherchant le mot juste. Il est généralement mono géré, autrement dit, c'est une tâche autonome, individuelle de la part de l'apprenant qui prend, tout seul en charge

⁴ Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E*, Ophrys, 2002, p : 120.

⁵ GARCIA-DEBANC et Sylvie PLANE, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Institut national de recherche pédagogique, coordination Claudine, Hatier, 2004, p : 51

⁶ *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*, Presses Universitaires de France, 2002

⁷ Lizanne LAFONTAINE, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.8, n° 1, 2005, p. 95 à 109.

⁸ « Norme (s) et pratiques de l'oral. » *In le français aujourd'hui*, n- 101.3-5 AFEF, Paris, 1993)

la lecture d'un texte comme la présentation d'un exposé. En revanche, il peut passer à l'oral polygéré, en cas d'ouverture d'un débat par exemple.

1-2-2-L'oral improvisé ou spontané :

Il s'agit ici d'un oral qui prend appui sur les échanges et les interactions spontanées en classe. Il est détaché de l'écrit, ce qui justifie le risque de déviations des normes. C'est-à-dire, il permet aux apprenants de s'exprimer librement et d'essayer d'imposer leurs points de vue. Cette pratique exige un entraînement au discours argumentatif auquel le professeur doit intervenir pour guider et encourager.

Selon A. Boissinot : « *L'oral c'est en fait l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant que celui des mots, c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole (...) c'est aussi l'écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c'est la gestion complexe de relations individuelles.* »⁹

La composante orale se caractérise aussi par des tours de paroles accompagnés de chevauchements, des pauses fréquentes servant au sens...

Eberhard karles énumère les caractéristiques de l'oral, en notifiant : « *Trois caractéristique de l'oral :*

- *la prosodie (l'intonation, l'accent, les pauses,)*
- *les informations sur le locuteur (voix, état mental, position social)*
- *l'adaptation du discours du locuteur à son interlocuteur.* »¹⁰

Comme nous l'avons signalé, l'oral ne se limite pas aux niveaux des sons (hésitation, changement de débit, pauses, intonations, reprises, ruptures), mais il revêt aussi une phase non-verbale qui est très importante à savoir les gestes, les regards pouvant exprimer une idée ou marquer un sentiment. Et de cette double signification de l'oral, Claudine GARCIA-DEBANC et Sylvie PLANE disent que : « *L'oral est une production corporelle, dans son fonctionnement phonétique mais aussi par l'activité physique d'accompagnement, mimique et gestuelle, dont elle ne peut être séparée, ni dans son rythme, ni dans son intensité.* »¹¹

Ainsi, l'oral présente-t-il deux cotés, l'un verbal, que nous avons évoqué, notamment les pauses, les intonations, et les reprises..., l'autre est le côté non-verbal à savoir les gestes, la mimique, les regards... Ce sont deux faces complémentaires qui caractérisent l'oral.

⁹Alain boissinot(1994).[http://www.ac-creteil.fr/mission-collège l'apprentissage -oral/définition .htm](http://www.ac-creteil.fr/mission-collège%20l'apprentissage-oral/définition.htm)-18k (page active le : 28-02-2015.

¹⁰kales- université, [http://home.page, uni-tubingen.de](http://home.page.uni-tubingen.de).

¹¹Claudine GARCIA-DEBANC et Sylvie PLANE, *Comment enseigner l'oral a l'école primaire ?* Institut Notionnel de Recherche Pédagogique, coordination, Hatier, 2004, p : 91

1-3-Les activités de l'oral :

Repenser l'oral est l'une des premières préoccupations des travaux récents, ceux de GAPET F(1989,1992), Blanche Benveniste (1997) Berrendonner (1993) sans faire référence à l'écrit. Sachant que deux compétences font partie du même code alors que chacune présente ses spécificités selon les situations de communication. Tout enseignant ou acteur d'enseignement est appelé à prévoir pour la classe une progression adéquate, de l'oral en parallèle avec l'écrit, en se fixant des objectifs pour développer des compétences de produire et de comprendre des messages oraux.

Cette nouvelle indignation didactique prend en charge l'installation d'un programme sur l'oral comme activité sine qua non dans le processus d'enseignement/apprentissage. Sans avoir aucune rupture, ni opposition avec l'écrit, mais on essaye de les relier. Selon Blanche – Benveniste Claire : « *On ne peut pas isoler le parler de l'écrit, pour la simple raison que, lorsqu'il s'agit de l'étude, nous représentons nécessairement la langue par l'écrit.* »¹².

La même opinion est partagée avec Claudine Garcia Debanc et Isabelle Delcambre en disant qu' « *Il faut penser à l'oral avec l'écrit et non contre l'écrit.* »¹³

Quant à Willems D, il ajoute qu' « *on parle plutôt d'un système globale qui intègre l'oral et l'écrit* »¹⁴.

Afin qu'il soit rentable, l'enseignement de l'oral doit mettre l'accent sur la dimension civique de cette compétence en rendant les apprenants capables de s'intégrer à un groupe et parvenir à donner leurs points de vue, à s'exprimer, à s'inscrire dans un débat ou y prendre position, à négocier et surtout à respecter l'avis d'autrui et savoir l'écouter.

« *Les échanges oraux instaurés ou appris le sont à des fins d'éducation civique et citoyenne : l'apprentissage du débat, de l'argumentation orale, La préparation des conseils, jouent un rôle majeur dans la formation de l'individu à la vie sociale et à la tolérance.* »¹⁵

Partant de ces objectifs et essayant de réfléchir sur ces deux questions : Quel oral enseigne-t-on et comment l'enseigner ?

¹²Blanche –Benveniste Claire : *approche de la langue parlée en français*, Paris .Ophrys, 1997, p :2.

¹³Claudine Garcia Debanc et Isabelle DELCAMBRE : *Enseigner l'oral*, Repères n°24-25, Paris, INPR, 2001/2002, p : 15.

¹⁴« Synthèse de la table ronde (I) », *Travaux de linguistique*, 21, 1990, P.47-50. In Dok Joaquin et SCHNEUWLY Bernard, *pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'écrit*, Paris, ESF, 2000, P : 63.

¹⁵*L'apprentissage de l'oral : tentative de définition* : [http://www.ac-creteil.fr/mission-collège/apprentissage oral /définition .htm](http://www.ac-creteil.fr/mission-collège/apprentissage%20oral/définition.htm) : page active le 22-03-2015

1-3-1- Enseignement et oral :

Si nous parlons de la communication orale en classe de langue, nous parlons donc d'un partenariat qui s'établit entre les apprenants en investissant leurs paroles pour construire du savoir auquel les professeurs sont appelés à encourager. Mais, cet investissement est étroitement lié au type de l'oral enseigné, autrement dit, en dépendance avec des activités présentes.

L'oral, qui vient récemment de reprendre sa place en parallèle avec l'écrit, nécessite d'en développer une pédagogie propre à ce pôle d'enseignement. Mais une telle orientation fait appel à une connaissance préalable de l'oral à enseigner.

E, Charmeux¹⁶ distingue deux type d'oral en classe de langue :

1-3-1-1-L'oral spontané : comme nous l'avons évoqué, cet oral, le plus souvent, est suscité, il s'agit de répondre à une question, de gérer et mener un débat, il se base sur des interactions horizontales et /ou verticales.

1-3-1-2-L'écrit oralisé : Il s'agit ici, de mettre en voix un texte écrit et déjà existant comme l'exposé.

Pour Lizanne LAFONTAIN, il résume les activités orales comme suit : « *Des situations fonctionnelles de la communication telles que les exposés oraux formels, les jeux de rôle, les débats, les discussions et l'oral spontané* »¹⁷.

Cette distinction a eu lieu selon la pratique de l'oral en classe, S.PLANE¹⁸ en distingue cinq autres types en fonction des objectifs visés :

a-L'oral comme moyen d'expression :

Là, l'enseignant est appelé à accorder aux apprenants des moments de parole en leur permettant de s'exprimer librement afin de développer leurs personnalités en tant que citoyens à parts entières sans souci des contraintes scolaires.

b-L'oral comme moyen d'enseignement :

Il s'agit d'une prise de parole par l'enseignant en se chargeant de véhiculer des savoirs disciplinaires. Il est appelé aussi à compléter deux rôles; d'un côté, il s'occupe de la gestion des échanges verbaux, de l'autre, il oriente ses apprenants vers l'objectif disciplinaire.

¹⁶CHERMEUX. E, *Ap-prendre la parole : l'oral aussi ça s'apprend*, Toulouse, Edition SEDRAP, 1997.

¹⁷*Nouveau cahier de la recherche en éducation*, vol 8 ? N° 1, 2005, p : 95à109.

¹⁸GARCIA-DEBANC S. PLAN S, coord. *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris, Hatier, 2004

c-L'oral comme objet d'apprentissage :

Comme la visée primordiale de l'apprentissage de l'oral est formative, Il s'agit donc ici de développer des compétences communicationnelles, linguistiques ou locutoires tout en faisant apprendre de quelques pratiques sociales à savoir le fait de mener un débat ou une interview.

d-L'oral comme moyen d'apprentissage :

Traiter l'oral comme un outil d'apprentissage qui permet à l'apprenant de développer sa pensée, d'effectuer des transferts et de construire sa vision du monde. Dans le but d'enrichir ses savoirs, et de développer ses compétences discursives, l'enseignant doit le faire participer à des activités orales qui font appel à la pensée complexe.

E-L'oral comme objet d'enseignement :

Il s'agit de créer un objet d'enseignement dans des diverses situations d'interaction et de verbalisation permettant aux apprenants de développer en même temps des compétences linguistiques et communicatives.

Pour renforcer cet avis, S. Plane y ajoute : « *Un tel cadre peut avoir une double fonction, une fonction d'aide à la préparation de situations en classe, et surtout une fonction d'outil d'analyse aidant à sélectionner des informations et repérer des séquences dans l'ensemble foisonnant et hétérogène des situations, en générale composite, mettant en jeux du langage et des apprentissages* »¹⁹.

1-3-2-Comment enseigner l'oral :

L'oral marque sa présence dans toutes les situations de classe, c'est un vecteur et objet d'apprentissage, sachant que c'est en parlant qu'on apprend à parler, comment arrive-t-on donc à faire parler les apprenants ?

Les difficultés entravant à mener et organiser un tel travail sur l'oral en classe et à le théoriser concernent les moyens à mettre en œuvre pour donner une légitimité à cette composante (l'oral), l'organiser, et définir ses objets.

Ainsi, pour bien conduire cet enseignement, selon E. ROULET, on doit : « * *Munir l'apprenant de certaines bases et données langagières qui vont lui permettre par la suite de s'engager dans des différentes situations de communication.*

* *Aider les apprenants afin qu'ils puissent maîtriser ces situations, les analyser pour les exploiter plus tard.*

¹⁹GARCIA-DEBANC et PLANE Sylvie. Coordination, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris, Hatier, 2004, P : 36.

** Leur créer des occasions pour investir les habiletés qu'ils ont apprises préalablement en les lançant dans des situations d'interaction. »²⁰*

Pour y arriver, une telle organisation exige un changement de rôle de l'enseignant en passant d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, en effet, il doit :

- * Encourager et motiver, ses apprenants, en leurs créant la curiosité et de désir d'apprendre.
- * Prévoir les difficultés qui peuvent être rencontrées par les apprenants.
- * Jouer le rôle de médiateur entre le savoir et les apprenants.
- * En cas de Blocage, il est appelé à les soutenir pour la reprise de paroles, autrement dit, les étayer en les écoutant.
- * Accepter leurs erreurs et faire en sorte qu'elles soient une ressource de remédiations.
- * Favoriser les efforts des apprenants en mettant en amont les interactions en classe.
- * Motiver et encourager la participation en suivant une pédagogie basée sur la collaboration entre les élèves en adoptant le contenu à leurs propres besoins.
- * Evaluer et suivre régulièrement les développements des compétences de ses apprenants.

Afin de bien réussir un tel enseignement de l'oral, on fait recours aux différents supports authentiques qui deviennent omniprésents dans la classe de langue à savoir l'image, dépliant, article de presse, reportages, films,...

Ces supports qu'ils soient visuels, sonores ou audio-visuels, selon Fabia MAURIE, « *provoque le vouloir des mots et des structures en amenant à une réflexion sur la langue : que dire et comment le dire, à qui et en quelles circonstances ? La langue n'est alors plus (étrangère), elle est jeu, elle est pont vers l'autre, elle fait découvrir le pouvoir du dire, en claire, elle prend un sens* »²¹.

Selon les travaux de C. Garcia et I Delcambre, (2004), et si riches qu'ils soient, nous devons mettre l'accent sur deux notions pour la mise en route d'un enseignement de l'oral :

²⁰ROULET-E-, « *la pédagogie de l'oral en question(s)* » In M. Wirhler et al, parole étouffée, parole libérée. Fondement et limites d'une pédagogie de l'oral .Neuchâtel, Delachaux et Nestlé .1991

²¹Fabia MAURIE, *les langues vivantes à l'école*, Syros Alternatives, 1992, p : 105.

1-3-2-1-La conduite discursive :

C'est en parlant qu'on s'identifie à un genre discursif bien déterminé en fonction de l'enjeu discursif, c'est-à-dire chaque situation d'interaction nécessite la maîtrise des conditions discursives exigées par cette situation .

L'enjeu peut avoir une dominante narrative, descriptive, explicative,...

Les deux auteurs (C. Garcia et I Delcambre) la définissent comme « *le produit d'une suite hiérarchisée de processus cognitif aboutissant à la production d'un discours en situation.* »²²

1-3-2-2-La tâche discursive :

Il s'agit d'indiquer dans quelle mesure les conduites mises en pratique peuvent convenir à la tâche (consigne) visée par l'enseignant. C. GARCIA et I. DELCAMBRE disent que « *la notion de tâche discursive permet en particulier de prendre en compte le travail énonciatif dans la construction de la référence* »²³.

1-4-L'oral et l'écrit : écart et/ou ressemblance ?

Pouvons –nous travailler sur l'oral en ignorant l'écrit ? Ou suffit-il de transcrire ce qu'on a entendu ? Ces deux questions nous ont amenés à réfléchir sur les relations entre ces deux compétences de l'enseignement / apprentissage du FLE : « *En fait, il n'est possible de passer directement du signal sonore à la trace graphique sans se livrer à une interprétation. Les transcripteurs débutants sont généralement frappés par tout un ensemble de particularités qualifiées (...)* »²⁴

Selon F-De Saussure, l'oral et l'écrit sont « *deux système des signes distincts, dont l'image raison d'être du second est de représenter le premier* »²⁵.

Il ajoute aussi que : « *l'écriture fixe les signes de la langue, elle est la forme tangible des images acoustiques du langage articulé. Son origine est dans le besoin que les hommes ont prouvé de conserver pour véhiculer ou transmettre, les messages du langage articulé* »²⁶.

²²Grandary, Mchamela, M, T, Médiation de l'enseignant dans l'apprentissages : les étayages In Garcia Debanc C , Dir , plane, S dir, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* INRP/Hatier, 2004, coll. Hatier pédagogie, p : 69

²³Garcia .D. Isabel DELCAMBRE (enseigner l'oral) : REPERES, n : 24/25 MSURY, Millau, 2001,2 002, p : 14

²⁴GALISSON, R et Coste, D, *dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, p54

²⁵DE SAUSSURE, F, *Cours de linguistique générale*, édition Payot, Paris, 1983, p : 23.

Ainsi, l'oral et l'écrit sont deux activités complémentaires.

1-4-1-Les spécificités de l'oral :

Connaitre une langue nécessite une compréhension parfaite d'un message parlé et de s'exprimer ensuite d'une manière spontanée en faisant appel aux règles régissant cette langue que ce soit à l'écrit et/ou à l'oral.

En classe de langue en Algérie, la priorité est réservée à l'écrit. On commence toujours par cette activité pour arriver en fin d'une séquence d'apprentissage à l'activité scripturale ; cela, on peut le constater aussi sur les manuels et répartitions fournis par le ministère de l'éducation.

Cette priorité est bien soutenue par Philippe PERRENOUD en notifiant : « *[Il ne voit pas comment] un élève pourrait rédiger des textes s'il n'est pas capables 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* »²⁷.

Quant aux spécificités de l'oral, Lizanne LAFONTAINE en dénombre certaines en disant : « *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. »*²⁸

L'oral demeure et doit demeurer en amont de la communication entre les individus qui sont appelés, avant tout, à s'exprimer avec leurs voix.

²⁶ DE SAUSSURE, F, *Cours de linguistique générale*, édition Payot, Paris, 1983, p : 23.

²⁷ *A propos de l'oral*, Philippe PERRENOUD, 1988, http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenassd/php_main/textes.html.

²⁸ *Nouveaux cahier de 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* », <http://ncre.educ.usherbooke.ca>

1-4-2-Les spécificités de l'écrit :

En réalité l'écrit n'est qu'une transposition de l'oral. En effet lors de l'acte d'écriture, on transcrit des idées déjà faites oralement, et c'est là qu'on parle du transfert de compétences entre l'oral et l'écrit : « *Dans un grand nombre de cas même, la pratique écrite est produite d'après les façons de faire de la pratique parlée, elle est alors dépendante de ce parlé.* »²⁹

Selon Michèle Verdelhan Bourgade, Il est vrai que l'oral est apparu avant l'écrit, en effet, tout être humain apprend à parler puis il passe à la transcription, mais l'écrit est le moyen le plus pertinent pour évaluer des connaissances.

Pour la réalisation de la tâche scripturale, on parle des graphèmes pour parvenir au sens en passant par des sons.

Il est aussi reconnu que l'écrit reste, alors que l'oral disparaît juste après les conversations. C'est ce que GARCIA-DEBANC et Sylvie PLANE appellent « le *caractère redondant de l'écrit* », sans oublier la richesse du lexique et la longueur des phrases chez le scripteur que l'orateur.

1-4-3-Les quatre habiletés :

Pour l'enseignement / apprentissage du FLE, les acteurs que ce soit enseignant ou apprenant, sont appelés à produire et à recevoir des activités orales ou écrites pour pouvoir communiquer langagièrement.

« *Les quatre habileté ou (skills) langagières sont séparées en habiletés réceptrices, de l'oral et de l'écrit et productrices, vues comme des performances pour le parler et l'écrit.* »³⁰
Selon le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues(CECRL) :« *L'avènement communicatif peut être considéré comme parler, écrire, écouter ou lire un texte* »³¹.

Pour Fabia MAURIE, ces habiletés sont considérées comme « *les quatre savoir-faire compréhension oral / compréhension écrite, production orale/ production écrite.* »³²

De là, l'oral demeure toujours en association avec l'écrit.

²⁹ Claudine GARCIA-DEBANC et Sylvie Plane, *Comment enseigner l'oral à l'écrit primaire ?* Institut national des recherches pédagogiques, coordination, Hatier, 2004, p : 56.

³⁰ : MARIE j, Myers, *modalité d'apprentissage d'une langue seconde*, De Boeck, larcie , 2004, p :52.

³¹ CECRL, Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier, Paris 2001, p ; 84.

³²Fabia MAURIE, *les langues vivantes à l'écrit*, Syros-alternatives, 1992, p : 77.

1-4-3-1- Compréhension de l'oral :

Malgré sa négligence au fil des années, la **Compréhension** de l'oral a repris sa place durant les années 1970. Elle est basée sur l'écoute.

Selon le dictionnaire de didactique du FLE, elle peut être définie comme : « *Une suite d'opérations par lesquelles l'interlocuteur parvient généralement à donner une signification aux énoncés entendus ou à les reconstituer* ». ³³

Cette compétence occupe une place au premier rang, elle est indispensable lors de tout enseignement /apprentissage du FLE. Cette idée est bien soutenue par Christelle DAY en notifiant que : « *La Compréhension orale constitue à son tour la première place dans l'apprentissage de nouveaux faits de langue ce qui correspond au double objectifs de l'approche communicative, les élèves apprennent à la Compréhension et à la production orale tout en apprenant en même temps la langue.* » ³⁴.

1-4-3-2-L'expression orale :

L'expression orale est l'un des objets de l'enseignement / apprentissage du FLE. Elle est généralement intégrée dans des séquences éducatives du programme de 3AS.

Cette activité occupe une place au premier plan dans tout enseignement/apprentissage ; ce qui est confirmé par j. p Cuq et I .Gruca : « *L'expression à connu un fort engouement avec la méthodologie SGAV et la didactique des langues place depuis quelques décennies la communication orale au premier plan de ses priorités.* » ³⁵

Il est bien connu que cette compétence s'apprend étroitement avec la Compréhension orale.

Selon le magazine de franc-parler ; « *La Compréhension orale précède l'expression orale, c'est une compétence à laquelle l'élève doit se former en l'habituant à entendre et*

³³ ROBERT jean pierre : *dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys, Paris, 2002, p : 32.

³⁴ DAY Christelle : *la compréhension orale au collège*, CRDP, 2001, p : 19.

³⁵ Jean, pierre, Cuq et Isabelle Gruau : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2003.p :172.

écouter des différentes voix, accents, débits, fons,...Où il développe ses stratégies d'écoute.»³⁶.

Quant aux objectifs visés par l'apprentissage de cet objet, selon Danielle Chini et Pascale Goutéraux : « *Dans les séances d'expression orale, l'objectif de l'apprenant et de voir :*

-1) comment il organise son message.

-2) comment il le verbalise.

-3) quel est l'effet de son message sur son interlocuteur.»³⁷

1-4-3-3-Compréhension de l'écrit :

La Compréhension de l'écrit fait appel à la capacité du lecteur et les efforts qu'il fournit afin de découvrir et déchiffrer les messages voire le sens véhiculé par un texte.

En général, la Compréhension d'un document écrit dépend de la capacité orale de l'apprenant, cela est notifié par VERONIQUE QUANQUIN, ANNIE CHAMRLUIL :

« Cependant, au tout début de l'apprentissage de la lecture, cette Compréhension de l'écrit s'appuie d'abord sur la Compréhension orale, l'apprenant ne sachant par lire, mais ayant des compétences en Compréhension et production orales.»³⁸.

La Compréhension d'un document écrit est toujours en relation avec la lecture qui vise à mobiliser les compétences suivantes :

-1) une compétence de base pour la saisie de l'information explicitée.

-2) une compétence intermédiaire afin de reconstruire l'organisation explicite du document.

-3) une compétence approfondie pour la découverte de l'implicite.

³⁶ : franc-parler-fiche : *compréhension et apprentissage de langue*, magazine électronique : franc-parler, <http://franc-parler.org>.

³⁷ Danielle Chini et Pascale Goutéraux, *psycholinguistique et didactique des langues étrangères*, Ed : Ophrys, paris : 2008.

³⁸ Véronique. Q, Annie .C : *TICE et didactique des langues étrangères et maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage*, CLRL, presse universitaire blaise pascal, France, 2008, p : 373.

1-4-3-4-L'expression écrite :

L'expression écrite représente l'activité des plus importantes qu'on doit développer chez les apprenants. Son objectif n'est jamais d'écrire pour soi-même, mais pour être lu ; donc on écrit pour un destinataire.

S'exprimer, c'est vouloir mobiliser un sentiment de satisfaction chez l'émetteur (destinataire).

Jean-Pierre Robert dans son dictionnaire pratique de didactique du FLE souligne que : « *Si l'on se réfère à la théorie de la communication, la production écrite est une activité de production d'un texte écrit vu comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dans le but est d'énoncer un message dans un discours écrit.* »³⁹

Rédiger est un processus très complexe, selon Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca⁴⁰, en évoquant les travaux de Joha R, Hayer et L-S, Flower, ils en distinguent trois composantes :

- L'environnement de la tâche ou le contexte de production.
- La mémoire à long terme du scripteur.
- Le processus de production (la planification, la mise en texte ou texturation, la révision ou l'édition.

En effet, de toutes les analyses conduites dans le domaine de l'écrit, il ressort que la production des textes est une activité mentale complexe de construction de connaissance et de sens.

1- 5-L'oral et l'enseignement du FLE en Algérie :

Depuis quelques années, la recherche sur la situation linguistique en Algérie a marqué un progrès notable, pendant lequel, de nouvelles réflexions sont inscrites au domaine didactique et pédagogique. Pour aborder ce sujet, nous allons présenter la situation sociolinguistique et sa réalité pure, nous allons aussi nous intéresser au statut du français en Algérie.

³⁹ Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de FLE*, édition Ophrys, Paris, 2008 : p : 85.

⁴⁰ Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *Cours du français langue étrangère et seconde*. PUG, 2003, p, 178,179.180.-

Le phénomène de la diversité des langues en Algérie a suscité et continue à susciter de grands questionnements, car en réalité, nous remarquons la présence de plusieurs langues en contact. *«Le phénomène de plurilinguisme en Algérie a suscité et suscite encore un grand questionnement car bien que dans la réalité plusieurs langues se côtoient quotidiennement »*⁴¹.

Il est bien connu que l'Algérie peut être qualifiée comme un pays quadrilingue car elle vit le contact de quatre langues, cette idée est bien montrée par RABEH Sebaa en disant : *« L'Algérie se caractérise, comme on le sait par une contexture de quadrilinguïté sociale ; arabe conventionnel / français / arabe Algérien / tamazight »*⁴².

*« Les frontières entre ces différents idiomes ne sont ni géographiquement ni linguistiquement fortement établies »*⁴³

Cependant, le contact le plus remarquable dans le contexte algérien est celui de l'Arabe / français, en effet tous les algériens parlent un dialecte qu'on peut qualifier comme la langue de la première socialisation dont une bonne partie de son vocabulaire sont des mots français. Ce contact de langue ou coexistent deux ou plusieurs langues crée un phénomène de bilinguisme voire plurilinguisme. Selon Jean Dubois : *« Le contact des langues est la situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe sont conduits à utiliser deux ou plusieurs langues. Le contact des langues est donc l'avènement concret qui provoque le bilinguisme. »*⁴⁴

Ce bilinguisme est dû selon les besoins communicatifs des locuteurs algériens, en considérant l'arabe ou le berbère comme langue maternelle et le français comme langue étrangère.

*« En effet, c'est une situation de bilinguisme qui résulte de ce contact entre les deux langues, ainsi les locuteurs algériens utilisent alternativement l'arabe et le berbère comme langues maternelles le français comme langue étrangère. »*⁴⁵

⁴¹ PH. Blanchet, D. Moore, S.A.Rahal, *Perspective pour une didactique des langues contextualisée*, Ed PUF. Paris, 2009 : p : 117.

⁴² R. Sebaa, *« L'Algérie et la langue français ou l'altérité en partage »*, édition publibook, Paris, 2013, p : 43.

⁴³ R. Sebaa, *« L'Algérie et la langue français ou l'altérité en partage »*, édition publibook, Paris, 2013, p : 43.

⁴⁴ Jean Dubois, *dictionnaire de linguistique*, paris, 1973, p : 119.

⁴⁵ Chahrazed Moudir Daher, université de Sétif/Algérie *« diversités culturelles et apprentissage du français »* « dirige par olivier Bertrand, édition, de l'école polytechnique- octobre 2005, p : 179.

Quant au statut particulier du français en Algérie, cette langue occupe une place primordiale à l'école algérienne à cause des relations entre les deux pays qu'elles soient historiques, économiques et même géographique car les deux pays font parties du bassin de la méditerranée.

1-5-2- Place du français en Algérie :

Personne ne peut nier que la langue française en Algérie occupe une place au premier rang, en effet, notre pays est considéré comme un pays francophone dans le monde actuel. En Algérie le français est la langue étrangère à statut particulier.

1-5-2-1 – Le facteur historique :

Le français pour les algériens est comme un butin de guerre, un héritage de la colonisation qui a duré 132 ans, (du 1830 à 1962). *« L'Algérie a été colonisée par la France plus de 130 ans, ce qui a justement permis aux deux langues de se rapprocher de plus en plus. Les locuteurs algériens utilisent le français comme langue seconde et par fois comme langue maternelle. »*⁴⁶

1-5-2-2 - La proximité géographique :

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'Algérie et la France font parties du bassin de la méditerranée.

1-5-2-3 – Les médias :

Tout un bain linguistique francophone est présenté en Algérie car presque la moitié (50 %) de la presse nationale s'exprime en français en plus des chaînes télévisées qui occupent le quotidien de l'algérien (TF1, TV5, ...) et l'internet dont le français est la deuxième langue la plus utilisée.

Au niveau étatique, le français est la deuxième langue après l'arabe ce qui rend l'Algérie le premier pays après la France en nombre de locuteurs. *«La langue française constitue bel et bien la deuxième langue académique du pays (...) la langue française à bénéficier des efforts développés par l'état algérien en matière de démocratisation de*

⁴⁶ Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG, 2003, p : 178, 179. 180.-

l'enseignement et de la scolarisation massive des enfants en âge scolaire. L'Algérie est le premier pays dans le monde après la France concernant le nombre de locuteurs. »⁴⁷

En conclusion, nous pourrions dire que le français en Algérie change à chaque fois de représentation et d'appellation, c'est ce que précise KAOUA, S :« *En fait, le français en Algérie a vécu plusieurs évolutions, d'une langue du colonisateur à une langue littéraire, et finalement un véhicule de la culture algérienne et idiome de la modernité, de la science, de la technologie et de l'ouverture de l'algérien sur le monde. »⁴⁸*

1-5-3-L'oral et l'écrit dans l'enseignement du FLE en Algérie :

L'enseignement du FLE en Algérie se donne comme mission essentielle le développement des compétences scripturales chez les apprenants ; ce qui justifie que l'écrit est plus abordé par rapport à l'oral.

Cette importance accordée à l'écrit est due à la nécessité de l'investir lors des examens officiels comme le Baccalauréat où l'oral n'a aucune place dans cette épreuve. Mais peut-on vraiment séparer l'écrit de l'oral ?

Il est bien reconnu que la tâche fondamentale de l'écrit dépend de la lecture des textes qui peuvent être comme des échantillons et modèles à imiter lors de l'expression écrite, on ne peut jamais ignorer les interactions verbales durant le cours de français dont l'oral sert comme un moyen institutionnel pour mener à bien la communication entre les apprenants et l'enseignement en réagissant réciproquement face à des questions / réponses servant aux cours.

Selon Amirouche Chelli : « *De grands domaines d'enseignement / apprentissage seront pris en charge : l'oral et l'écrit, avec cependant une priorité accordée à l'oral. Dans le but de développer chez l'apprenant les qualités (d'écoute /compréhension) et de mettre en place les mécanismes d'une prononciation-articulation des sons pour une bonne initiation à la lecture-écriture et la prise de parole dans les échanges langagiers. »⁴⁹*

⁴⁷ A. Queffelec, y .Derraje, V Debov, D.Smaali, Dekdouk, y.C.benchafra «*Le français en Algérie : lexique et dynamique des langues* », édition, De beock * Iarcier.s.a Bruxelles, 2002 : p : 118.

⁴⁸ KAOUA.S, *Lecture et enseignement du français en Algérie*, Synergies, Alger, 2008, p : 88.

⁴⁹ Amirou Chechelli, *Rapport aux langues natives et enseignement du français en Algérie*, édition publibook, paris, 2011, p : 79.

En phase de décodage, l'apprenant opte pour la prise de notes à partir de l'écoute et /ou le visionnage d'un document audio et /ou visuel pour l'investissement et la manifestation de son existence dans la classe en accomplissant des tâches langagières proposées par l'enseignant afin d'orienter sa pensée.

En phase d'encodage, l'apprenant est appelé à prendre la parole en français pour investir ses acquis lors de chaque séquence d'apprentissage.

Malgré le statut qu'occupe l'écrit au détriment de l'oral, ce dernier reste indispensable et lié au premier que ce soit à la compréhension ou à la production.

1-5-3-2-La place de l'oral dans l'enseignement secondaire :

En ce qui concerne l'importance du français en Algérie, et exactement dans notre système éducatif, il est bien montré ainsi : « *Le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples.* »⁵⁰

En 2004, les concepteurs du programme de secondaire ont tracé l'objectif terminal de l'enseignement du français à ce palier qui annonce qu' : « *A la fin du cycle secondaire, l'élève sera un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale.* »⁵¹

Ainsi, par cet enseignement, on vise l'autonomie de l'apprenant, ce qui nécessite que l'apprenant devrait être capable de parler, de prendre la parole, d'argumenter, de prendre position dans un débat, etc. Ce sont désormais des compétences dont il est appelé à acquérir.

De fait, pour faire apprendre à communiquer, autrement dit, faire apprendre à lire et à écrire, on doit accorder une place importante à l'oral.

Selon le nouveau programme de troisième année secondaire (février 2006), les compétences disciplinaires à installer à ce niveau sont :

⁵⁰Ordonnance n ° 76/35 du 16 avril 1975

⁵¹Programme du secondaire (2004).

Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.

Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interaction pour :

- *Exposer des faits en manifestant son esprit critique ;*

- *Participer à un débat d'idées ;*

- *Interpeller le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir.*

Pour les capacités et objectifs d'apprentissage de l'oral, en réception et en production sont bien détaillés par ce programme (voir tableaux01/02).

1-5-3-3-Capacités et objectifs d'apprentissage à l'oral :

1-5-3-3-1-En réception (tableau1) :

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'oral
Savoir se positionner en tant qu'auditeur	<input type="checkbox"/> Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif.
Anticiper le sens d'un message	<input type="checkbox"/> Exploiter les informations données par le professeur, avant écoute d'un texte, pour émettre des hypothèses sur le contenu du message oral, sur la fonction du message (narrative, argumentative...).
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un message	<input type="checkbox"/> Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. <input type="checkbox"/> Repérer la structure dominante d'un message oral. <input type="checkbox"/> Séquentialiser le message pour retrouver les grandes unités de sens.
Elaborer des significations	<input type="checkbox"/> Identifier les informations contenues explicitement dans le message. <input type="checkbox"/> Identifier le champ lexical dominant. <input type="checkbox"/> Repérer les marques de l'énonciation. <input type="checkbox"/> Interpréter oralement un schéma, un tableau ou des données statistiques.

	<input type="checkbox"/> Interpréter un geste, une intonation, une mimique. <input type="checkbox"/> Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai. <input type="checkbox"/> Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte. <input type="checkbox"/> Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.
Réagir face à un discours	<input type="checkbox"/> Se construire une image du locuteur. <input type="checkbox"/> Prendre position par rapport au contenu. <input type="checkbox"/> Découvrir l'enjeu discursif. <input type="checkbox"/> Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. <input type="checkbox"/> Juger du type de rapport que le locuteur entretient avec l'auditeur.

1-5-3-3-2-En production (tableau2)

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'oral
Planifier et organiser son propos	<input type="checkbox"/> Définir la finalité du message oral <input type="checkbox"/> Activer des connaissances relatives à la situation de communication. <input type="checkbox"/> Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. <input type="checkbox"/> Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation pour faire son exposé. <input type="checkbox"/> Choisir le niveau de langue approprié. <input type="checkbox"/> Adapter son propos à son auditoire. <input type="checkbox"/> Arrimer son propos au propos de l'interlocuteur. <input type="checkbox"/> Assurer la cohésion du message pour établir des liens entre les informations (en situation d'exposé). <input type="checkbox"/> Utiliser adéquatement les supports annexes (en situation d'exposé). <input type="checkbox"/> Prendre en compte les réactions non verbales de son interlocuteur pour ajuster son propos (en situation d'interlocution).

	<input type="checkbox"/> Respecter le temps imparti.
Utiliser les ressources de la langue d'une façon appropriée	<input type="checkbox"/> Etablir le contact avec l'interlocuteur. <input type="checkbox"/> Produire des phrases correctes au plan syntaxique (en situation d'exposé). <input type="checkbox"/> Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'oral. <input type="checkbox"/> Maintenir une interaction en posant des questions pour négocier le sens d'un mot, demander un complément d'information, demander une explication, montrer son intérêt (« et alors ? » ; « et après ? »...). <input type="checkbox"/> Manifester ses réactions par l'intonation, par des interjections. <input type="checkbox"/> Reformuler les propos de l'autre pour vérifier sa compréhension. <input type="checkbox"/> Reformuler son propre propos quand c'est nécessaire. <input type="checkbox"/> Utiliser la syntaxe de l'oral. <input type="checkbox"/> Soigner sa prononciation pour éviter que l'auditoire ne fasse des contresens. Respecter le schéma intonatif de la phrase.

1-5-3-4- Quelques activités permettant l'enseignement / apprentissage de l'oral en 3ème

Année secondaire :

A partir du programme de troisième année secondaire qui s'articule autour de trois grands projets pour les classes scientifiques et techniques à savoir, les documents et textes historiques, le débat d'idées et l'appel en ajoutant un quatrième projet pour les littéraires notamment la nouvelle fantastique. Vu la nature de ces projets, on peut y aborder l'oral par les activités suivantes :

- 1-5-3-4-1-Le Débat :

Cette activité demeure un genre de travail en collaboration pour le secondaire, le projet du débat d'idée vise comme intention communicative

« Dialoguer pour confronter des points de vue, en passant par deux sous-intentions à savoir :

- *S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader*
- *Prendre position dans un débat : concéder et réfuter. »⁵²*

⁵² Le manuel de troisième année secondaire, p : 02

Alors on vise par cette activité, l'apprentissage des stratégies argumentatives et certaines compétences comme la prise de parole, défendre son point de vue, etc, à condition que ces débats soient proches de la vie réelle de l'apprenant pour le préparer à la société comme acteur social à part entière.

*« l'école est un produit de la société, son projet est d'apprendre aux enfants les médiums socialisés de communication, d'intégrer les connaissances de base et de transmettre les valeurs qui leur permettront d'insérer au mieux dans le monde des adultes. »*⁵³, cité par Pierre Vayer.

Au cycle secondaire, le débat le plus notable est le débat polémique dont les apprenants en ont déjà une connaissance préalable en se référant aux exemples de débats politiques à la télévision : *« Il s'agit d'un genre relativement bien défini, dont les élève ont le plus souvent une certaine connaissance sur laquelle il devient possible de s'appuyer. »*⁵⁴

1-5-3-4-2-La lecture et l'écoute d'un texte lu :

Cette activité fait partie de l'oral institutionnel qui consiste à la relecture et la récitation d'un texte écrit par l'enseignant où l'apprenant est appelé à prendre des notes et /ou répondre aux questions. On vise par cette activité le développement de l'écoute chez l'apprenant et sa capacité de décoder un message oral, elle est pratiquée généralement en phase de compréhension.

1-5-3-4-3-Le commentaire oral d'un support iconique (image, photo, tableau...) :

Ici, l'apprenant prend le rôle d'un descripteur oral d'une image, c'est là où il semble à l'aise pour la prise de parole,

En fait le support iconique *« Permet, à travers l'observation qui permet de dégager des idées, de poser des hypothèses, de construire des savoirs. »*⁵⁵

⁵³ p. Vayer, *la pratique du travail en groupe*, GGE Editions, 1997, p 13.

⁵⁴ j. Dolz b. Schneuwly, *Pour l'enseignement de l'oral : introduction aux genres formels à l'école*, paris, 1998, p28.

⁵⁵ Bruno OLLIVIER, *communiquer pour enseigner*, Hachette, 1992, p : 226.

1-5-3-4-4-Les documents audio-visuels :

En général, les documents audio-visuels font partie des documents authentiques servant à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les différents documents authentiques exploitables pour la pratique de l'oral :

Dans une classe de FLE, avec le niveau de 3^{ème} année secondaire, nous pourrions classer les différents documents authentiques qui peuvent être exploitables au service de l'oral en fonction de leurs natures, les documents oraux, les documents visuels ou audiovisuels et les documents électroniques.

1-5-3-4-4-1-Les documents oraux :

Il s'agit de documents qui appartiennent à l'écrit oralisé, non pas de l'oral spontané.

Parmi ces documents, on peut citer les informations radio, les discours politiques enregistrés, les chansons, etc.

La radio :

Si riche qu'elle soit, la radio est un énorme réservoir de divers documents, notamment les infos, les publicités, les bulletins météorologiques, interviews, reportages, etc. L'enseignant peut en choisir les plus adéquats en termes de durée, de débit, et que ce document choisi soit en relation avec la thématique en question.

Les chansons :

Ce genre de support, est très motivant et très stimulant car l'apprenant s'engage pour comprendre les sens à l'aide du rythme et de la mélodie même s'il n'a pas compris les paroles.

1-5-3-4-4-2 les documents visuels et audiovisuels :

Les documents iconique comme l'image, photo, schéma, tableau, affiches publicitaires peuvent aider les apprenants au décodage des messages oraux avant et /ou après les documents sonores.

L'association de l'image son et parfois texte, est un facteur facilitant la compréhension orale. Les documents audiovisuels, en plus de leurs rôles facilitant la compréhension orale, ils

pourront véhiculer toute une culture, ce qui est bien souligné, par Jean-Marc Defays : « (...), surtout les faibles d'entre eux, y trouvent une aide visuelle aux activités de compréhension orale. Ils y découvrent aussi des éléments culturels qui leur manquent. »⁵⁶

1-5-3-4-4-3 – les documents électroniques :

Ce sont des documents disponibles sur le réseau Internet et cédéroms, qui offrent la possibilité d'accéder aux cotes des chaînes télévisées comme TV5, M6, etc. et aussi ces documents pourront être comme des fenêtres pour l'ouverture sur le monde à l'aide des sites culturels pour l'apprentissage des langues.

En Algérie, et vue la non-disponibilité du réseau Internet au sein de tous les établissements et le manque au niveau du matériel, l'exploitation de ce genre de documents est encore en position d'attente.

A partir de ces points traités tout au long de ce premier chapitre, nous constatons que l'oral et son apprentissage constituent un processus très complexe. Cette compétence est, le plus souvent, en dépendance avec l'écrit.

Quant à la place de l'oral au cycle secondaire, cette composante revêt une importance cruciale dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, elle occupe presque la moitié du programme.

⁵⁶ Jean-Marc defays, et Sarah Deltour, *le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Margada, Liège, Belgique, 2003, p : 265.

CHAPITRE-II :
2-L'ORAL ENTRE
MÉTHODOLOGIES
D'ENSEIGNEMENT ET
COMPÉTENCE
COMMUNICATIVE

CHAPITRE-II :

2-L'oral entre méthodologies d'enseignement et compétence communicative :

Bien que la didactique des langues ne soit apparue qu'à la fin du XIX^{ème} siècle, l'enseignement des langues a été un grand souci pour les spécialistes du domaine, cela a conduit à un grand changement voire une grande évolution des méthodologies, en se succédant, les unes sont en rupture avec les précédentes, les autres représentent une continuité et/ou une adaptation en rapport avec les besoins de chaque époque tout en prenant en charge les objectifs des concepteurs et le public d'apprenants. Alors, peut-on dire que ces évolutions sont-elles nécessaires dans le domaine de la didactique des langues ? Apportent-elles de vraies réponses aux problèmes les plus considérables de l'enseignement ? Enfin, peuvent-elles répondre, d'une manière ou d'une autre, aux besoins de la classe des langues ? Quelle place l'oral a-t-il dans chacune de ces méthodes ?

2-1-La méthodologie traditionnelle :

Cette méthodologie est largement adoptée dans le XVIII^{ème} siècle et la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle. Elle est appelée aussi la méthodologie de Grammaire-traduction, elle se basait sur la lecture et la traduction des textes littéraires. A cette époque, on apprenait une langue sans avoir aucun besoin de la parler mais pour des fins culturelles et sociales pour se distinguer des autres : « *L'objectif visé par le processus d'enseignement/apprentissage à travers cette méthode est l'accès à la lecture des chefs d'œuvres littéraires.* »⁵⁷

Tout au long du XVIII^{ème} siècle, la méthode traditionnelle utilisait les thèmes comme exercices de traduction et la mémorisation comme technique d'apprentissage. Elle découpe le texte en parties et le traduit mot à mot de la langue étrangère vers la langue maternelle. En fait, « *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* »⁵⁸

Le professeur n'a pas besoin de manuel ; il peut lui-même choisir les textes à traduire sans tenir compte de leurs difficultés grammaticale et lexicale, il dominait entièrement la

⁵⁷ SRIDI Iman, *La place de l'écriture dans l'enseignement d'une langue orale : le cas de l'arabe égyptien, Ecriture, politique linguistique et didactique des langues*, Joel Bellassen, Medhat-lecocq, Louise Ourard, Edition des Archives Contemporaines, Paris, France, 2012, p :152.

⁵⁸ CLAUDETTE Cornaire, *Le point sur la lecture en didactique*, centre éducatif et culturel, 1991, p : 04

classe, choisissait des exercices, posait des questions, donnait des réponses, corrigeait, etc. L'apprenant, quant à lui, devait apprendre par cœur. Donc, aucune interaction n'avait lieu : professeur (maître), élève (passif).

Quant à l'oral, il était totalement négligé, toute l'importance était réservée à l'écrit.

« Ainsi, l'écrit occupe-t-il une place primordiale, le support des cours consistant en des textes écrits, à priori littéraires. »⁵⁹

L'erreur et l'hésitation étaient refusées avec une possibilité de punition. L'insuffisance, l'intelligibilité, la rigidité de ce système et ses résultats décevants sont des raisons de la remise en question de cette méthodologie.

2-2-La méthodologie naturelle :

Historiquement, cette méthode se situe à la fin du XIX^{ème} siècle en coexistence avec la précédente. On peut considérer F. GOUIN comme le premier concepteur qui l'a qualifiée de naturelle. *« Une méthode ne peut jamais et ne doit jamais répéter la nature, ou ce n'est plus méthode. [...] Une méthode linguistique est essentiellement un art. Or un art ne peut être en soi naturel. Il [...] doit s'inspirer de la nature, mais c'est pour faire mieux qu'elle. »⁶⁰*

Contrairement à la précédente, elle a donné plus d'importance à l'oral qu'à l'écrit. C'est à partir de la méthode de F. GOUIN que les théoriciens et les concepteurs ont commencé à prendre en considération les autres théories qui entrent en jeu notamment celles de la psychologie, la sociologie, la linguistique, etc. Elle s'intéresse à l'oral ; en faisant appel à la psychologie et la physiologie de l'enfant. L'apprentissage d'une langue doit se baser sur l'organe de l'écoute et de la réception : l'oreille. Selon F. GOUIN, l'apprenant doit se prolonger dans des situations d'écoute d'une langue étrangère pour pouvoir apprendre.

Cette méthode est remise en question à cause des difficultés de sa mise en œuvre.

⁵⁹ SRIDI Iman, *La place de l'écriture dans l'enseignement d'une langue orale : le cas de l'arabe égyptien, Ecriture, politique linguistique et didactique des langues*, Joel Bellassen, Medhat-Iecocq, Louise Ourard, Edition des Archives Contemporaines, Paris, France, 2012, p :152.

⁶⁰ Cité par : Jo Arditty, *Pratiques discursives et acquisitions des langues étrangères* : Actes du X^{ème} colloque international : Perspectives et recherches, Besançon, 198, p : 42

2-3- La méthodologie directe:

A partir des années 1870, une véritable polémique a opposé les traditionalistes aux partisans de la réforme directe, jusqu'en 1902, date à laquelle les instructions officielles ont imposé l'utilisation de cette méthodologie : « *La méthodologie directe ouvre le XXème siècle puisqu'elle a été officiellement imposée dans l'enseignement secondaire français par les instructions ministérielles de 1902* ». ⁶¹

On parlait à l'époque d'un coup d'état pédagogique. Historiquement, cette méthodologie est considérée comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes. Elle était le fruit de la coexistence des méthodes précédentes. A cette époque, la France avait besoin d'un outil de communication qui favorise le développement des échanges économiques, culturels, linguistiques, etc. Parmi les principes de cette méthodologie, on cite :

-L'enseignement d'une langue étrangère sans recourir à la langue maternelle : « *La méthodologie directe, appelée ainsi parce qu'elle évite le détour par la langue maternelle des apprenants. [...] Elle vise un enseignement pratique et efficace qui rend l'apprenant capable de communiquer en langue étrangère.* » ⁶².

-Elle accorde plus d'importance à l'oral, l'écrit n'est qu'une langue orale scripturée (graphique). « *L'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation, (...) en effet dans cette méthodologie, l'écrit est d'abord envisagé essentiellement comme un auxiliaire de l'oral.* » ⁶³

-La grammaire s'étudie d'une manière inductive. Les critiques de cette méthodologie ont donné deux sortes de problèmes :

- Internes : c'est l'inflation du lexique et la transigeance dans l'utilisation de la langue maternelle.
- Externes : le refus des enseignants d'une méthodologie imposée qui nécessite une très bonne maîtrise de la langue orale sans leur offrir un recyclage massif et suffisant.

⁶¹ J.P. Cuq et I. Gruca, *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, PUG, 2003, P : 236.

⁶² Iman SRIDI, *La place de l'écriture dans l'enseignement d'une langue orale : le cas de l'arabe égyptien, Ecriture, politique linguistique et didactique des langues*, Joel Bellassen, Medhat-lecocq, Louise Ourard, Edition des Archives Contemporaines, Paris, France, 2012, p :153.

⁶³ J, P, Cuq et I, Gruca, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2003, p : 237.

2-4- la Méthodologie active :

Face au refus des enseignants d'une méthodologie imposée, certains ont demandé de mettre en place un compromis entre les traditionalistes et les modernes. Cela a donné naissance en 1920 à la méthodologie active qu'on a utilisée jusque dans les années 1960. Elle est nommée aussi : Méthodologie éclectique (variée), méthodologie mixte, ou synthèse.

La méthode active représente un compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnelles et le maintien des grands principes de la méthodologie directe. En fait, certains la qualifient de mélange : « *Elle a été utilisée dans le domaine scolaire comme un mélange des méthodes traditionnelles et d'une méthodologie plus directe...* »⁶⁴

Les méthodologues actifs revendiquent un équilibre entre les trois objectifs de l'enseignement /apprentissage : formatif, culturel et pratique. Ils permettaient l'utilisation de la langue maternelle en classe. Ils ont aussi opté pour l'assouplissement de la méthode orale et rendu au texte écrit sa place en tant que support didactique sans ignorer la motivation des apprenants.

*« Même si elle met l'oral en avant, la méthode active garde un attachement à un enseignement centré sur l'observation linguistique de manière inductive, tout en reconnaissant la motivation de l'apprenant comme une clé de la réussite de son apprentissage. »*⁶⁵

2-5 - La méthodologie Audio-orale (MAO) :

Le MAO est né à la deuxième guerre mondiale en répondant aux besoins de l'armée américaine pour faire apprendre rapidement l'anglais aux gens qui ne le parlent pas. Celle-ci est élaborée pour des finalités communicatives rapides et efficaces de l'armée.

En réalité le MAO n'a duré que deux ans, mais il a laissé un grand intérêt au milieu didactique. Cette méthodologie a largement fait recours aux courants théoriques linguistiques à savoir le structuralisme et le béhaviorisme.

⁶⁴ KATIA Vandermaelen, *les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*, presse universitaire de septentrion, France, 2012, p : 243.

⁶⁵ PLAS Mathieu et LAVANT Pavid, « *Enseigner les structures langagières en FLE*, éditions Scientifiques Internationales, Bruxelles, 2010, p 78.

Selon, J, P, Cuq et I. Gruca : « *la méthodologie audio-orale a également bénéficié des apports de deux domaines qui se sont rencontrés, l'un linguistique avec le structuralisme, l'autre psychologique avec le béhaviorisme.* »⁶⁶

Le MAO a mis en place de nouvelles techniques qui ont créé de nouveaux sens de l'enseignement : « *....et a intégré des techniques nouvelles qui allaient modifier le paysage de l'enseignement des langues vivantes, il s'agit d'abord du magnétophone puis du laboratoire des langues.* »⁶⁷

L'objectif de l'enseignement/apprentissage est d'aider les apprenants à communiquer. On considérait la langue comme des comportements langagiers spontanés en abordant la notion de (Stimulus - Réponse).

Pour la place de l'oral dans le MAO, J.P Cuq et I. Gruca le montrent ainsi : « *Comme l'indique son nom, cette méthodologie donne la priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur : nombreux sont les exercices de répétition et de discrimination auditive et la prononciation bénéficie des atouts des enregistrements de différentes voix de natifs.* »⁶⁸

Pour cela, Jean-Pierre ROBERT y ajoute : « *Cette méthode donne la primauté à l'apprentissage de l'oral et relègue celui de l'écrit loin dans l'apprentissage.* »⁶⁹

Le MAO a été critiqué car il empêche la créativité chez l'apprenant qui est, lors du MAO, appelé à imiter seulement des modèles proposés. En plus, il est contesté sur le plan psychologique par N.CHOMSKY pour qui l'acquisition d'une langue est un processus inné.

2 – 6 – La méthodologie Structuro-Globale-Audio- Visuelle (SGAV). (1960-1980) :

Au lendemain de la 2^{ème} guerre mondiale, la France se trouvait obligée de lutter contre l'expansion de l'anglo-américain comme langue de la communication internationale. Dès le début des années cinquante (1950), toute une équipe de chercheurs, didacticiens, et linguistes a commencé à chercher des meilleurs outils et méthodes pour diffuser le FLE.

⁶⁶ J. P. Cuq et I.Gruca, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2003, p : 238.

⁶⁷ J. P. Cuq et I.Gruca, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2003, p : 238.

⁶⁸ J. P. Cuq et I .Gruca, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG.2003.p :239.

⁶⁹ J, P ROBERT, *dictionnaire pratique*, Ophrys, 2002, p : 121.

Selon J, P. Cuq et I. Gruca⁷⁰, les résultats des recherches de cette équipe dirigée par le linguiste Georges Gougenheim sont portés et publiés par le centre de recherche et d'études pour la diffusion du français (CREDIF : 1959). Après les statistiques grammaticale et lexicale, ils ont conclu par :

-Un français fondamental premier degré : 1475 mots.

-Un français fondamental second degré : 1609 mots.

C'est au milieu des années 1950 que Guberina P de l'Université de Zagreb a mis les premiers formulaires théoriques de la méthode SGAV en associant voix et image :« *Dans les années 1950 Guberina .P. de l'Université de Zagreb trace les premiers formulaires théoriques de la méthode SGAV. En fait, la méthodologie audio-visuelle (MAV) est dominante au sein des milieux pédagogiques français dans les années 1960-1970. La première méthodologie audiovisuelle élaborée dans le cadre du MAV publiée par le CREDIF en 1962 est **voix et image de France**. Le SGAV est fondé sur l'utilisation conjointe de l'image et du son.* »⁷¹

Le SGAV prend en charge les quatre compétences en donnant plus d'importance à l'oral sur l'écrit : « *Dans les méthodologies audiovisuelles, les quatre compétences sont visées en accordant la priorité à l'oral sur l'écrit.* »⁷²

Cette méthode repose sur le triangle : Situation de communication-dialogue-image.

A partir des images, on crée des dialogues artificiels dont l'apprenant est appelé à associer les deux selon la situation de communication. Pour les critiques de cette méthodologie, Evelyne BERARI, les résume en disant : « *Le type de la langue, mais surtout les caractéristiques de la communication proposées 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.* »⁷³.

⁷⁰ J, P, Cuq et I.Gruca, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG.2003.p :240.

⁷¹ QOTB hani, *vers une didactique de français sur objectif spécifique médié par internet*, édition publibook, paris, France, 2009.p : 24,25.

⁷² QOTB hani, *vers une didactique de français sur objectif spécifique médié par internet*, édition publibook, paris, France, 2009.p : 24,25.

⁷³ BERARI Exelyne, *l'approche communicative : théorie et pratique*, clé internationale, 1991, p 14.

Quant à H. Qotb résume ses critiques en quatre remises en cause proposées par Portine (1990) « Cette critique se fait sous forme de quatre remises en cause par Portine(1990) :

-Remise en cause des documents fabriqués

-Remise en cause d'un schéma d'apprentissage fondé sur un parcours du contraint au libre, dans lequel l'élève doit s'approprier la langue avant d'obtenir son autonomie.

-Remise en cause de l'aspect universaliste des méthodes SGAV.

-Remise en cause de la primauté méthodologique de l'oral sur l'écrit. »⁷⁴

Donc, la méthode audio-visuelle a laissé sa place à un nouvel essor nommé l'approche communicative qui va bouleverser le domaine de la didactique des langues.

2 – 7 – L'approche communicative :

Historiquement, cette méthodologie s'est développée en France à partir des années 1970. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence car on ne la considérait pas comme méthodologie constituée et solide. Cette approche est née en réaction contre les précédentes (MAO et SGAV). Et d'un croisement politique et de nouvelles théories de référence. Son objectif primordial est de faire apprendre à communiquer efficacement :

« Comme l'indique son nom, l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère. »⁷⁵

Ici, on a affaire à un nouveau public qui envahit le terrain et auquel s'intéressent de plus en plus de nombreux psychologues, sociologues, didacticiens et chercheurs, c'est un public adulte (des migrants principalement).

Cette nouvelle méthodologie s'imposait comme une nouvelle approche dont la préoccupation majeure est de s'adapter aux besoins langagiers des apprenants.

Selon Marie Françoise Narcy- Combes : *« l'objectif est clairement de permettre à l'élève de devenir un communicateur compétent en langue étrangère, et par conséquent d'accéder à l'autonomie linguistique. »⁷⁶*

⁷⁴ QOTB Hani *vers une didactique du français sur objectif spécifique médié par internet*, publibook, Paris, France, 2009, p : 27.

⁷⁵ J.P.Cuq et I. Gruca, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, France, 2003, p : 244.

Dans l'approche communicative, les recherches didactiques se sont orientées vers l'analyse avant même d'élaborer un cours de langue, ceci donne naissance à une autre définition de l'apprentissage, il devient un comportement langagier adéquat selon la situation de communication.

« Pour cette approche, l'idée fondamentale est qu'on ne peut pas se limiter à la connaissance des règles pour communiquer dans une langue. Le message doit être également adapté en fonction de la personne à qui il est adressé et de la situation de communication, d'où la notion de niveau de langue. Il doit aussi correspondre à la nature du message que l'on souhaite communiquer, c'est-à-dire à l'intention de communication, d'où la notion de fonction langagière. C'est ce qu'on a appelé la double dimension adaptative de la communication. »⁷⁷

Quant aux principes généraux de cette approche, elle met l'accent sur l'apprenant en passant d'une logique d'enseignement à celle de l'apprentissage avec une grande prise en charge de la situation de communication,

Pour Claude SPRINGER, *« On retiendra trois thèmes qui traversent la plupart des discussions concernant l'approche communicative :*

La question de la communication, que faut-il entendre par approche communicative ? La centration sur l'apprenant, à quoi reconnaît-on un enseignement communicatif ? Enfin, quelles sont les conséquences de l'approche communicative pour l'enseignant ? »⁷⁸

Cette idée est bien renforcée par Marie-Françoise Narcy-combes en notifiant que :
« Pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement des langues, les besoins de l'apprenant sont pris en compte, (...). La priorité passe d'un enseignement centré sur les contenus (l'objet langue) à un enseignement centré sur l'apprenant avec pour objectif de développer son autonomie non seulement dans le domaine de la compétence communicative, mais également dans la gestion de son apprentissage. »⁷⁹

⁷⁶ Marie Françoise Narcy-combes, *Précis de didactique : devenir un professeur de langue*, Ellipses, Paris, France, 2005, p : 38.

⁷⁷ Marie Françoise Narcy-combes, *Précis de didactique : devenir un professeur de langue*, Ellipses, Paris, France, 2005, p : 38.

⁷⁸: SPRINGER Claude, *la didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, OPHRYS, France, Paris, 1996, p : 162.163.

⁷⁹ Marie-Françoise. Narcy-combes, *précis de didactique : devenir professeur de langue*, ellipses, Paris France, 2005, p : 39.

L'approche communicative accorde certaine importance à l'écrit mais la langue orale est dominante, donc les quatre compétences sont prises en compte, que ce soit en réception et /ou en production écrite et orale.

Selon J.P.ROBERT : « *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.* »⁸⁰

Pour plus de précision sur la place exacte de l'oral dans un cours communicatif, J.P.Cuq et I-Gruca y ajoutent : « *l'oral occupe une place de choix et l'expression se déploie généralement dans des activités de simulation et de jeux de rôle, (...) de plus, l'appropriation des actes de parole est renforcée par un enseignement de la grammaire centrée sur la construction du sens : la conjonction de ces facteurs permet de proposer une véritable grammaire de l'oral...* »⁸¹

Donc, cette approche envisage la langue comme un instrument de communication et d'interaction sociale en faisant apprendre des compétences de communication. Elle prend en considération les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire.

Il est évidemment insuffisant de connaître des règles lexicales et grammaticales pour pouvoir communiquer. Il faudrait en plus se doter des règles d'emploi de cette langue (quelle forme linguistique employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.).

2 – 8 : L'approche par les compétences : (des années 1990) :

**« On ne peut enseigner à autrui, on ne peut que l'aider à découvrir lui-même »⁸²
(Galilée).**

L'approche par compétences consiste essentiellement à faire apprendre aux apprenants des savoirs et des savoir-faire en l'impliquant dans son apprentissage, il n'est plus l'élève passif qui apprend par cœur, il participe à son apprentissage qui se déroule sous forme de

⁸⁰ Jean- Pierre ROBERT, *dictionnaire pratique de didactique du FLE*, ORHRYS, 2002, p : 121.

⁸¹ J.P. Cuq et Isabelle Gruca , *Cours de didactique du français , langue étrangère et seconde*, PUG, France, 2003, p : 247.

⁸² Xavier ROEGIERS, *l'approche par compétences dans l'école algérienne*, présenté par BENBOUZID Boubakeur : ministre de l'éducation nationale, ONPS, Alger, 2006, p : 05.

situations problèmes qu'il doit les résoudre en collaboration avec son enseignant et ses collègues.

Selon Philippe Jonnaert : « *L'approche par compétences est définitivement ancrée dans des situations. Ces dernières deviennent alors le point de départ des activités d'apprentissage. Les situations sont au cœur des approches par compétences.* »⁸³

Par cette approche, on vise à créer certaine autonomie chez l'apprenant qui est appelé à son tour à concrétiser ce qu'il a appris dans la vie réelle en mobilisant ses ressources :« *Le fait que l'élève doit mobiliser des ressources des plus diverses pour traiter une situation-problème implique qu'il soit placé dans un contexte de pleine autonomie.* »⁸⁴

L'approche par compétences s'intéresse à l'écrit et à l'oral en faisant apprendre des spécificités de chaque composante. ROBERT J.MARZAND et DIANE E.PAYNTER voient que :« *La force principale de l'approche par les compétences est qu'elle reconnaît les compétences spécifiques utilisées en lecture et en écriture.* »⁸⁵

2 – 8 – 2-La notion de compétence :

La notion de compétence est un concept très complexe. Ce terme fait partie de ces mots à multiples facettes.

Dans le domaine didactique, Philippe Perrenoud, dans son ouvrage « *construire des compétences dès l'école* », la définit comme « *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.* »⁸⁶

Selon Philippe Jonnaert : « *La compétence devrait plutôt permettre aux apprenants une marge de manœuvre non contraignante pour qu'ils mobilisent les ressources les plus appropriées à la situation complexe qu'ils ont à traiter.* »⁸⁷

⁸³ Philippe Jonnaert, *compétences et constructivisme : perspectives en éducation et formation*, De Boeck, Bruxelles, 2009, p : 07.

⁸⁴ Gérard Scallon, *l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck, Bruxelles, 2004, p : 157.

⁸⁵ Robert J.Marzano et Diane E. Paynter, *Lire, et écrire : nouvelles pistes pour les enseignants*, De Boeck, Bruxelles, 2000, p : 32.

⁸⁶ Philippe Perrenoud, *construire des compétences dès l'école*, paris, ESF, collection pratique et enjeux pédagogiques, 1998.

⁸⁷ Philippe Jonnaert, *compétences et socioconstructivisme*, De Boeck, Bruxelles, 2009, p : 15.

Ces idées sont partagées par Jacques Aubert et Patrick Gilbert qui ajoutent que : « *La compétence est une caractéristique individuelle ou collective attachée à la possibilité de mobiliser et de mettre en œuvre de manière efficace dans un contexte donné un ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes comportementales.* »⁸⁸

Pour Xavier ROEGIERS, « *la compétence, c'est que chacun puisse faire convenablement ce qu'il doit faire.* »⁸⁹

Donc la notion de compétence tourne autour de la centration sur l'apprenant et la mobilisation de ses ressources.

2- 8 -3-La notion de ressource :

Les ressources selon Pr. Boubakeur Benbouzid, l'ex-ministre de l'éducation nationale, « *Ce sont tous les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les compétences disciplinaires que l'on peut mobiliser lorsqu'on exerce une compétence, et donc que l'on doit maîtriser si l'on veut acquérir cette compétence* »⁹⁰.

Ces Ressources peuvent être internes et /ou externes : « *La notion de compétence fait aujourd'hui l'objet d'une définition relativement consensuelle : un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources, tant internes qu'externes.* »⁹¹

Comme l'indique Foucher : « *La compétence renvoie à des comportements, qui révèlent des ressources internes (aptitudes, traits de personnalité, habiletés, connaissances.), et externes (réseaux de divers types) fournissant un potentiel à mobiliser.* »⁹²

2 -8 – 4- Compétence terminale/ Compétence transversale : Selon l'ouvrage de l'approche par compétences dans l'école algérienne présenté par Pr. Boubaker Benbouzid, l'ex-ministre de l'éducation :

⁸⁸ Jacques Aubert et Patrique, *l'Évaluation des compétences*, 2013, p : 05.

⁸⁹ Xavier Roegiers, *l'approche par compétence dans l'école Algérien*, présentation Pr. Boubekeur BENBOUZID. Novembre.2006, p : 18.

⁹⁰ , Xavier Roegiers, *l'approche par compétence dans l'école Algérien*, présentation Pr. Boubekeur BENBOUZID. ONPS, Alger, Novembre.2006, p : 30.

⁹¹ François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon, *compétence et contenus ; perspective en éducation et formation*, De Boeck, Bruxelles, 2008, p : 43.

⁹² : Cité par : Patrick Rivard et Martin Lauzier, *la Gestion de la formation et du développement des ressources humaines*, Presse de l'université de Québec, 2013, p : 31.

Une compétence terminale est une compétence qui regroupe la moitié ou le tiers des apprentissages d'une année dans une discipline. Les compétences terminales constituent la charpente des programmes. C'est sur elles que porte l'évaluation.

Elles s'inspirent d'un autre type de compétences, les compétences transversales, qui sont des compétences très générales, qui s'appliquent à plusieurs disciplines : « chercher de l'information, » « traiter de l'information ». Elles constituent des repères importants pour les apprentissages, mais elles sont peu exploitables en classe parce qu'elles sont très difficilement évaluables en tant que telles. C'est la raison pour laquelle qu'on les évalue à travers les compétences terminales.

2 – 9 -L'approche actionnelle :

Après l'approche communicative, une nouvelle perspective s'ouvre dans le domaine de la didactique des langues (DDL), c'est l'approche actionnelle depuis les années 1990. Cette méthodologie est largement adoptée par le CECRL. Cette approche consiste à mettre l'accent sur des tâches à réaliser dans un projet global. Pour ses méthodologues, les apprenants utilisent la langue en tant qu'acteurs sociaux ayant des tâches à accomplir (qui ne sont pas seulement langagières)

Selon le CECRL, « *La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.* »⁹³

Dans une perspective actionnelle, l'apprenant revêt le statut d'un compétent selon le nombre plus ou moins des tâches qu'il peut réaliser correctement :

Faire un cours, demander un repas, réserver une chambre,...

L'objectif est bien évident : l'accomplissement de différentes tâches, en agissant voire co-agissant, en vue de s'intégrer à terme dans une autre communauté dans le but d'y devenir un acteur social à part entière.

⁹³ *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues(CECRL)*, Strasbourg, 2001, p : 15.

« C'est qu'en effet, lorsqu'il s'agit non plus seulement de (vivre ensemble) (coexister ou cohabiter) (...) mais de faire ensemble (Co-agir), nous ne pourrons plus nous contenter d'assumer nos différences ; il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances. »⁹⁴

2 -9 – 2- La notion des tâches :

Selon le CECRL : « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. »⁹⁵

On peut classer les tâches en trois catégories :

- **Tâches pré-communicatives pédagogiques :** Basées sur la manifestation décontextualisée des formes.
- **Tâches pédagogiques communicatives :** c'est l'approche communicative où l'on met l'apprenant dans (un faire semblant volontaire) pour jouer le jeu de l'utilisateur de la langue cible.
- **Tâches proches de la vie réelle :** intégrer l'apprenant dans la société.

Donc, dans cette perspective actionnelle et co-actionnelle s'établit une relation étroite entre les tâches dans lesquelles l'apprenant est impliqué en classe et celles qu'il est appelé à réaliser en tant qu'acteur social dans sa vie quotidienne.

2 – 9 – 3 - De l'approche communicative à la perspective actionnelle : continuité ou rupture ?

Actuellement, on ne se contente pas de former un élève capable de communiquer dans des situations données et prévues, mais l'on souhaite aider l'apprenant à devenir un utilisateur efficace de la langue.

Selon le CECRL⁹⁶ et un article de C. Puren apparu dans (*le français dans le monde*) n° 347⁹⁷, on peut récapituler les différences entre l'approche communicative (AC) et la perspective actionnelle, dans le tableau suivant :

⁹⁴ LUC Collér , *Passage des frontières ; étude de didactique du français et de l'interculturel*, collection, recherche en formation des enseignants en didactique, presses universitaires de Louvain, 2013,p :88.

⁹⁵ CECRL, p : 16.

Critères	Approche communicative(AC)	Approche actionnelle(AA)
1-Public ciblé par la formation	. Etranger de passage, développer des échanges ponctuels Sensibiliser à la réalité de communication exo lingue.	Un citoyen, un acteur social à part entière Sensibiliser à une éducation plurilingue, pluriculturelle.
2- Objectifs. Ciblés	. Apprendre à communique en langue étrangère : parler avec l'autre.	Réaliser des actions collectives communes en langue étrangère : Co, inter (agite) avec l'autre.
3- Activités.	Production et compréhension de l'oral et de l'écrit pédagogie par tâches Jeux de rôle et simulation.	. interactions voire coactions et médiation Pédagogie par tâches Pédagogie par projets.
4- Principes	Comprendre et produire des sens. Centration sur l'apprenant. Aspects sociaux et pragmatique de la communication.	Construire les sens de l'accent mis sur l'agir communicatif dans un contexte sociale et solidaire. Aspects socioculturels et pragmatique de la communication Centration sur le groupe (classe).
5- Ancrage Théorique	Relations entre théories linguistiques et apprentissages des langues. L'acquisition et l'enseignement de la compétence communicative Importance donnée à l'autonomie individuelle. Former un individu critique et autonome.	Théories de l'activité et la dimension socioculturelle. Théories socioculturelles de l'apprentissage des langues. Importance donnée aux actes langagiers. Prise en compte de l'action et sa complexité sociale. Former un individu critique, autonome, responsable et solidaire.

⁹⁶ le CECR, chapitre 2, (approche retenu), p : 15.

⁹⁷ 2006 g de l'approche communicative à la perspective actionnelle *le français dans le monde*, n ; 347, sept-oct. 2006, pp 37-40, fiche pédagogique correspondante (les tâches dans la logique actionnelle) pp .8.81.paris, FIPF, CLE internationale.

6- Evaluation	Evaluer la compétence de communication.	Evaluer la compétence communicative, des compétences individuelles et sociales. Evaluation formative Auto-évaluation.
7-conception Sur la langue.	Un instrument de communication « <i>c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer</i> ».	Moyen d'interaction sociale « <i>c'est en forgeant qu'on devient des forgerons</i> ».
8- Apprentissage	Des savoirs, des savoir-faire.	Des savoirs, savoir-faire, savoir être, savoir apprendre.

2-9-4-La compétence communicative :

2-9-4-1-Que veut dire communiquer ?

Ce terme est très complexe, il varie d'un domaine à un autre ; au niveau linguistique, il s'agit de transmettre des messages entre des sujets parlants.

« La communication est l'échange verbal entre un sujet parlant, qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et/ou une réponse explicite ou implicite. »⁹⁸

Comme la communication ne se limite pas au niveau linguistique, ce terme comprend d'autres dimensions qui le caractérisent, et qui ne sont pas seulement langagières comme l'aspect culturel, gestuel, corporel, historique, etc.

Selon C. Tardieu, professeur des universités à l'IUFM de Paris : *« Communiquer c'est émettre des messages pour d'autres êtres humains, avec des mots, des gestes, des attitudes corporelles, une matérialité qui est la surface émergée de l'iceberg de l'esprit, c'est-à-dire, du rêve, de l'engagement, des univers de croyance, des parcours de vie, des événements historiques à tous les sens du terme qui donnent un sens unique au langage utilisé. »⁹⁹*

2-9-4-2-Essais de définitions de la compétence communicative :

Malgré des tentatives, si nombreuses qu'elles soient, d'accorder une définition précise à la compétence communicative, celle-ci, qui fait l'objet d'étude de plusieurs didacticiens et

⁹⁸ *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris, 1999, p : 94

⁹⁹ CLAIRE Tardieu, *la didactique des langues en 4 mots, ellipses*, Paris, 2008, P : 11

spécialistes du domaine, peut être définie comme la capacité de communiquer efficacement dans une langue.

Selon le dictionnaire de la didactique de j. P. Cuq : « *Hymes propose la notion de compétence communicative, qui est la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relations et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc.* »¹⁰⁰

Quant aux auteurs du CECRL, ils ajoutent que : « *Toutes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant qui peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer.* »¹⁰¹

2-9-4-3-La compétence communicative : quelques modèles et leurs composantes :

Depuis la mise en place d'une approche dite communicative des années 70 jusqu'à nos jours, la compétence communicative (**désormais CC**) est devenue l'une des préoccupations majeures de nombreux linguistes et didacticiens.

2-9-4-3-1-La CC chez D. Coste (1978) ¹⁰²:

Pour lui, la CC est considérée comme savoirs et savoir-faire, il en distingue ces composantes :

- Une composante de maîtrise linguistique** : ce sont des savoirs et des savoir-faire relatifs aux systèmes linguistiques qui permettent de réaliser des énoncés.
- Une composante de maîtrise textuelle** : savoirs et savoir-faire relatifs au discours et aux messages servant comme séquences organisatrices de l'énoncé.
- **Une composante de maîtrise référentielle** : savoirs et savoir-faire relatifs à l'expérience et à la connaissance.
- **Une composante de maîtrise relationnelle** : savoirs et savoir-faire prenant en charge les échanges interpersonnels, les partenaires de la communication et leurs rôles, leurs positions et leurs intentions.
- **Une composante de maîtrise situationnelle** : savoirs et savoir-faire qui touchent aux autres facteurs pouvant affecter des choix des usagers du langage.

¹⁰⁰ Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris, 2003, P : 48

¹⁰¹ CECRL, Chapitre 05, p : 82

¹⁰² Selon Protais Nisubire, *La compétence lexicale en français langue seconde : stratégies et activités didactiques*, coll., proximités-didactiques, éditions modulaires européennes, 2002

2-9-4-3-2 : La CC chez Sophie Moirand (1982) :

Pour elle, la CC est conçue comme connaissance et appropriations, elle en dénombre les quatre composantes ci-dessous, Hani Qotb les cite ainsi :

Pour MOIRAND, « *La compétence de communication comprend quatre composantes essentielles :*

-La composante linguistique : il s'agit des divers systèmes de langue : lexicale, syntaxe, sémantique, etc. Qui permettent de réaliser une variété de messages,

-La composante discursive : elle concerne la connaissance et la situation des différents types de discours,

-La composante référentielle : elle porte sur la connaissance des domaines d'expérience et de référence,

-La composante socioculturelle : il s'agit de connaître les règles des systèmes culturels et les normes sociales régissant la communication. »¹⁰³

2-9-4-3-3-La CC chez Abbou (1980) :

Pour lui, la CC est prise comme aptitudes et capacités langagières.

Selon Isabel Rivero Vila : « *D'après Abbou (1980), il y a cinq compétences de communication :*

-La compétence linguistique : les capacités langagières à comprendre, interpréter et produire des énoncés compréhensibles.

-La compétence socioculturelle : les capacités à mettre en relation des comportements et des situations avec des codes sociaux.

-La compétence logique : les capacités à produire des énoncés interprétables, cohérents et corrects.

-La compétence argumentaire : les capacités qui permettent à l'individu des rapports à des situations, des contextes, des projets, etc.

-La compétence sémiotique : les capacités qui permettent à l'individu des repérer le caractère multi-systématique des signes d'expression sociale. »¹⁰⁴.

¹⁰³ Hani Qotb, *Vers une didactique du français sur objectif spécifique Médie par Internet*, Publibook, Paris, France, 2009, P : 103

⁴⁸ Isabel Rivero Vila, *L'interculturel à travers le multimédia dans l'enseignement du français langue étrangère*, coll, Vitor, édition universitaire de Salamanca, Espagne, 2014, p : 32

2-9-4-3-4-La CC chez Van EK (1988) :

Van EK considère la CC comme socialisation, il en propose un modèle de six composantes citées par le Conseil de l'Europe¹⁰⁵ :

-La compétence linguistique : la capacité de formuler et d'interpréter des phrases grammaticalement correctes composées de mots pris dans leur sens habituel.

-La compétence sociolinguistique : c'est la prise de conscience que l'environnement, l'établissement d'une relation entre les interlocuteurs, l'intention de communiquer, etc, sont des facteurs conditionnant le choix de forme de langage.

-La compétence discursive : la capacité de recourir à des stratégies appropriées pour construire et interpréter des textes.

-La compétence socioculturelle : Van Ek l'a décrite comme essentielle pour l'utilisation correcte et appropriée d'une langue. Elle suppose la connaissance du contexte socioculturel où s'inscrit tout acte langagier, est donc une condition pour l'élargissement de la communication de l'apprenant.

-La compétence stratégique : ici, le développement est considéré comme constituant l'objet central de l'apprentissage d'une langue étrangère, elle suppose le recours à des stratégies de communication visant à compenser une connaissance imparfaite du langage ou toute autre forme d'interruption de la communication.

-La compétence sociale : c'est la capacité de s'engager dans une interaction avec autrui, elle se distingue des cinq autres compétences car elle n'est pas axée sur l'objet (la langue), mais sur le sujet (l'apprenant).

3-5-La CC chez le CECRL :

Le CECRL propose un modèle de trois composantes dont chacune comprend des sous-compétences et/ou des caractéristiques spécifiques :

-Compétences linguistiques : elles englobent les sous-compétences suivantes :

*Compétence lexicale

*Compétence grammaticale

*Compétence sémantique

*Compétence phonologique

*Compétence orthographique

*Compétence orthopédique

¹⁰⁵ Conseil de l'Europ, *stratégies dans l'apprentissage te l'usage des langues*, édition du conseil de l'Europ, 1996, p : 12, 13

-Compétence sociolinguistique : elle prend en compte les aspects et dimensions ci-dessous :

- *Marqueurs des relations sociales
- *Règles de politesse
- *Expressions de la sagesse populaire
- *Différences de registre
- *Dialecte et accent

-Compétence pragmatique : elle s'intéresse aux actes de communiquer, elle comprend :

- *Compétence discursive
- *Compétence fonctionnelle

Il est certain que toute époque et chaque société présentent leurs spécificités culturelles voire interculturelles différentes les unes des autres. En fait, nous aurions à chaque fois de nouveaux objectifs, de nouvelles générations d'apprenants à qui nous nous adressons, ce qui nous incite à l'adoption de nouvelles méthodologies et d'approches les plus abordables pour répondre aux besoins des apprenants et à leurs attentes en essayant de répondre aux questions et problèmes de la classe qui ne cessent d'apparaître dans l'horizon du processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

CHAPITRE : III

LE CORPUS

Chapitre-III : Le Corpus

Au cours de notre recherche, nous avons mené une double enquête qui nous a permis par la suite de recueillir précisément des données statistiques qui peuvent répondre aux attentes de cette recherche et les objectifs que l'on a souhaités atteindre : *« L'intérêt majeur en est évidemment le recueil d'informations attendues, estimées nécessaires à la compréhension du cas étudié, selon un cadre plus ou moins précis qui permet l'addition, le traitement statistique des données recueillies auprès de différents et parfois nombreux informateurs. »*¹⁰⁶

La première partie de notre enquête a eu lieu auprès des apprenants de troisième année secondaire quant à la deuxième, elle a été avec les enseignants de ce niveau.

Ces apprenants, qui sont en fin de cycle de, sont appelés à passer l'examen de baccalauréat (BAC) qui leur ouvre des horizons vers la vie universitaire et professionnelle.

Nous avons choisi la troisième année comme champ d'investigation car pour ces apprenants cette étape est la plus importante de leur cursus de formation et d'apprentissage dont l'écrit a plus de priorité que l'oral.

Cette négligence de la compétence orale nous a poussés à nous interroger sur les activités de l'oral qui pourront développer leurs compétences communicatives par la suite à l'université dont le français est la langue de communication dans certaines filières. Donc, force est de constater le niveau insuffisant des apprenants en fin de cycle secondaire dans cette compétence.

Notre objectif est le recueil des données répondant à la problématique portant sur les activités de l'oral favorables au développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année secondaire.

Quant à la population d'enquête et les outils d'investigation, nous avons préparé un questionnaire pour les enseignants du cycle secondaire et un guide d'entretien avec les élèves de troisième année de ce palier (3.A.S).

¹⁰⁶ PHILIPPE Blanchet, *La linguistique du terrain*, presse universitaire de Rennes, 2000, p 45.

Les deux outils prennent en compte les activités orales en réception et/ou en production pratiquées en classes de 3AS pour montrer quelles sont celles qui ont plus d'importance et d'efficacité selon les apprenants et les enseignants.

4-1- La pré-enquête :

Avant de nous relancer au recueil des données et à l'enquête proprement dite, nous avons prévu une pré-enquête pour bien tracer notre ligne de conduite afin que nous puissions délimiter notre champ d'investigation et les conditions qui entourent ce terrain. Cette étape est très utile pour préparer ce dernier en créant un climat de confiance avec les informateurs enquêtés.

ROGER Mucchielli met l'accent sur l'utilité de cette phase importante de la recherche en disant : « *La synthèse finale de la pré-enquête [...] a pour avantage évident de clarifier le champ de l'enquête. L'horizon se dégage. On sait où on va.* »¹⁰⁷

La pré-enquête consiste à :

- Choisir le lieu de l'enquête (ville et établissement).
- Constituer notre échantillon : celui des apprenants, celui des enseignants.
- Fixer et tracer un calendrier de travail (planning de la recherche).
- Vérifier qu'aucune enquête n'a été déjà réalisée sur les mêmes objets, pour les mêmes objectifs, avec tel ou tel échantillon...
- Choisir nos informateurs et les moyens à exploiter (outils de recueil des données).
- Mener une recherche documentaire primaire.
- Interviewer quelques spécialistes du domaine afin de mieux orienter les objectifs de la recherche.

Donc cette étape est très utile pour la recherche, comme le confirme ROGER Mucchielli : « *D'une manière générale, on peut affirmer que le temps que l'on passe à la préparation soignée de l'enquête avant son lancement effectif-temps que l'on considère*

¹⁰⁷ ROGER Mucchielli, *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, Paris, 10^{ème} édition, ESF, 1993, P 14

*souvent comme « temps perdu » lorsqu'on est pressé d'avoir les résultats-est du « temps gagné » pour la valeur des informations et des résultats ».*¹⁰⁸

4-2-Constitution des échantillons :

Juste après avoir défini nos objectifs, nous avons déterminé notre univers composé des apprenants de la troisième année secondaire et des enseignants de ce cycle. Pour les apprenants, nous en avons choisi au hasard une quinzaine (15) parmi environ les trois cents (300) inscrits cette année (2014/2015). Avec cet échantillon nous avons mené de petits entretiens durant deux ou trois minutes pour chacun.

Pour les enseignants, nous en avons pris un deuxième échantillon constitué de quarante professeurs travaillant aux lycées au sein de la wilaya d'Oum Elbouaghi. A qui, nous avons adressé un questionnaire lors de la correction du BAC de cette année.

4-3-Lieu et établissement de l'enquête :

L'enquête que nous avons menée a été réalisée en deux moments :

Le premier moment a eu lieu au le lycée ROUBEL Larbi, commune de HENCHIR TOUMGHANI, wilaya d'OUM ELBOUAGHI ; du fait que cet établissement est à proximité de notre domicile et que nous y occupons un poste d'enseignant de la langue française. En plus, on nous y charge chaque année des classes de troisième depuis cinq ans.

Le deuxième moment de notre enquête s'est déroulé dans un centre de correction du BAC du mois de JUIN 2015 (Lycée FERHATI HMIDA au chef-lieu de la wilaya d'OUM ELBOUAGHI).

La particularité de cet établissement où nous avons mené la première partie de notre enquête, par rapport aux autres lycées, réside dans le fait que la majorité de ses élèves prouvent de grandes difficultés dans l'apprentissage du français. En plus, ces apprenants provenant des zones rurales, font partie d'une société berbère (le CHAOUI est la langue de la première socialisation). En effet, les familles de ces élèves sont des berbérophones, leur environnement immédiat est peu développé dont l'utilisation du français est presque inexistante.

¹⁰⁸ ROGER Mucchielli, *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, Paris, 10ème édition, ESF, 1993, P 03.

Quant au deuxième établissement où nous avons réalisé la deuxième phase de cette enquête, nous avons profité de la présence d'une quarantaine d'enseignants réquisitionnés par la direction de l'éducation de la wilaya pour la correction du BAC 2015 dans le centre du lycée FARHATI HMIDA.

CHAPITRE : IV

MÉTHODOLOGIE DE

L'ENQUÊTE

Chapitre IV : Méthodologie de l'enquête :

Vu la nature de notre recherche traitant de la problématique des activités orales estimées favorables et motivantes pour le développement des compétences communicatives chez les apprenants de troisième année secondaire, nous avons opté pour une méthodologie descriptive analytique qui semble convenable pour notre étude.

Nous avons mis en place deux outils d'investigation de terrain, à savoir un questionnaire et un guide d'entretien, afin de vérifier quelles sont les activités orales pratiquées en classe qui pourraient être au centre d'intérêt selon ces apprenants et leurs enseignants.

Par ailleurs, il faut signaler que le premier outil, le questionnaire, est mené avec les enseignants du lycée alors que le second, le guide d'entretien, s'est déroulé avec les apprenants de troisième année secondaire.

Notre intervention a eu lieu à la fin de l'année scolaire (2014/2015), exactement durant les mois de mai et juin 2015.

Quant au questionnaire, selon D. Singly François « *A pour ambition première de saisir le sens objectif des conduites en les croisant avec des indicateurs des déterminants sociaux* ». ¹⁰⁹

Selon le dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage : « *Dans l'enquête linguistique, le questionnaire constitue l'ensemble plus ou moins des questions grâce auxquelles on obtient des informations sur l'usage de la langue.* » ¹¹⁰

D.Singly.F, ajoute aussi à propos de l'entretien qu'il : « *A pour fonction de reconstruire le sens subjectif, le sens vécu des comportements des acteurs sociaux* ». ¹¹¹

En DLE, J. P. Cuq, récapitule l'utilité de cet outil :

¹⁰⁹ DESINGLY. François. *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, paris, collection 128sociologie, Nathan, 1992, p27.

¹¹⁰ *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, paris, 1999, p : 393.

¹¹¹ DESINGLY. François. *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, paris, collection 128sociologie, Nathan, 1992, p27.

« En didactique, l'entretien permet de recueillir des données relatives aux représentations, aux attitudes et aux pratiques des différents acteurs. ».¹¹²

Donc, ces deux outils, sont comme le résume Roger Muechielli : « En un sens et dans ce domaine, ce fascicule, consacré au questionnaire, et le précédent, consacré à l'entretien de face à face, forme les deux pôles de cet ensemble méthodologique ».¹¹³

Au cours de cette enquête, il s'agit de montrer dans quelle mesure la méthodologie adoptée nous permet ou non d'atteindre les buts prévus. En premier lieu, nous avons adopté une approche quantitative globale des questionnaires et des entretiens, puis, nous avons procédé à une approche qualitative de ces données recueillies.

L'analyse quantitative est très nécessaire car elle s'appuie sur la quantité des données que l'on veut traiter. Ce qui simplifie l'interprétation de ces données. Cette approche nous fournit une base solide en termes de chiffres et de calculs et la généralisation des résultats, à propos de cela, p. Mongeau a notifié que : « Cette approche est dite quantitative, car elle a recours à la mesure et à l'analyse chiffrée ainsi qu'aux calculs statistiques qui permettent de s'assurer que les conditions à la généralisation des résultats sont respectées. ».¹¹⁴

Les résultats obtenus par l'analyse quantitative nous permettent par la suite d'accéder à une approche qualitative de ces données. Cette approche repose sur des techniques d'analogie, de métaphores et des observations. «Elles sont dites qualitatives parce que l'analyse des données et leurs interprétations procèdent par analogies, métaphores, représentations, de même que par des moyens qui tiennent du discours plutôt que du calcul. Il s'agit ici de comprendre une situation particulière propre à un contexte donné.»¹¹⁵.

Dans la présente enquête, la double approche va être adoptée, malgré une certaine primauté accordée à l'approche quantitative, mais les deux techniques font un ensemble complémentaire.

¹¹² j. p. Cuq. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, paris, 2003, p85.

¹¹³ ROGER Mucchielli, *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, collection : formation permanente en sciences Humaine, ESF, 1993, p : 66.

¹¹⁴ PIERRE Mongeau, *Réaliser son mémoire ou sa thèse*, presse de l'université du Québec, laurier, Québec, 2008, p : 31.32.

¹¹⁵ PIERRE Mongeau, *Réaliser son mémoire ou sa thèse*, presse de l'université du Québec, laurier, Québec, 2008, p : 31.32.

Luc ALBARELLO insiste sur la relation conjointe entre les deux approches : « *On peut aujourd'hui considérer que ce débat est dépassé, qu'il n'existe pas d'exclusivité entre l'approche qualitative et l'approche quantitative, mais au contraire les deux courants méthodologiques se complètent et s'enrichissent mutuellement.* ».¹¹⁶

¹¹⁶: Luc ALBARELLO, *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique*, De Boeck, Bruxelles, 2003, p : 58.

Le Questionnaire :

Résultats et Analyses

4 – 1 : le Questionnaire :

Pour que notre enquête soit orientée avec rigueur scientifique, méthodologique et d'une manière objective, nous avons mis en œuvre un questionnaire composé de douze questions réfléchies aux abords de notre problématique. Elles portent sur les activités orales pratiquées en classe du FLE en 3AS, lesquelles activités sont les plus utiles et les plus efficaces pour le développement des compétences communicatives chez ces apprenants.

Notre questionnement est constitué de deux parties :

La première nous a permis d'identifier les informateurs enquêtés (les enseignants) en nous précisant, l'âge, le sexe et l'expérience dans ce domaine d'enseignement secondaire.

La deuxième partie est composée de douze (12) questions, dont huit fermées et quatre semi-ouvertes pour permettre aux informateurs, dans certains cas, de s'exprimer et de suggérer d'autres propositions.

La distribution des questionnaires s'est faite à la main avec des enseignants, ce qui nous a permis d'expliquer les questions et l'objectif de cette enquête.

Ce dépouillement manuel nous a permis également de créer un climat de confiance avec les enquêtés en les rassurant qu'il soit anonyme.

Cette anonymat a pour objectif de motiver les informateurs fournir des informations précises, honnêtes et admissibles pour notre enquête.

Les réponses récupérées se sont avérées suffisantes pour entamer notre analyse en dépit du glissement de certaines réponses minimisées qui auraient dû être du manque de sérieux de certains collègues parce que nous ne les avons pas bien sensibilisés suffisamment de l'intérêt de notre recherche vu les circonstances de passation du questionnaire (correction du bac), sans qu'il n'y ait aucune perturbation à cette opération. D'autres enseignants, en répondant, ont peur et n'osent pas donner de mauvais jugements.

4 – 1 – 1 : Passation du Questionnaire : modalités et conditions :

Lors de notre enquête qui a eu lieu à la fin de l'année scolaire 2014-2015 (mois de mai et juin), nous avons rencontré quelques obstacles du fait que cet échantillon que nous avons visé (le groupe des enseignants) semble difficile de le regrouper dans un même endroit en fin d'année.

Alors, nous avons attendu les dix derniers jours du mois de juin pour profiter de la disponibilité des enseignants lors de la correction du BAC.

Une autre difficulté nous a rencontrés aux moments de la distribution des questionnaires était due au fait qu'on ne devait pas perturber l'environnement de la correction. En plus, il était inadmissible de faire circuler d'autres documents à part les sujets de BAC et leurs corrigés types.

Après l'autorisation de l'inspecteur, président de jury chargé de la langue française, nous avons pu distribuer les questionnaires et récupérer les réponses en une semaine, parce que nous avons insisté sur la remise des réponses le plus vite possible.

Les réponses à nos questions n'ont pas été délivrées dans les mêmes conditions :

- Certains collègues ont répondu immédiatement.
- D'autres ont préféré le faire chez eux et le rendre le lendemain.
- D'autres l'ont fait par voie électronique (mail et Facebook).

Dans le but de sensibiliser et encourager nos informateurs enquêtés à répondre soigneusement aux questionnements, nous leurs avons expliqué que la finalité de cette recherche était de montrer quelles sont les activités les plus favorables pour un tel enseignement de l'oral aux élèves de troisième année secondaire et de suggérer de bonnes pistes pour le pratiquer et y accéder.

•**Question n° : 01** : porte sur l'expérience qu'ont ces enseignants dans le domaine d'enseignement du FLE au cycle secondaire. Nous voulons par cette question, entre autre, savoir qui est les plus expérimentés chargés des classes terminales car cela aurait influé sur les choix et les propositions qu'ils auraient dues suggérer.

•**Question n° : 02** : vise la place de l'oral dans le processus d'enseignement du FLE au secondaire (le moment de pratiquer cette compétence).

•**Question n° : 03** : se charge du débat en tant qu'activité pour enseigner l'oral. Par cette question, nous voulons connaître si ces enseignants ont tendance à animer ce genre d'activités dans des classes de terminal.

•**Question n° : 04** : permet de découvrir l'utilité de la pratique de l'oral par la technique de la

lecture d'un texte à haute voix puis on en discute le contenu oralement.

• **Question n° : 05** : a pour objectif de voir l'utilité du support iconique dans l'enseignement de l'oral chez les apprenants de 3.A.S.

• **Questions n° 6, 7, 8, 9** : portent sur les documents audiovisuels et leurs impacts sur l'enseignement de l'oral chez les futurs bacheliers. Par ces questions, nous voulons, entre autre, savoir si ces enseignants font recours à ce genre de documents. (**Question 06**), quel type de supports choisissent-ils ? (**question 07**), et s'ils ne le font pas, pour quelles raisons ? (**question 08**). Enfin, est-il vraiment nécessaire d'exploiter ce genre de documents ? (**question 09**).

• **Questions n° 10, 11, 12** : s'intéressent aux choix des supports convenables pour l'enseignement de l'oral aux apprenant de 3 AS, que ce soit en phase de réception et/ou de production. Ces questions sont posées pour montrer l'impact et l'utilité des supports préférés pour le développement des compétences communicatives chez ces élèves.

• **Question n° : 13** : laisse aux informateurs le libre choix de suggérer d'autres propositions pour l'installation de cette compétence.

Dans un premier lieu, nous avons commencé par la lecture des questionnaires récupérés, ceux-ci nous ont permis de remarquer l'apparition de certains thèmes, ROGER MUCCHIELLI dit à propos de cela que : « *Certains thèmes apparaissent sous de formules différentes ou même souvent avec des mots identiques* ». ¹¹⁷

En plus, cette lecture des questionnaires nous a facilité l'assimilation et la compréhension des mots et /ou des concepts clés autour desquels se déroule cette enquête, R, Mucchielli y ajoute : « *Car les réponses sont diverses par leur formulation mais se classent toujours dans quelques concepts-clés. L'essentiel sera de trouver ces concepts* ». ¹¹⁸

Les questionnaires recueillis nous ont permis d'assimiler les caractéristiques des données illustrées dans les tableaux suivants :

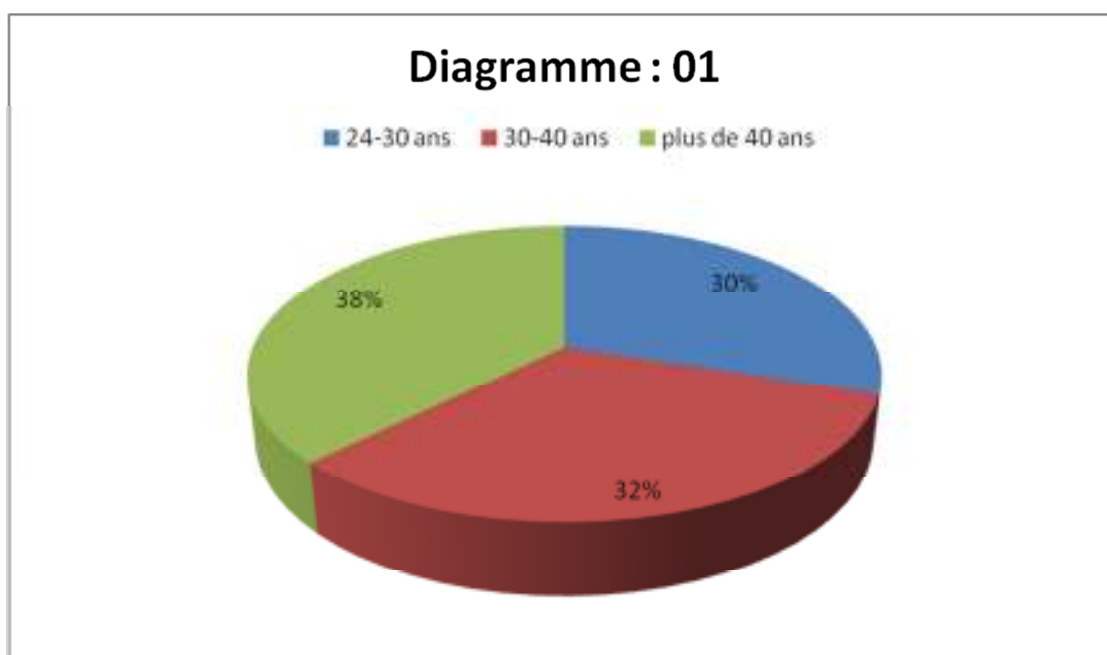
¹¹⁷ROGER Mucchielli, *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, ESF, Paris, 10^{ème} édition, 1993, p : 24.

¹¹⁸ROGER Mucchielli, *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, ESF, Paris, 10^{ème} édition, 1993, p : 24.

A-L'age :

Age	Nombre	%
24-30 ans	12	30%
30-40 ans	13	32%
Plus de 40 ans	15	38%
Total	40	100%

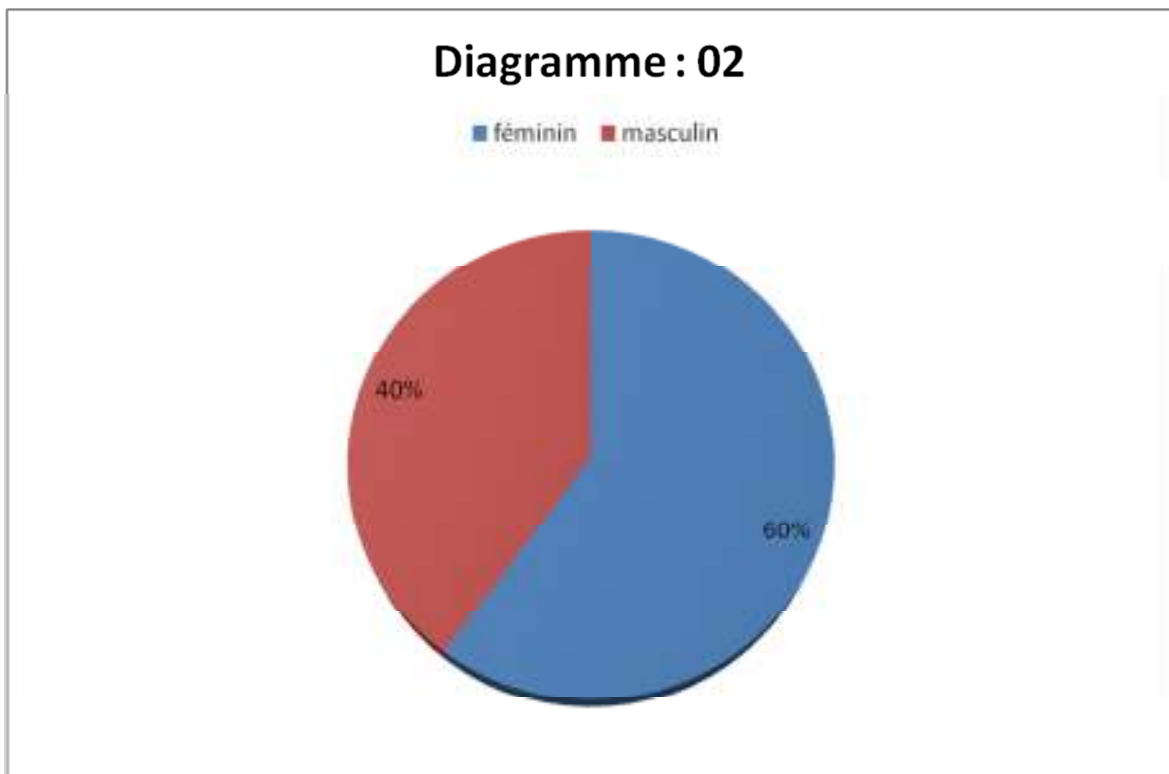
-Tableau : 01



b- Le sexe :

Sexe	Nombre	%
Féminin	24	60%
Masculin	16	40%
Total	40	100%

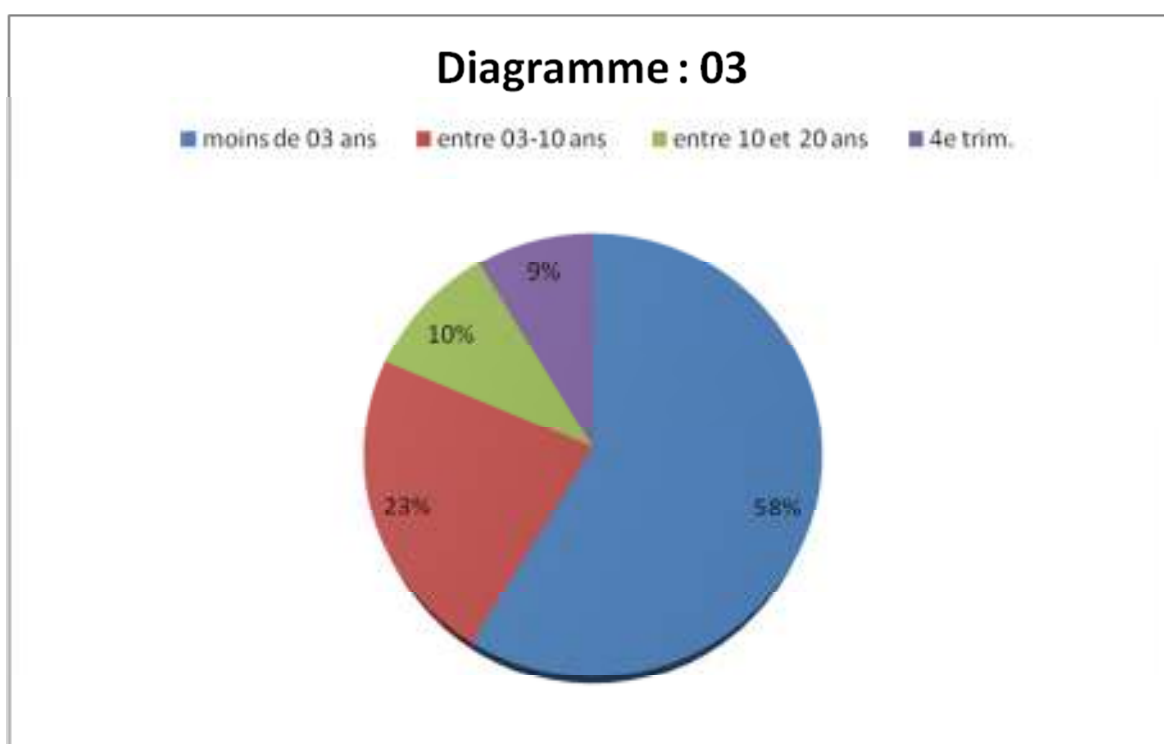
-Tableau : 02



c-Expérience dans le domaine :

Expérience	Nombre	%
Moins de 03 ans	05	12%
Entre 03 et 10 ans	20	50%
Entre 10 et 20 ans	07	18%
Plus de 20ans	08	20%
Total	40	100%

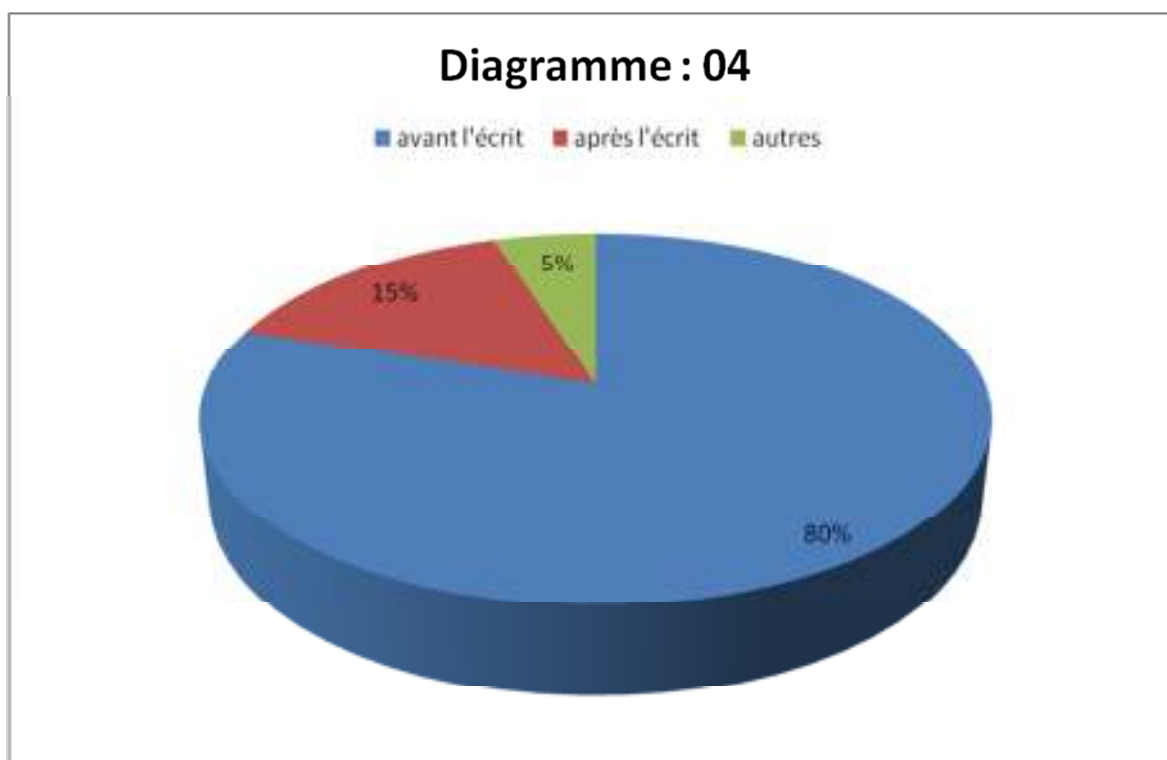
-Tableau : 03



d -La place de l'enseignement de l'oral :

place de l'enseignement de l'oral	Nombre	%
Avant l'écrit	32	80%
Après l'écrit	06	15%
Autres	02	05%
total	40	100%

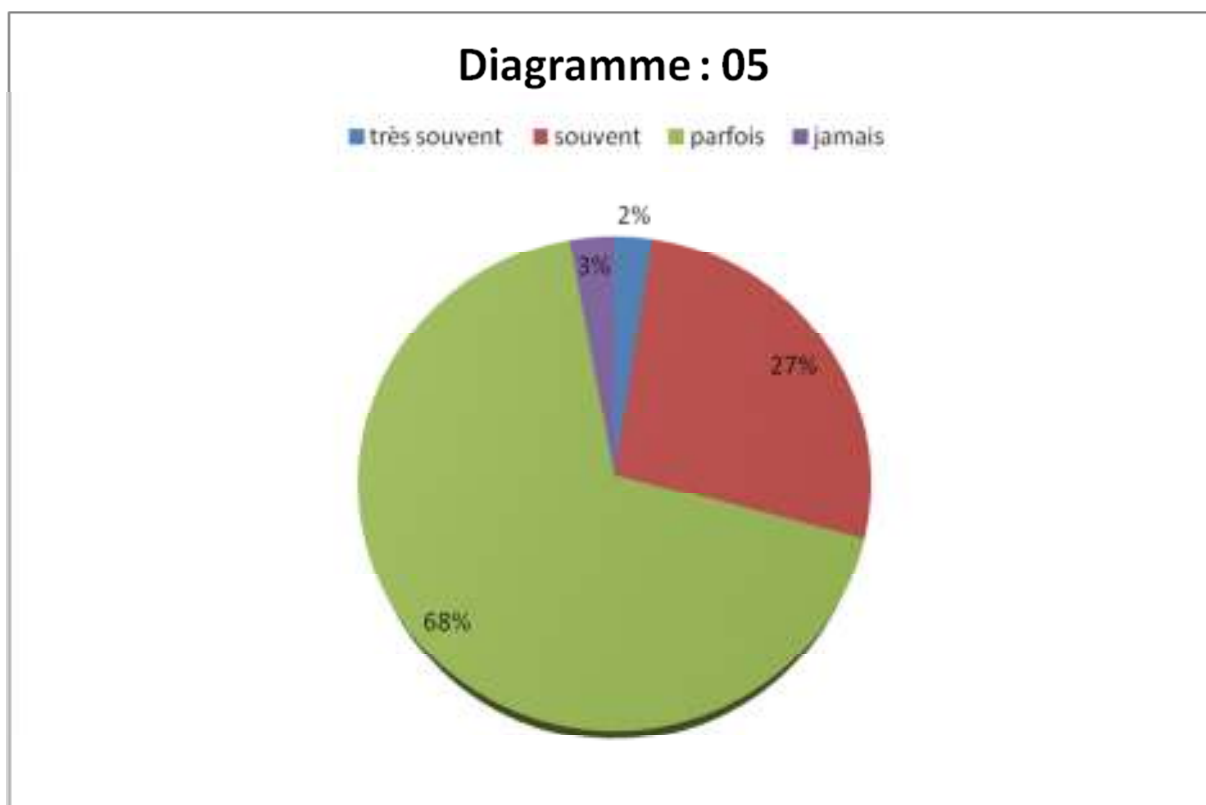
-Tableau : 04



e- Organisation des débats oraux en classe de 3^{ème} A.S :

Organisation de des débats oraux	Nombre	%
Très souvent	01	02%
Souvent	11	28%
Parfois	28	70%
Jamais	00	00%
Total	40	100%

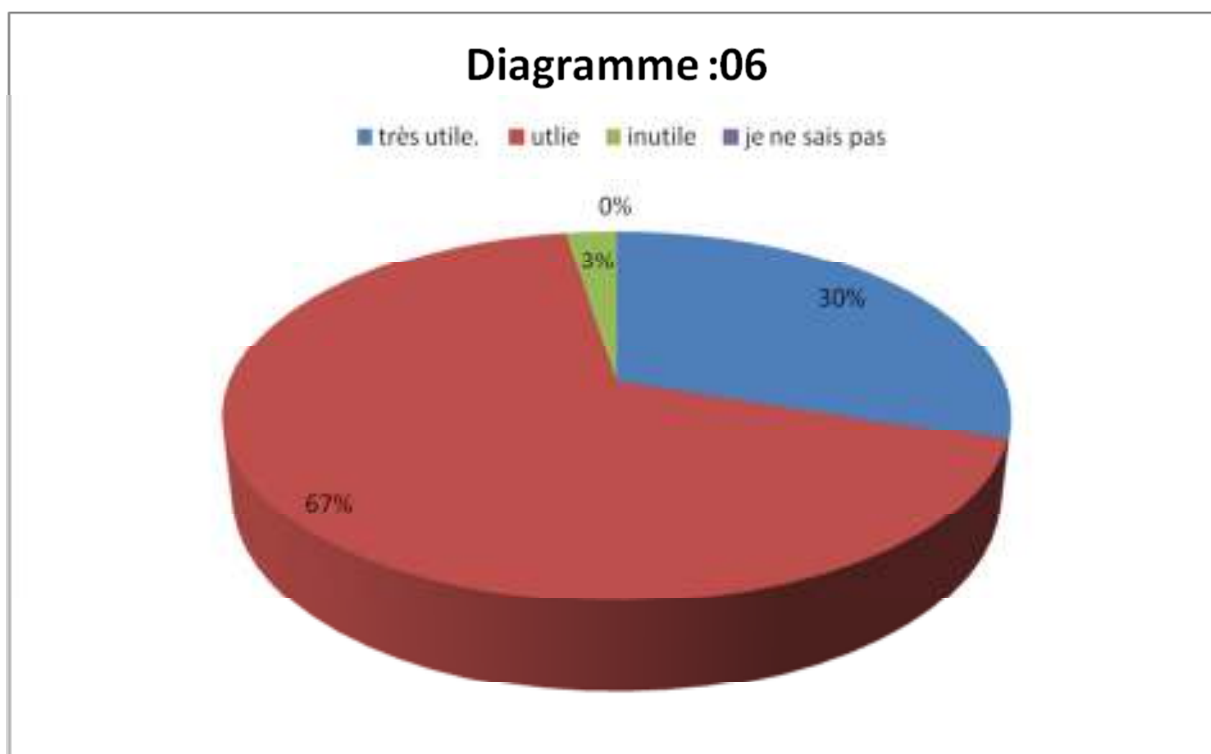
-Tableau : 05



f-L'utilité du texte lu à haute voix lors des séances de l'oral :

Utilité du texte lu à haute voix	Nombre	%
Très utile	12	30%
Utile	27	67%
Inutile	01	03%
Je ne sais pas	00	00%
total	40	100%

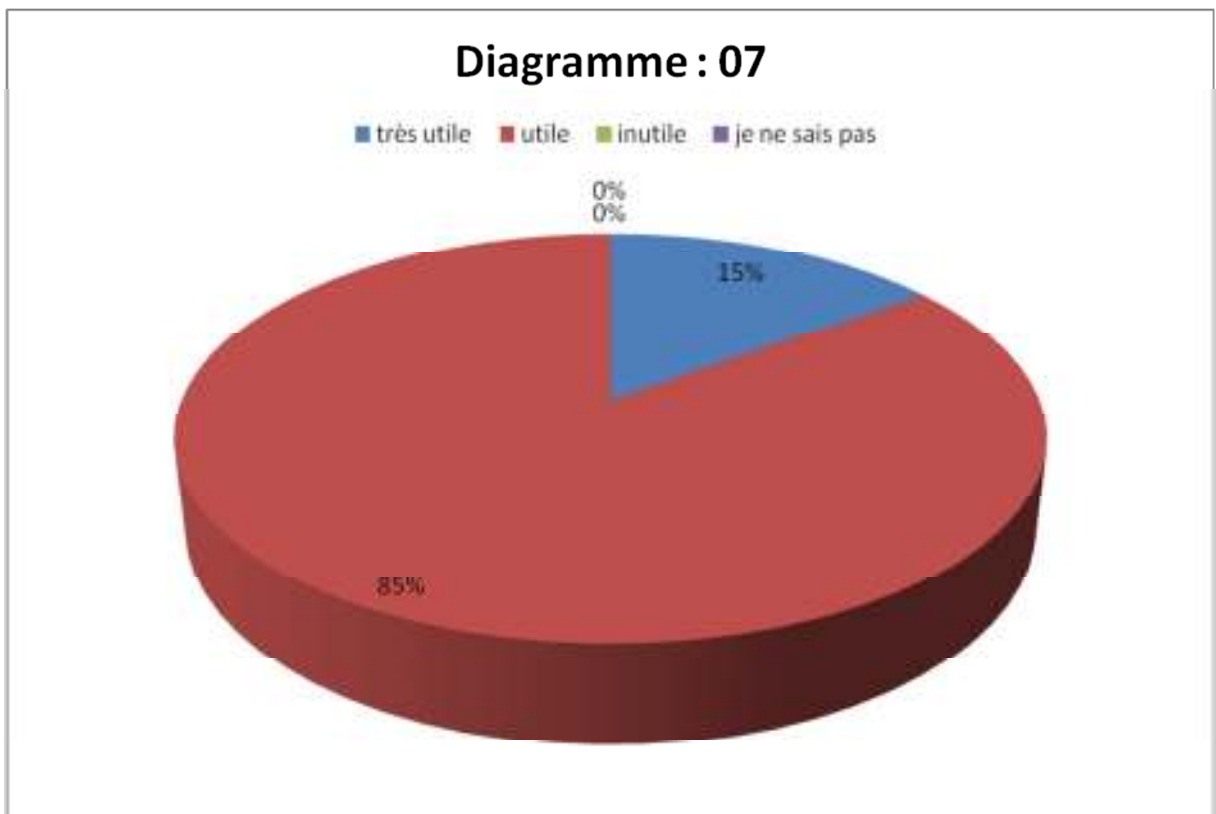
-Tableau : 06



g-L 'impact du commentaire oral des supports iconiques :

Impact du commentaire oral	Nombre	%
Très utile	06	15%
Utile	34	85%
Inutile	00	00%
Je ne sais pas	00	00%
total	40	100%

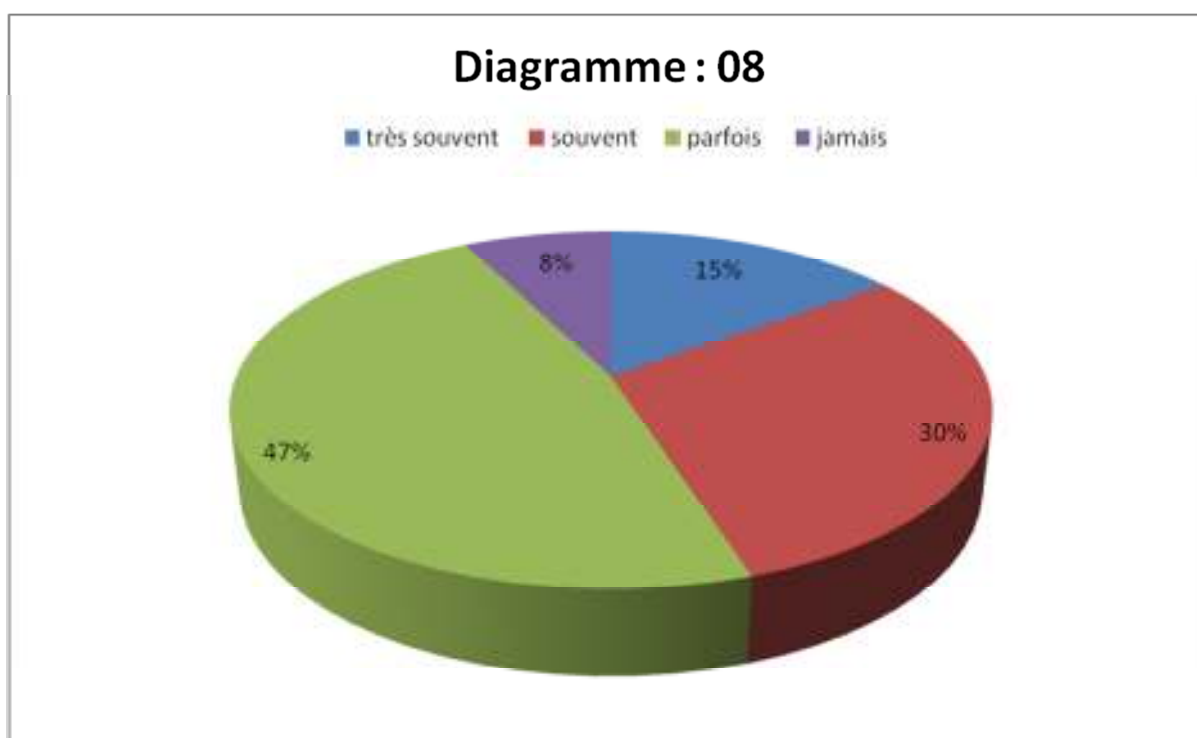
-Tableau : 07



h-L'exploitation des supports audiovisuels dans des cours de l'oral :

Exploitation des supports audiovisuels	Nombre	%
Très souvent	06	15%
Souvent	12	30%
Parfois	19	47%
Jamais	03	08%
Total	40	100%

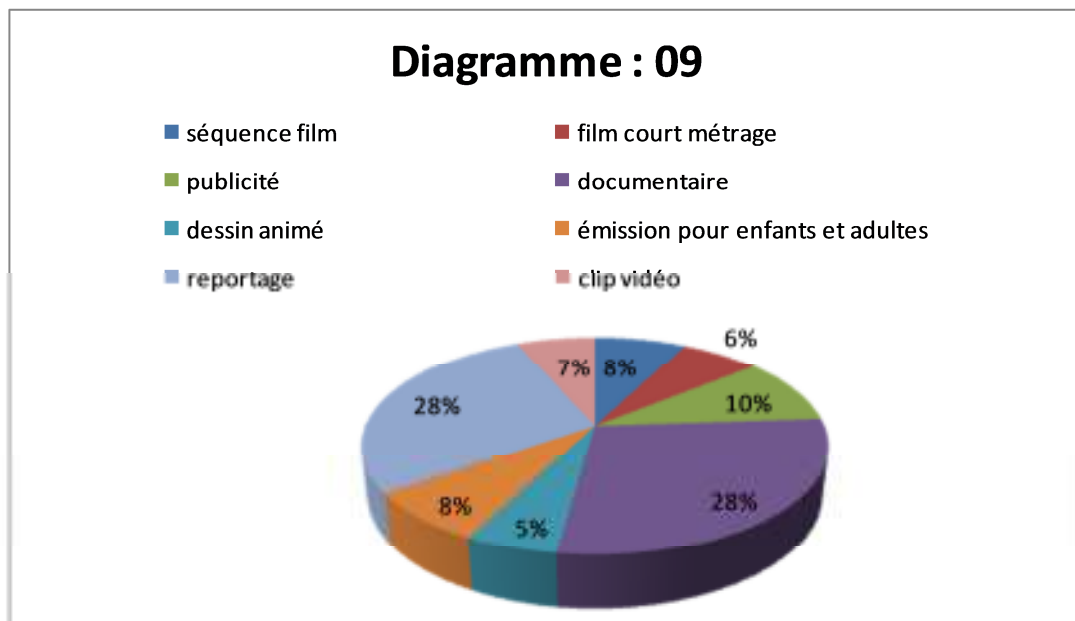
-Tableau : 08



i- Les genres de documents audiovisuels :

Documents audiovisuels	Nombre	%
Séquence film	07	08%
Film court métrage	06	06%
Publicité	09	10%
Documentaire	26	28%
Dessin animé	05	05%
Emission pour enfants et adultes	07	08%
Reportage	26	28%
Clip vidéo	06	07%
Total	92	100%

Tableau : 09

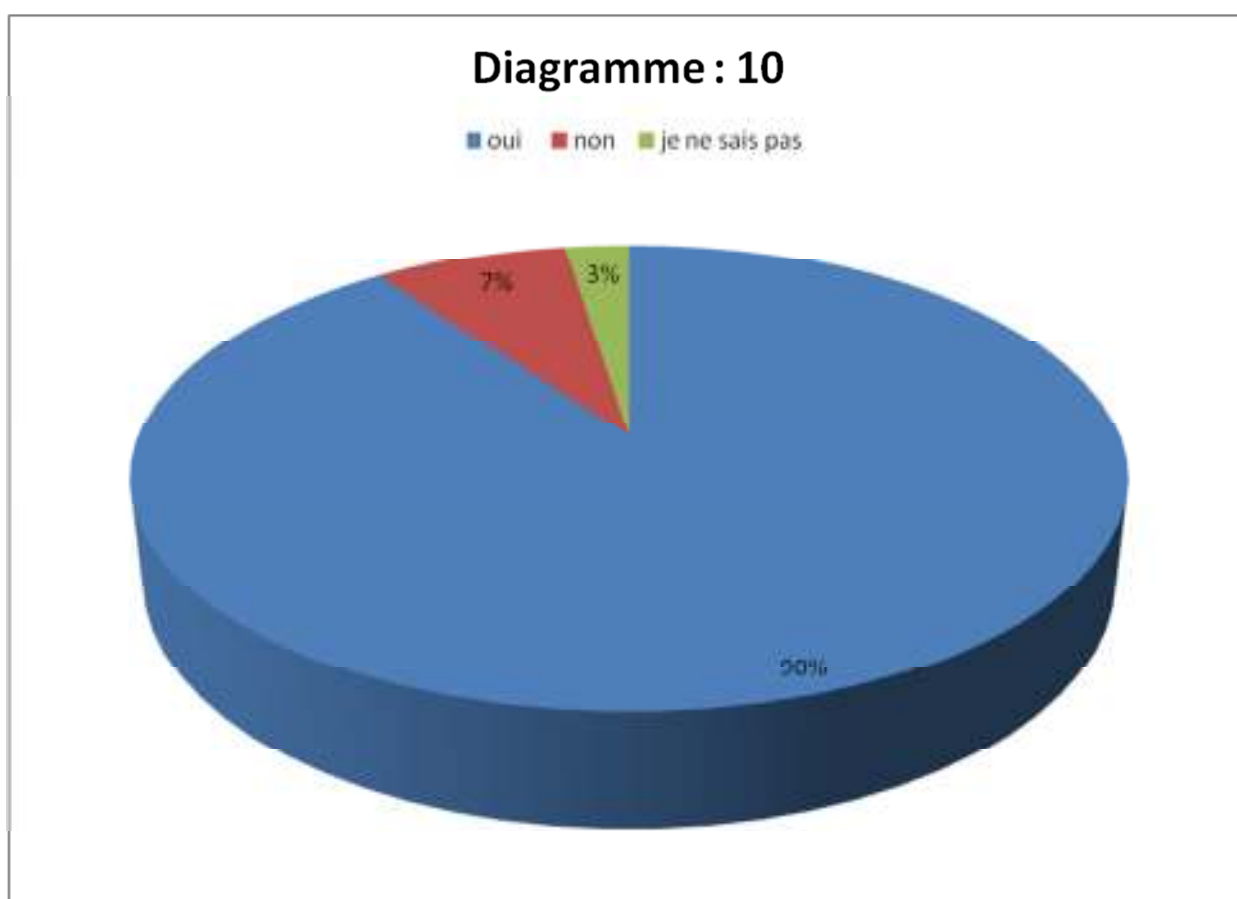


NB : L'informateur peut choisir plus d'un support.

j- La nécessité d'exploiter ce genre de documents :

Est-il nécessaire ?	Nombre	%
Oui	36	?
Non	03	?
Je ne sais pas	01	?
Total	40	?

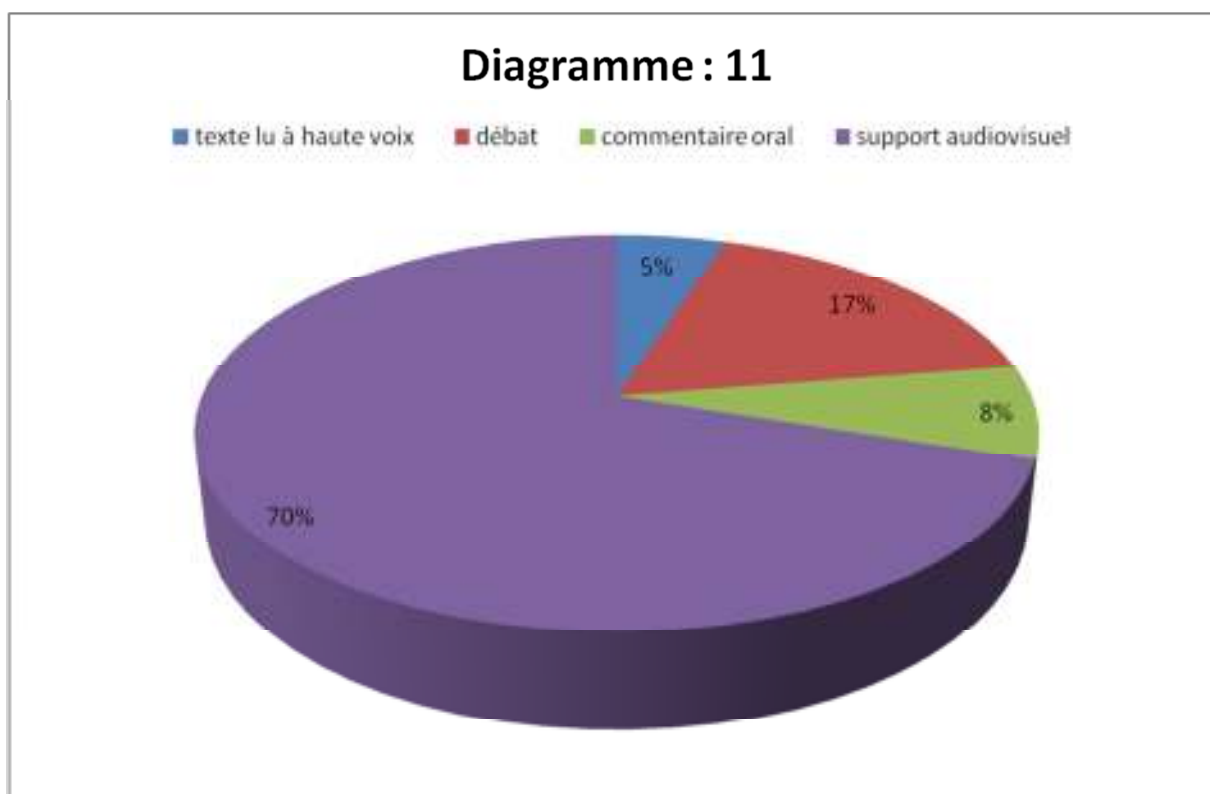
-Tableau : 10



k- Le support préférable pour l'enseignement de l'oral en réception :

Le support	Nombre	%
Texte lu à haute voix	02	05%
Débat	07	17%
Commentaire oral des supports iconiques	03	08%
Support audiovisuel	28	70%
Total	40	100%

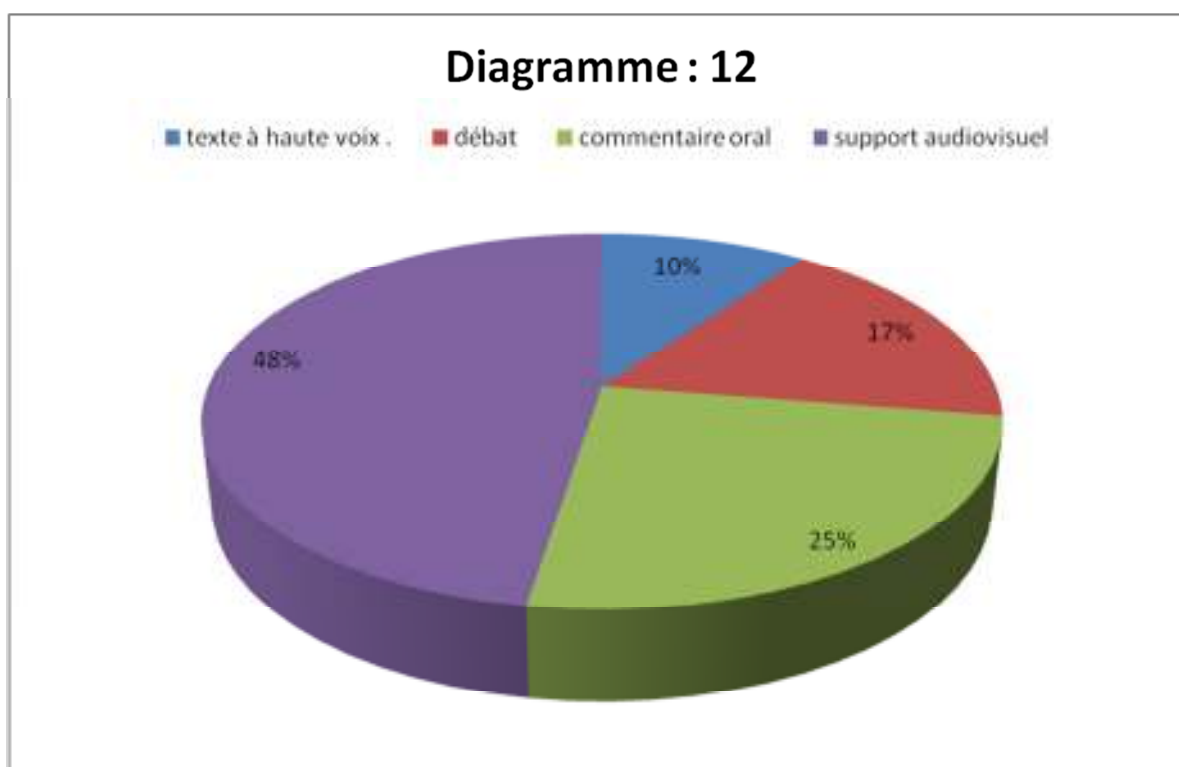
Tableau : 11



L- Le support préférable pour l'enseignement de l'oral en production :

Le support	Nombre	%
Texte lu à haute voix	04	10%
Débat	07	17%
Commentaire oral des supports iconiques	10	25%
Support audiovisuel	19	48%
Total	40	100%

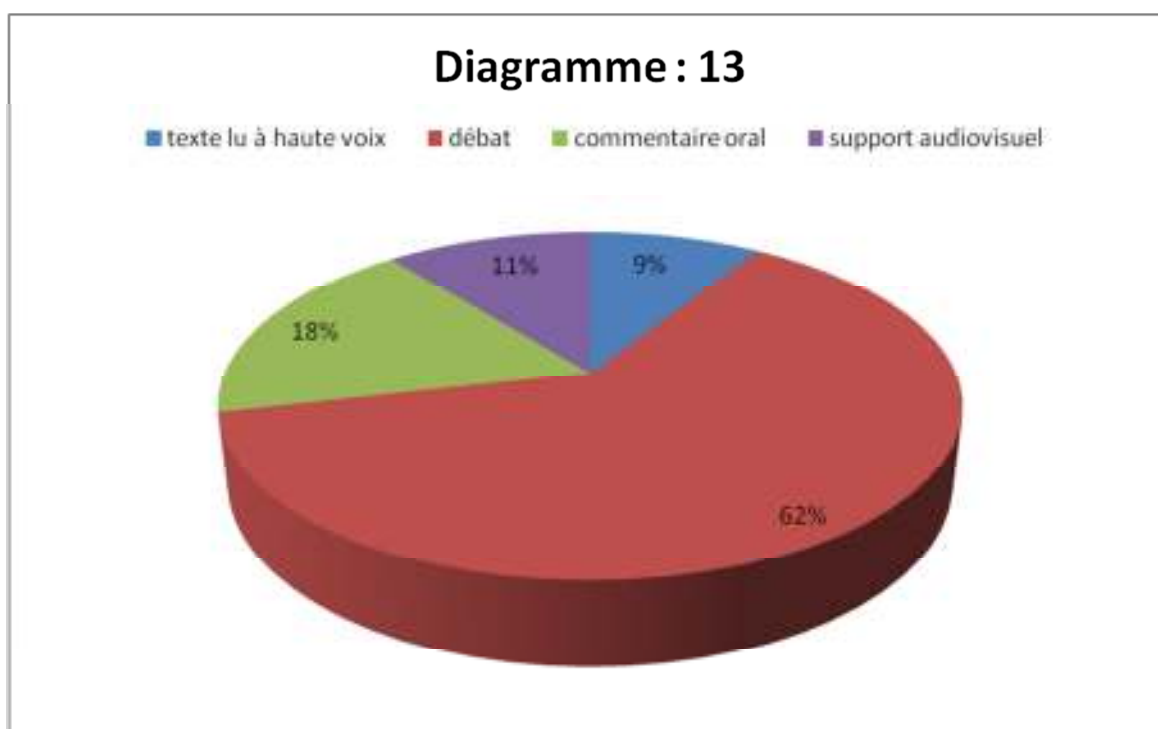
Tableau : 12



m- Le choix du support pouvant être au centre d'intérêt des apprenants :

Le support	Nombre	%
Texte lu à haute voix	01	09%
Débat	07	18%
Commentaire oral des supports iconiques	02	11%
Support audiovisuel	30	62%
Total	40	100%

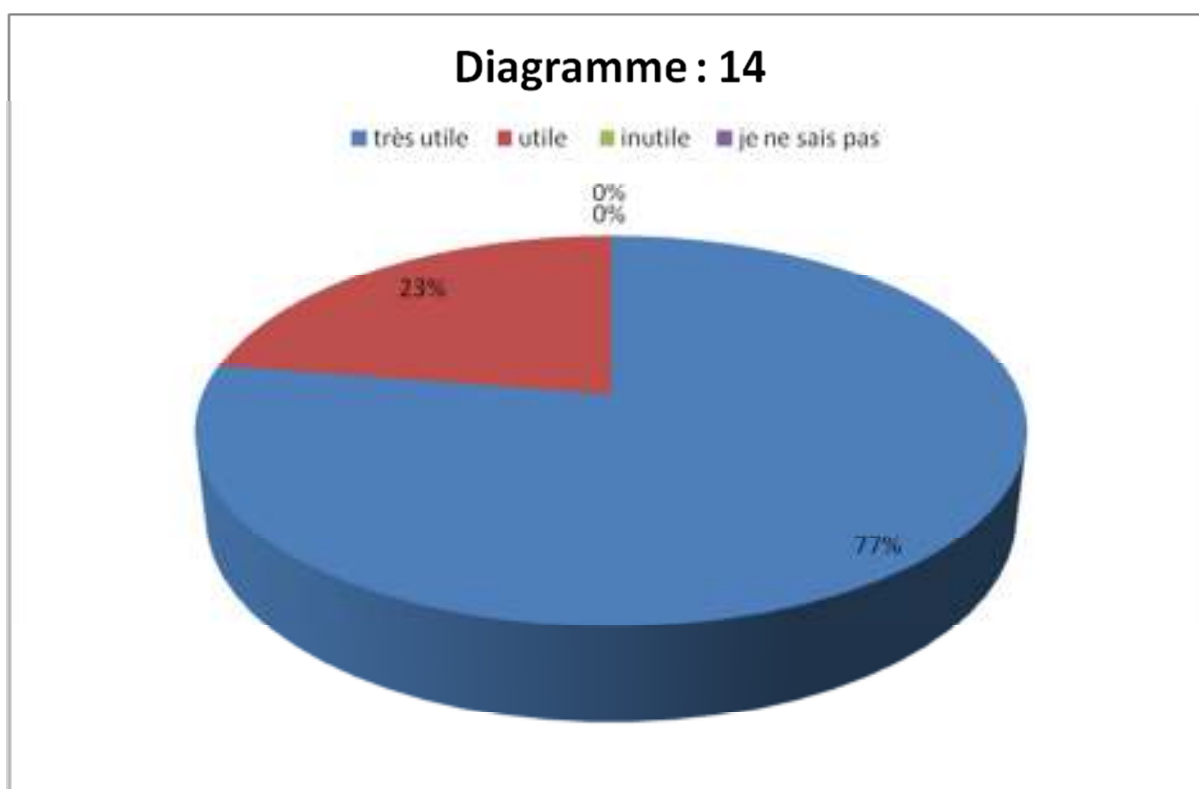
Tableau : 13



n- l'impact du support choisi sur le développement de la compétence communicative :

Impact du support choisi	Nombre	%
Très utile	31	77%
Utile	09	23%
Inutile	00	00%
Je ne sais pas	00	00%
total	40	100%

-Tableau : 14



4-1-2- La lecture des tableaux :

Au cours de cette phase de l'analyse, du codage, et du dépouillement des résultats, nous avons rencontré de nombreuses difficultés en termes de méthodes adaptées qui nécessitent plus d'objectivité et plus d'imagination, comme l'a signalé R Mucchielli : « *Peut-être est-ce à l'étape de l'analyse des résultats qu'il faut à la fois le plus de méthode et le plus de curiosité libre (...), le plus de froide objectivité et le plus d'imagination.* »¹¹⁹

Nous avons opté pour les deux approches quantitative et qualitative dont la première n'est qu'une piste pour accéder à la seconde : « *Les chiffres jouent un rôle mineur dans l'ensemble de cette méthodologie essentiellement qualitative, ou' ils ne servent que des compléments d'enquête....* ». ¹²⁰

Nous procédons, ci-après, à la lecture des tableaux :

Le tableau 01 :

Il montre que notre corpus est composé d'un public adulte soit **32%** entre trente (30) et quarante (40) ans et **38 %** ont plus de 40 ans, ce qui fait plus des deux tiers. On peut justifier le recours de la tutelle à la réquisition des enseignants adultes vu la nature de la tâche qu'ils sont appelés à accomplir (la correction du BAC) qui nécessite plus d'expérience et de conscience.

Le tableau 02 :

Ce tableau montre que le corpus que nous avons choisi compte plus de femmes que d'hommes ce qui reflète le peu d'intérêt de la part du sexe masculin à l'enseignement du français (16 hommes parmi 40 enquêtés). Il y a plusieurs paramètres qui motivent les femmes à l'apprentissage du français, nous pourrions en dénombrer :

- En général les femmes choisissent les filières littéraires alors que les hommes se sont penchés plutôt sur les filières techniques et scientifiques.
- Elles pensent que le français donne plus de prestige à la communication.

¹¹⁹ROGER .Mucchielli, *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, ESF, paris, 10ème édition, 1993, p : 54.

¹²⁰PHILIPPE Blanchet, *La linguistique de terrain*, presse universitaire de Rennes, 2000, p : 53.

Le tableau 03 :

Portant sur l'expérience des enquêtés dans le domaine d'enseignement du FLE, confirme les informations données dans le **tableau 01** justifiant que ces informateurs sont plus ou moins experts dans ce domaine soit **20 %** plus de vingt ans (20 ans) **18%** entre 10 et 20 ans et **50%** entre 3 et 10 ans.

Le tableau 04 :

Il nous informe sur la place de l'oral dans le processus d'enseignement du FLE : 32 enseignants soit **80 %** préfèrent le faire avant l'écrit, alors que seulement 06 enseignants le font après l'écrit. En effet, ces enseignants voient que l'enseignement de l'oral est plus efficace quand il est réalisé avant l'écrit pour garantir un transfert de compétences de l'oral à l'écrit : 02 deux éléments, soit **05 %** de notre échantillon ont proposé de le faire à tout moment :

« Après l'écrit, ou bien comme un entraînement à l'écrit » .

« Avant, durant et même après l'écrit ».

Le tableau 05 :

Ce tableau nous fournit des informations concernant l'organisation des débats oraux en classe de 3AS en nous montrant que 28 informateurs, soit **70 %** le font parfois et un taux de **28%** de l'échantillon le pratique souvent.

Le tableau 06 :

Il est question de l'utilité de la lecture des textes à hautes voix lors des séances de l'oral et montre que cette activité n'est pas vraiment très utile :

67 % des enseignants ont dit qu'elle est seulement utile. En revanche, uniquement 12 enseignants la jugent très utile. En plus, il y en a eu un qui a répondu : "elle est inutile."

Le tableau 07 :

Ce tableau s'est avéré pareil au **tableau 06**. Ce dernier montre que la densité de l'utilité du commentaire oral d'un support iconique n'est pas assez élevée : **06 collègues** ont dit qu'elle était très utile, cependant, la majorité (**85%**) voit qu'elle est simplement utile.

Tableaux 08,09 et 10 :

Ils portent sur l'exploitation des supports audiovisuels pour animer des cours de l'oral chez les apprenants de 3AS; nous remarquons que pratiquement la moitié de l'échantillon a eu souvent recours à ce genre de documents alors qu'un taux de **07 %** de cet échantillon ne l'a jamais fait à cause du manque d'intérêt de la part des apprenants, du manque des ressources matérielles et de « l'effectif des apprenants ».

Pour les genres de documents audiovisuels (**tableau 09**), nous leur avons proposé huit (**08**) types de documents en leur laissant la possibilité de suggérer d'autres (l'informateur peut choisir plus d'un document), nous avons recensé **92 choix** : 26 choix, soit un taux de **28 %** pour **le documentaire**, le même taux (**28 %**) pour **le reportage** et des taux variant entre **5 et 10%** pour les autres types de documents (film, publicité, dessin animé, etc.)

Ce recours des collègues enseignants aux documentaires et aux reportages est dû à la nature du programme de 3^{ème} année secondaire (le document historique, le débat d'idées, et l'appel).

Concernant la nécessité d'exploiter ce type de documents (**tableau 10**), notre échantillon insiste sur cela, en effet **90 %** ont répondu par « **oui** ».

Tableaux 11, 12,13, 14 :

Ces tableaux portent sur le meilleur support parmi les quatre proposés (texte lu, débat, commentaire d'un support iconique et le document audiovisuels) qui pourrait être efficace pour l'enseignement de l'oral (en compréhension et en production), sur celui qui serait au centre d'intérêt de nos apprenants et sur le support qui aurait l'impact sur le développement des compétences communicatives chez les élèves de 3AS.

En phase de réception, 28 enseignants soit **70 %** ont opté pour le support audiovisuel, pareil pour la phase de production mais avec un taux inférieur (**47%**) (**tableaux11et12**).

Quant aux choix du support qui pourrait attirer le plus d'attentions des apprenants (**tableau 13**), la dominance est toujours réservée au support audiovisuel (**75%**).

Tableau14 : Dans ce tableau récapitulatif, il s'agit de l'utilité du support choisi pour l'enseignement de l'oral afin de développer des compétences communicatives chez ces apprenants, 31 soit 77% de nos enquêtes ont vu qu'il est très utile, en plus, 23% le qualifient d'utile.

Finalement, nos informateurs insistent sur l'activité orale et son impact sur le développement des compétences de communication en français :

- « Apprendre à l'élève la communication en langue française correcte. »
- « L'activité de l'oral est très importante dans l'apprentissage de la langue française chez l'apprenant. Il faut avoir les outils pédagogiques nécessaires pour le développer. »

4-1-3-Analyse, interprétation et commentaire des résultats des questionnaires :

Dans cette partie, il y aura lieu d'une évaluation plutôt qualitative des données recueillies et permettra de valider ou non les hypothèses énoncées dans la première partie.

4-1-3-1 – Place de l'oral et transfert des compétences :

L'oral et l'écrit sont deux sous-systèmes de la langue caractérisés par une étroite corrélation. Pour ce faire, tout enseignant doit s'interroger sur le moment d'enseigner ces deux composantes.

Selon cette enquête que nous avons menée auprès des enseignants de troisième année secondaire, avec un échantillon de quarante (40) enseignants, 32 parmi eux, soit **80 %** ont préféré de le faire avant l'écrit : (**tableau 04**)

- « l'oral comme un entraînement à l'écrit».
- « l'oral prépare à l'écrit »

Alors, ces enseignants voient que l'enseignement de l'oral, doit être au service de l'écrit, ils partagent l'idée de G.PESSIS-BELAIR, L.LAFONTAINE et R.BERGERON qui disent que : « *L'oral peut être un tremplin pour l'apprentissage de l'écrit.* »¹²¹, et celle de Ph. Perrenoud qui le confirme ainsi : « *En travaillant l'oral, on travaille donc pour l'écrit* »¹²²

¹²¹GINETTE PESSIS-BELAIR, LIZANNE Lafontaine, REAL Bergeron, *La didactique du français oral au Québec*, collection éducation-recherche, presse universitaire de Québec (PUQ) 2007, p : 12

LIZANNE Lafontaine le prouve aussi : « *L'oral conditionne l'écrit, qu'il permet de structurer l'écrit, qu'il est la base de l'écrit. (...), l'oral .prépare à la production écrit.* »¹²³

Véronique QUANQUIN, à son tour, précise que : « *Cette Compréhension de l'écrit s'appuie d'abord sur la Compréhension orale.* »¹²⁴

Le reste de notre échantillon, soit **20 %** préfère pratiquer l'oral à tout moment (avant, après, durant) :

- « après l'écrit, ou bien comme un entraînement à l'écrit. »
- « avant, durant et même après l'écrit »

Donc, ici on insiste sur la complémentarité réciproque entre la compétence orale et écrite : « *L'écrit tend à présenter aux élève des situations d'apprentissage dans lesquelles l'oral et l'écrit sont en relation de correspondance ou, du moins, de complémentarité.* »¹²⁵

4-1-3-2 – le choix des supports convenables pour un tel enseignement de l'oral :

Chaque enseignant est appelé à sélectionner et à chercher les outils pédagogiques et didactiques à mettre en place pour assurer un enseignement efficace de la compétence oral.

D'après notre enquête, la majorité des enseignants de notre échantillon se penchent sur l'exploitation des **supports audiovisuels**, en effet **90%** ont insisté sur la nécessité de recourir à ce type de documents (**tableau 10**).

- « Le document audio-visuel les attire ! ».
- « Le document audiovisuel est plus motivant ».
- « Le support audiovisuel, c'est mieux ! ».

¹²²A propos de l'oral, Philippe PERRENOUD, 1988, http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenassd/php_main/textes.html.

¹²³LIZANNE Lafontaine, REAL BERGERON, GINETTE Plessis-Bélair, *l'articulation oral-écrit en classe*, coll. : éducation-intervention, PUQ, 2008, p : 03

¹²⁴Véronique, Annie .C : *TICE et didactique des langues étrangères et maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage*, CLRL, presse universitaire blaise pascal, France, 2008.p :373.

¹²⁵Claudine GARCIA-DEBANC et Sylvie Plane, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Institut national des recherches pédagogiques, coordination, Hatier, 2004, p : 56.

Ils trouvent que **les reportages et les documentaires** sont les supports les plus exploitables et les plus préférables, que ce soit en réception ou en production (**tableaux 09, 11, 12**).

La dernière question nous a permis d'avoir des résultats figurant dans le **tableau 14** inscrivant le taux d'utilité du support choisi, nos informateurs enquêtés le qualifient de **très utile (77%)** pour développer des compétences communicatives chez les apprenants de 3ème AS.

- « Apprendre à l'élève à communiquer en langue française correctement. ».
- « L'activité de l'oral est très importante dans l'apprentissage de la langue française chez l'apprenant. Il faut des outils pédagogiques nécessaires pour la développer. »

En conclusion, malgré les difficultés que rencontrent certains enseignants et qui les empêchent d'exploiter **les supports audiovisuels** pour l'animation des séances de l'oral (manque de ressources matérielles et l'effectif des apprenant) (**Question 08**); ce type de documents demeure **très utile** pour un tel enseignement, car il offre à nos apprenants des pistes pour apprendre des compétences communicatives, culturelles voire interculturelles, ce qui est bien précisé par Jean-Marc Defays :« (... ..), surtout les faibles d'entre eux, y trouvent une aide visuelle aux activités de compréhension orale. Ils y découvrent aussi des éléments culturels qui leur manquent si le cours ne se déroule pas dans un pays francophone... ».¹²⁶

¹²⁶Jean-Marc Defays, et Sarah Deltour, *le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Liège, Belgique, 2003, p : 265.

RESULTATS DES ENTRETIENS

4-2- Les entretiens :

Outre les questionnaires que nous avons soumis aux enseignants du cycle secondaire, nous avons exploité un autre outil d'investigation; il s'agit d'un guide d'entretien qui a eu lieu, cette fois-ci, dans un autre univers, un autre échantillon, à savoir un groupe d'apprenants de troisième année secondaire du lycée ROUBEL LAARBI, commune de HenchirToumghani, wilaya d'Oum Elboughi.

Ces entretiens semi-directifs ont été réalisés avec un échantillon de quinze (15) apprenants. Cet instrument a pour objectif de recueillir des données qu'on veut avoir pour notre recherche et de les comparer avec celles que nous avons tirées lors des questionnaires réalisés avec les enseignants. En plus, nous visons par ces entretiens de face-à-face à préciser oralement les données attendues comme le souligne Philippe BLANCHET « *Enfin, l'entretien semi-directif permet également de recueillir du discours, du matériau linguistique plus (autonome) que lors des réponses fermées en tenant compte de la situation d'entretien.* »¹²⁷

Avant de nous lancer directement dans les enregistrements, nous avons prévu et préparé un guide d'entretien qui reprend des questions de l'identité du sujet interviewé et d'autres concernant les informations que l'on veut chercher auprès de nos enquêtés.

Notre guide d'entretien semi-directif comprend en général deux parties, la première pour l'identification en donnant le nom, le prénom, l'âge et l'année scolaire, la seconde pour solliciter nos informateurs afin qu'ils fournissent des informations qu'on cherche à avoir à propos des activités orales pratiquées en classe de 3AS et les pistes servant à un tel apprentissage.

Questions 01 : concerne les représentations de notre échantillon envers les séances de français ; s'ils apprécient ou non ces séances.

Questions 02 : porte sur les tendances de ces apprenants vis-à-vis des séances de l'écrit et/ou de l'oral.

Questions 03 : a pour objectif de vérifier si nos informateurs ont des contacts avec la langue française par le biais de la télévision ou la radio. Elle vise aussi à les initier aux intérêts des supports audiovisuels.

Questions 04 : porte sur les motivations de nos enquêtés pour la pratique de l'oral lors des débats organisés en classe.

Questions 05 : nous donne des informations sur l'utilité du commentaire oral d'un support iconique dans l'apprentissage de l'oral.

Questions 06 : nous montre si nos apprenants préfèrent que leurs professeurs leur lisent des textes à haute voix, ensuite, ils répondront aux questions.

¹²⁷ : Philippe BLANCHET, *la linguistique de terrain, Méthode et théorie*, presse universitaire de Rennes, 2000, p.45.46.

Questions 07 : nous fournit des informations concernant l'animation des séances de l'oral par des supports audiovisuel, et leurs impacts.

Questions 08 : porte sur les documents audiovisuels qui peuvent être efficaces pour un tel apprentissage de l'oral.

Questions 09 : a pour objectif de montrer lequel de ces supports peut être le plus efficace pour l'apprentissage de l'oral.

2 -1 : Le déroulement des entretiens et leurs conditions :

Nous avons attendu la fin du mois de mai 2015, (la veille des troisièmes compositions trimestrielles *-bac blanc-*) pour pouvoir interviewer quelques apprenants. Parmi lesquels, nous avons pu en convaincre une quinzaine (15) pour participer à ces entretiens.

Dans un premier lieu, nous avons mis en œuvre un calendrier de travail en informant nos enquêtés sur les modalités de réalisation de l'entretien en termes de lieu, objectif et durée d'enregistrement.

Ensuite, et pour avoir des enregistrements nets, nous avons veillé à interroger nos informateurs isolément, ce qui nous a poussé à le faire dans un endroit calme et agréable, celui des salles de cours du lycée tout en créant un climat de confiance comme le réclame Louis MARMO : « *La confiance de l'un à l'autre se noue et se dénoue autant sur les contenus explicites, objet annoncé de l'entretien, que sur les effets de séduction et les sensibilités* »¹²⁸

D'ailleurs, il faut signaler qu'à chaque prise de contact avec un interviewé, nous avons présenté l'objet d'étude, insisté sur ses intérêts et évoqué des aspects déontologiques professionnels, dont l'anonymat, la confidentialité et la liberté des réponses en tenant compte des bonnes relations que nous avons pu créer avec les enquêtés pour que le déroulement de ces entretiens soit facile.

2 – 2 : La transcription et ses conventions :

Les entretiens enregistrés sont transcrits intégralement pour bien préparer de bonnes pistes afin d'accéder à une analyse plus systématique. Cette transcription s'est faite avec toutes les fautes commises au niveau du langage (répétition, fautes de grammaire, etc.), et même les silences, rires, et les interruptions sont pris en considération.

Pour ce faire, d'ailleurs, nous avons effectué plusieurs écoutes avant de nous lancer à la transcription intégrale des enregistrements.

Afin que les enregistrements soient lisibles et fidèles, nous nous sommes basés sur les conventions de transcription¹²⁹ proposées par C-Blanche Benveniste et l'alphabet phonétique international (API).

¹²⁸ : Louis MARMOZ, *l'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines*, l'Hamartan, 2001, p : 08.

¹²⁹ : BLANCHE Benveniste, C, *Approche de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, 2000.

Le but visé par cette transcription phonétique est de transposer graphiquement la matière brute orale que nous avons récoltée lors des entretiens menés avec les apprenants de 3.A.S afin de nous permettre d'accéder facilement à l'analyse et l'interprétation des données recueillies parce que « *Le rôle de l'écriture consiste à transmettre des significations, et la transcription phonétique n'est que le moyen d'atteindre cette fin.* »¹³⁰

Pour que cette transposition de l'oral à l'écrit soit fidèle, nous sommes appelés à nous référer à l'API, en effet, « *Au cours des dernières décennies, l'Alphabet phonétique International (API, IPA en anglais) sur lequel s'appuient les auteurs est devenu le système de référence pour la notion des sons.* »¹³¹

2 – 3 : Codes des conventions de transcription :

- Pause : +
- Pause moyen : ++
- Pause longue : +++
- < **silence** >
- Auto-interruption : /
- Hétéro-interruption : //
- Accentuation : **majuscules.**
- intonation montante ?
- intonation exclamative : !
- intonation descendante : \
- inflexion de la voix pour modaliser : **souligner le segment**
- amorce de mot : ex : **encour-**
- segments qui chevauchent : **Gras**
- allongement vocalique ou redoublement consonantique : :, ::
- hésitation : Euh
- hésitation avec allongement : **Euh** :
- acquiescements : **mm**
- inaudible : **xxx**
- remarques de contextualisation : **(Rires)**
- numérotation de tours de paroles :
- l'enquêteur : **P**
- l'enquêteur : **E**

Les entretiens enregistrés et transcrits nous ont permis d'avoir les résultats figurant dans les tableaux suivants :

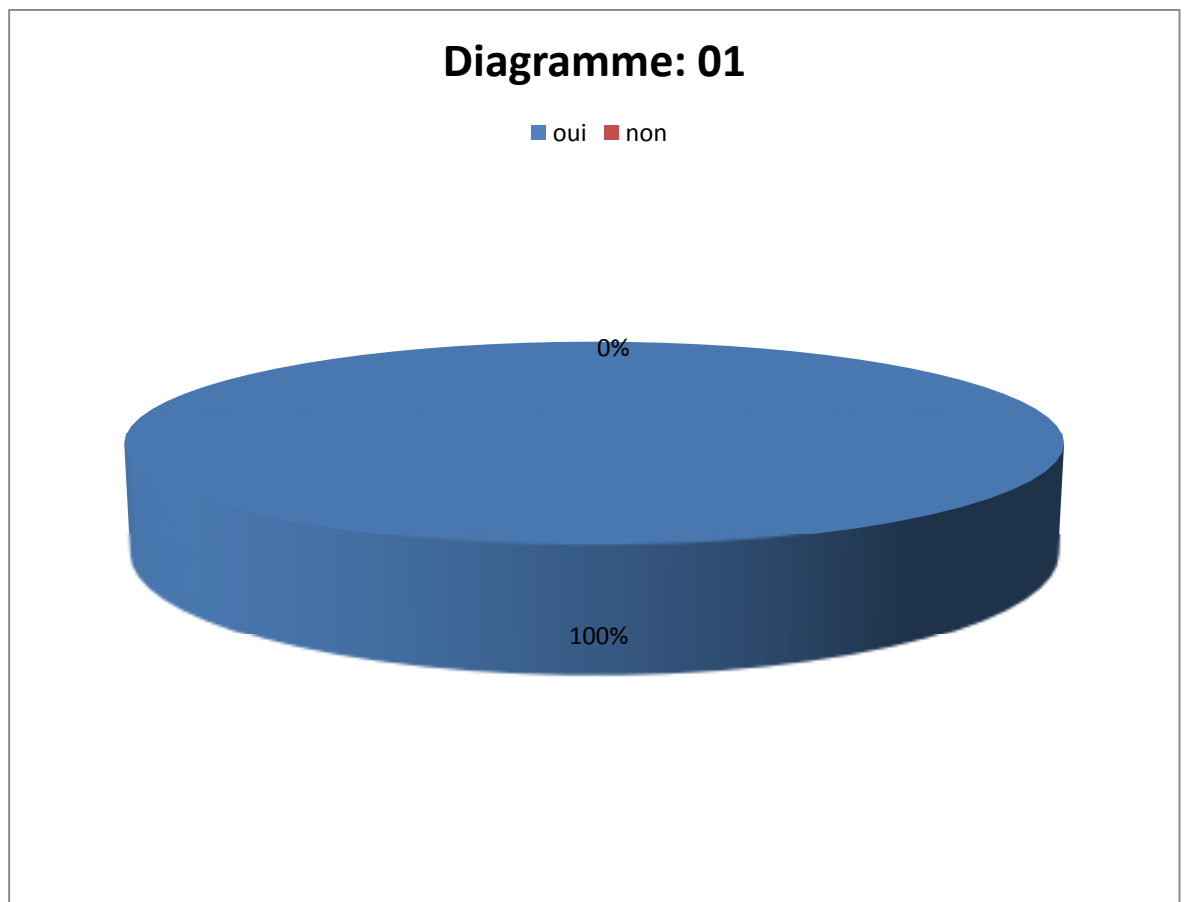
¹³⁰ : LUC Ostiguy, ROBERT Sarrasin, GLENWOOD Irons, *Introduction à la phonétique comparée : les sons*, les presses de l'université laval, 1996, p : 21.

¹³¹ : Manuel Jobert, Natalie Mondon-Hunter, *Transcrire l'anglais britannique et américain*, presses universitaires du Mirail (PUM), 2009, p09.

Appréciation des séances de français :

Réponses possibles	Nombre	%
Oui	15	100%
Non	00	00%
Total	15	100

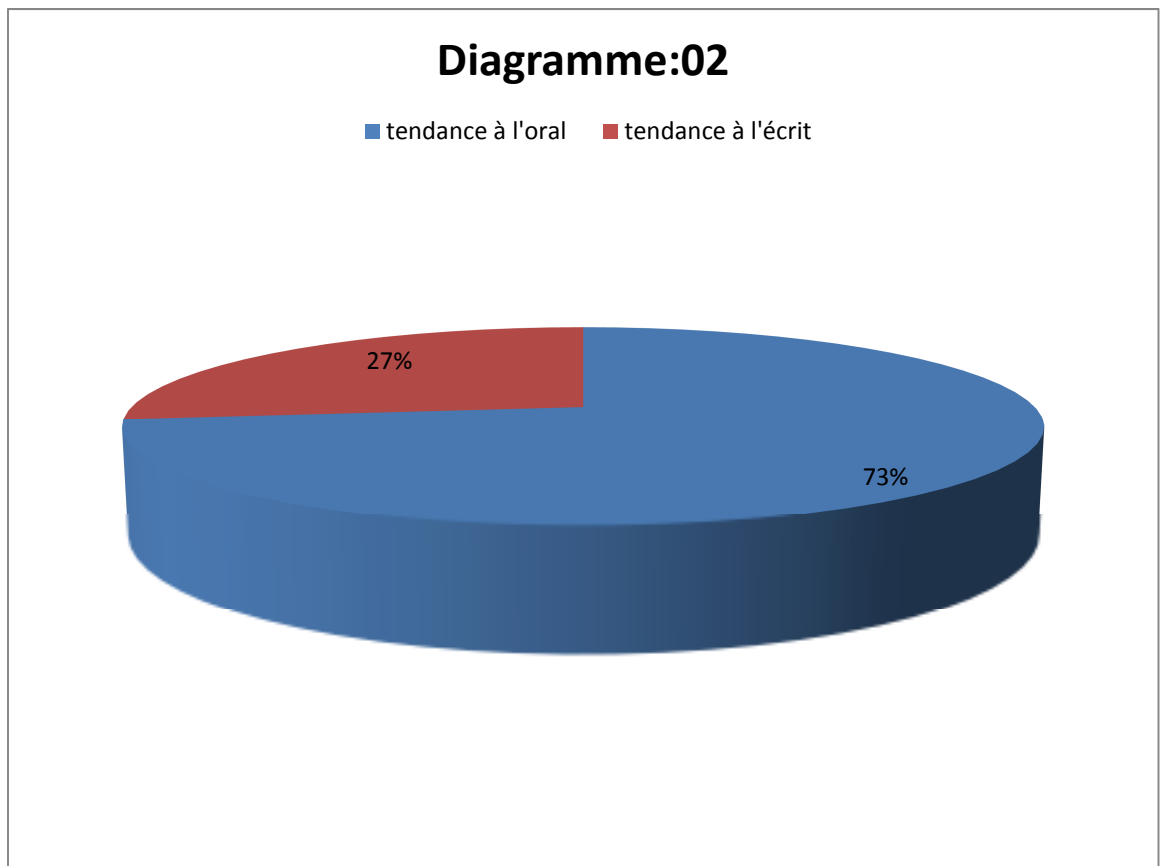
Tableau : 01



a- Tendance à l'oral ou à l'écrit :

Réponses possibles	Nombre	%
Tendance à l'oral	11	73%
Tendance à l'écrit	04	27%
Total	15	100%

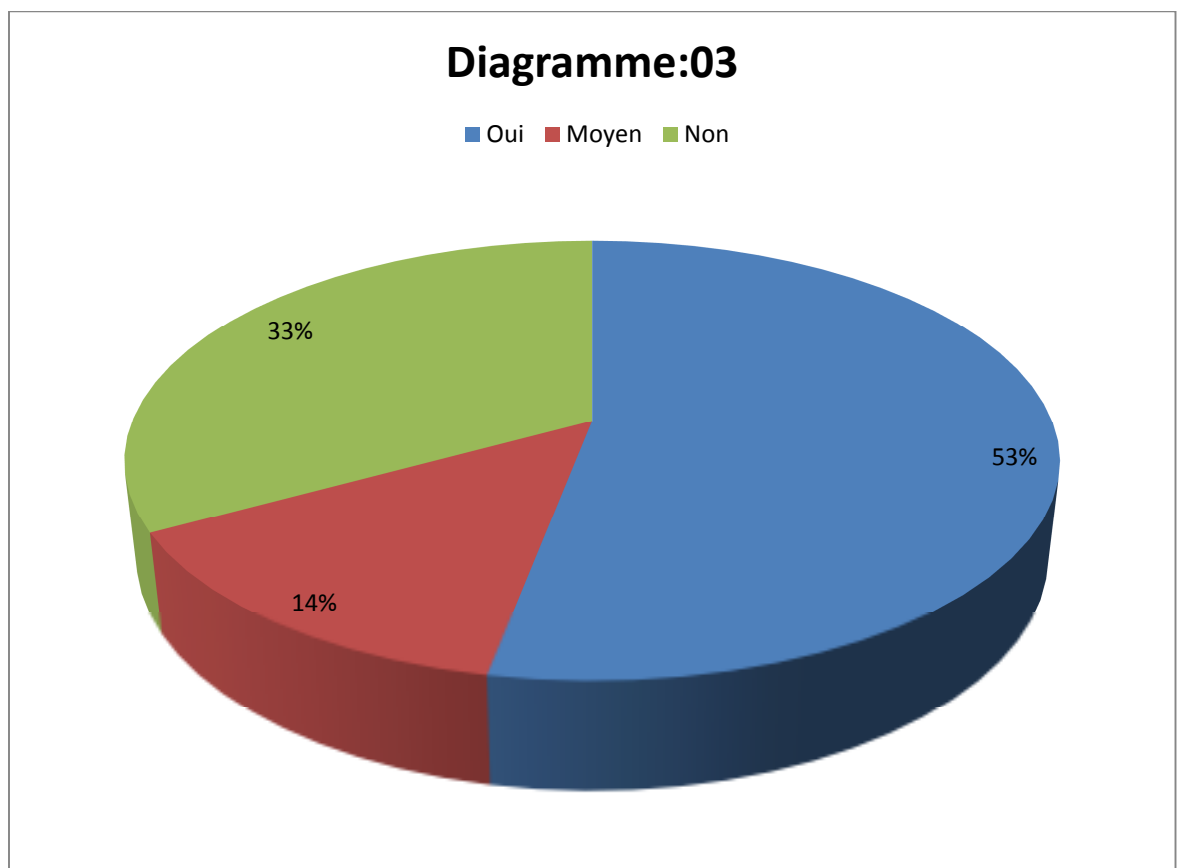
Tableau : 02



b- Contact avec la langue française par des chaînes et chansons françaises :

Réponses possibles	Nombre	%
Oui	08	53%
Moyen	02	14%
Non, jamais	05	33%
Total	15	100%

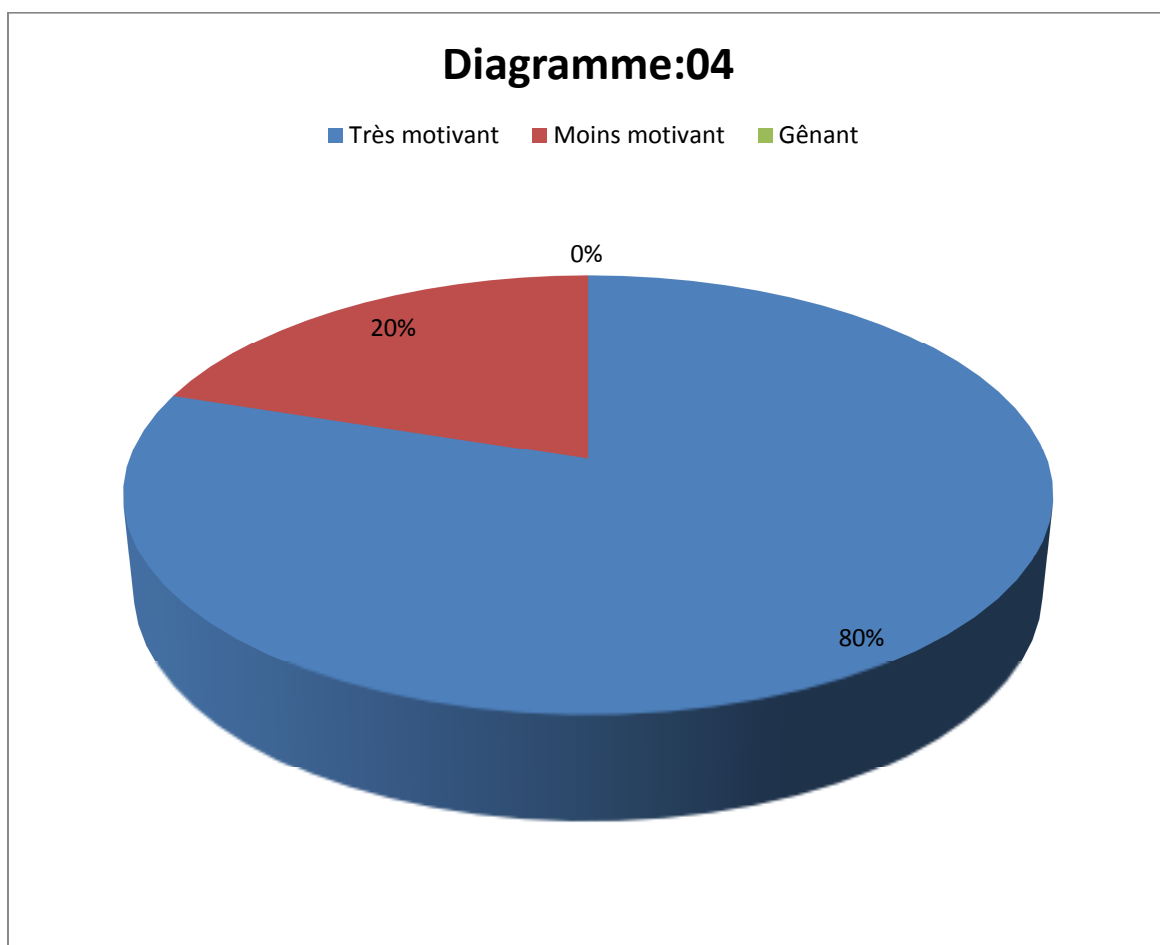
Tableau : 03



c- L'utilité des débats organisés en classe pour développer la compétence communicative :

Réponses possibles	Nombre	%
Très motivant	12	80%
Moins motivant	03	20%
Gênant	00	00%
Total	15	100%

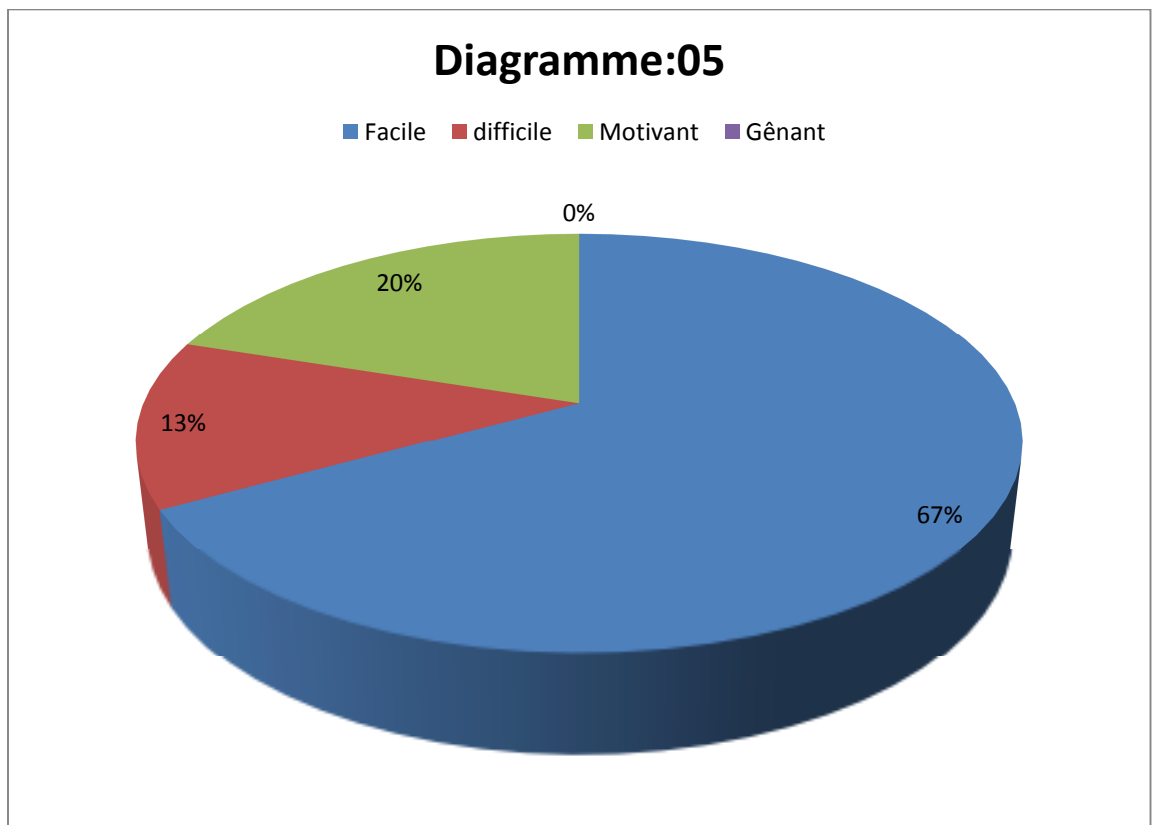
Tableau : 04



d- Le commentaire oral d'un support iconique (tableau, image, schéma...) :

Réponses possibles	Nombre	%
Facile	10	67%
Difficile	02	13%
Motivant	03	20%
Gênant	00	00%
Total	15	100%

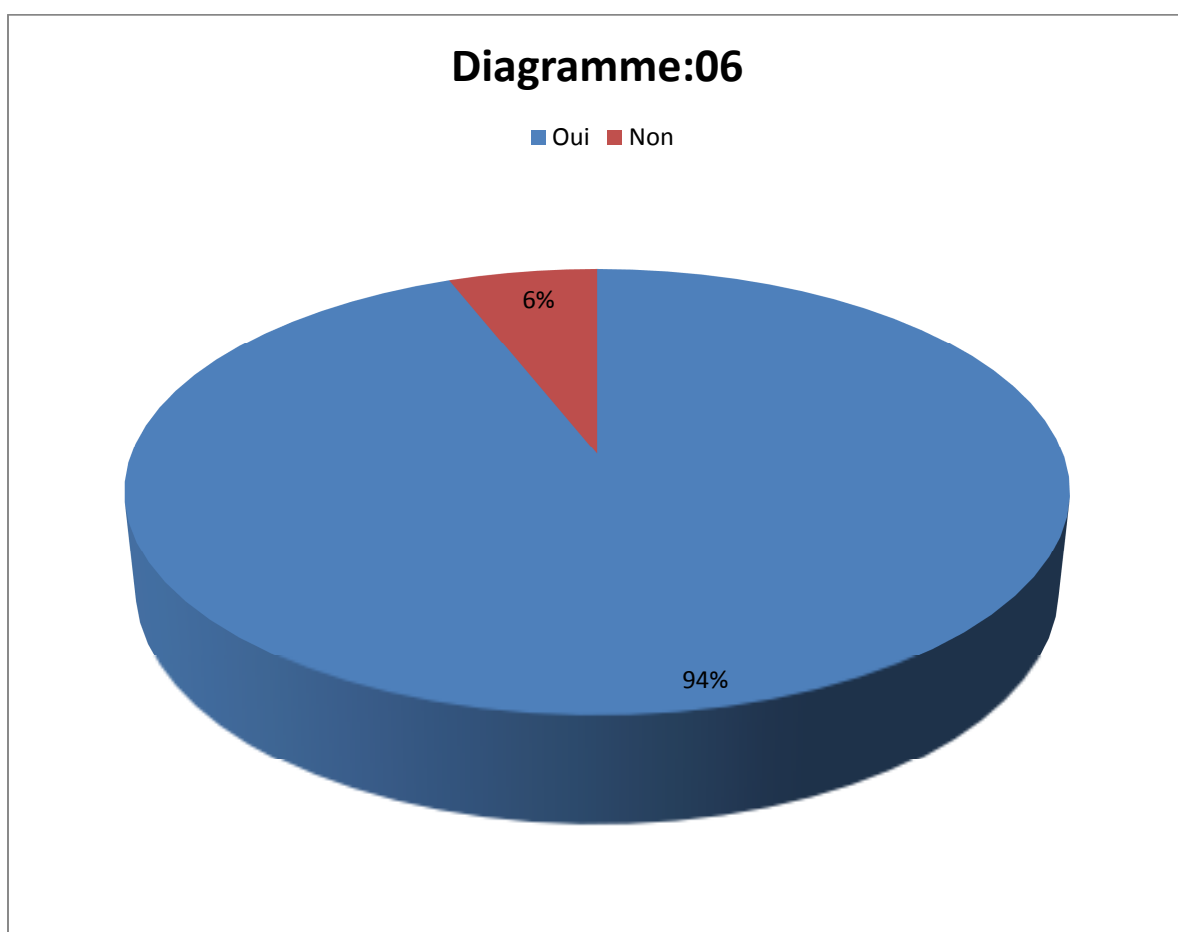
Tableau : 05



e- **Recours et tendance aux textes lus à haute voix :**

Réponses possibles	Nombre	%
Oui	14	94%
Non	01	06%
Total	15	100%

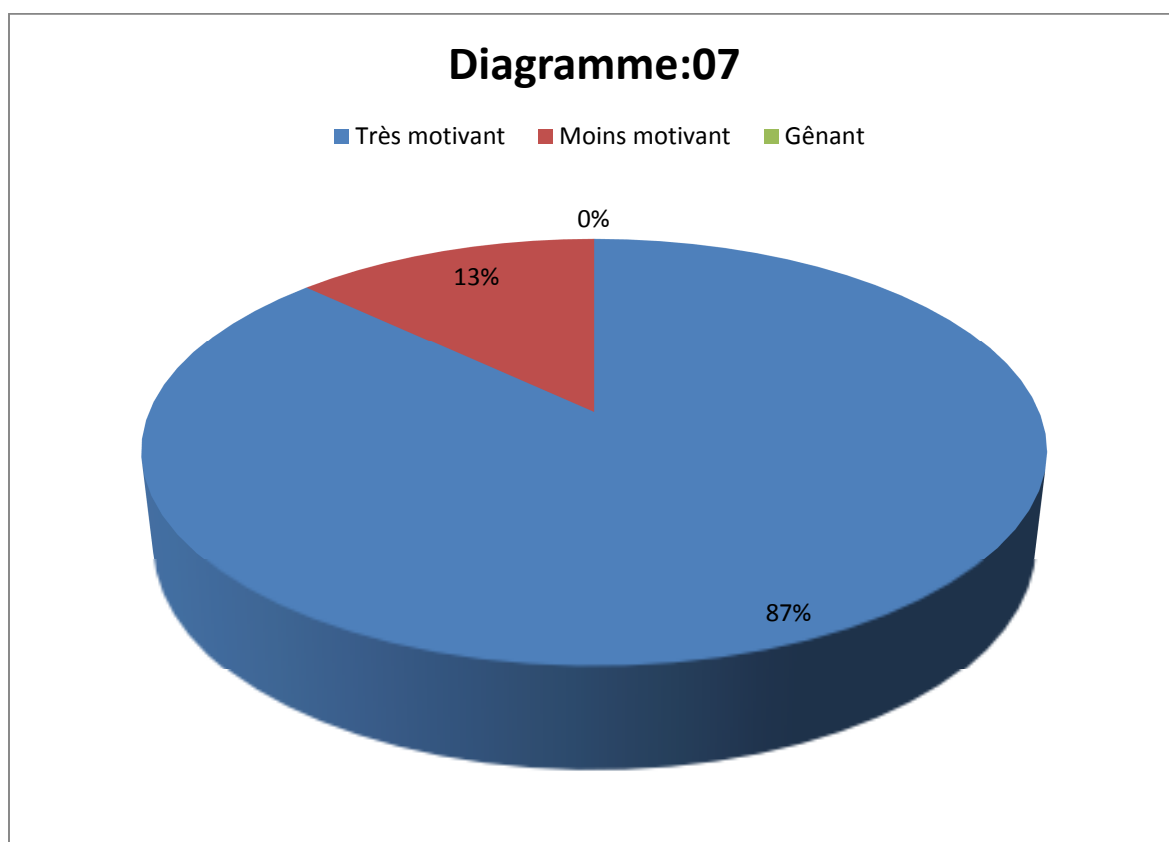
Tableau : 06



f- L'animation d'une séance de l'oral par un support audiovisuel :

Réponses possibles	Nombre	%
Très motivant	13	87%
Moins motivant	02	13%
Gênant	00	00%
Total	15	100%

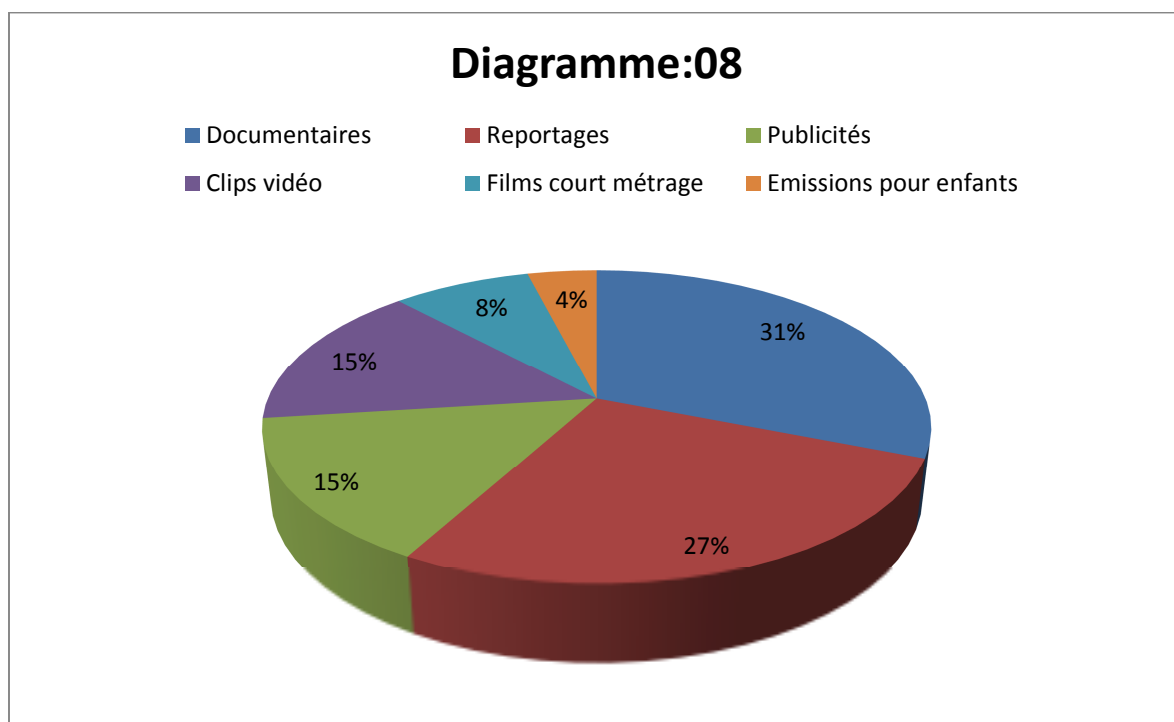
Tableau : 07



g- Les genres des documents audiovisuels favorisés :

Réponses possibles	Nombre de propositions	%
Documentaires	08	31%
Reportages	07	27%
Publicités	04	15%
Clips vidéo	04	15%
Film court métrage	02	08%
Emissions pour enfants	01	04%
Total	26	100%

Tableau : 08

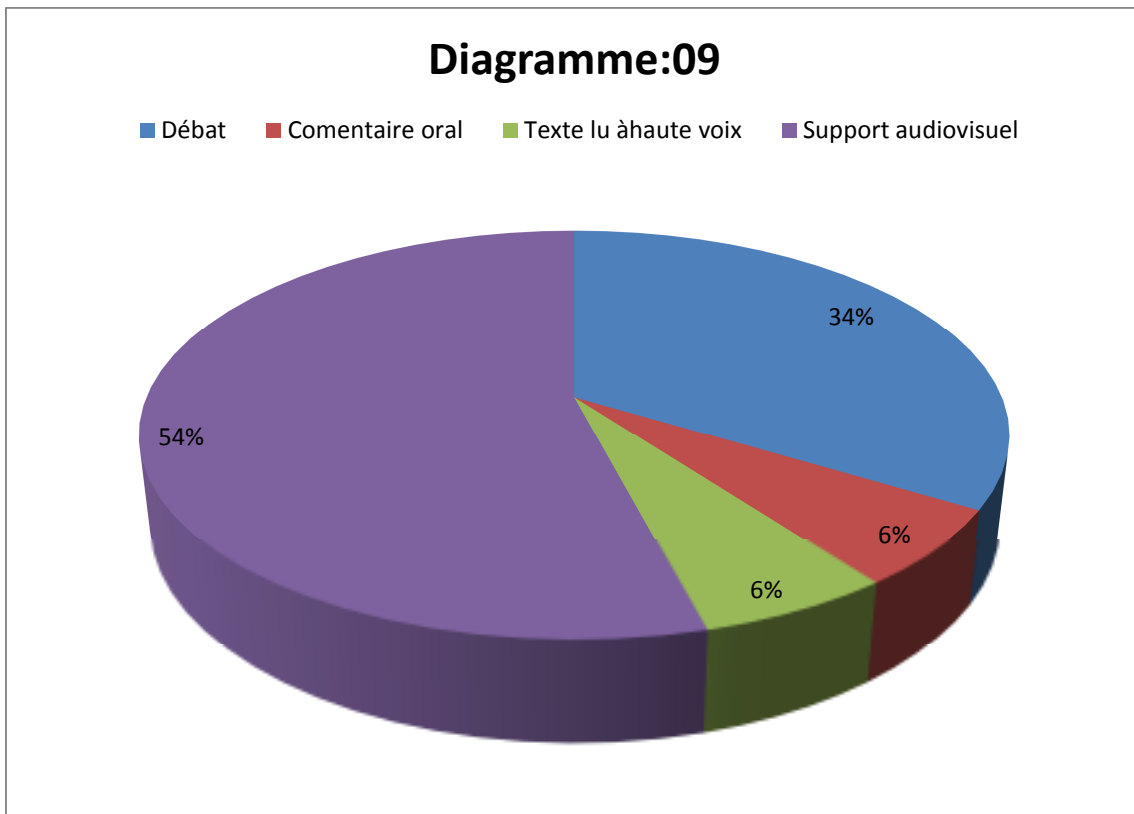


NB : l'informateur peut proposer plus d'un genre.

h- Le choix du support convenable pour l'enseignement/apprentissage de l'oral :

Réponses possibles	Nombre	%
Le débat	05	34%
Le commentaire oral	01	06%
Le texte lu à haute voix	01	06%
Le support audiovisuel	08	54%
Total	15	100%

Tableau : 09



2-2-4 : Lecture des tableaux :

Par la lecture et le commentaire des tableaux véhiculant des statistiques des données recueillies lors des entretiens menés, nous tenterons d'interpréter ces résultats comme suit :

Tableau 01 : montre que tous les apprenants interrogés ont tendance à avoir des séances de français (100%). Cela est dû, peut-être, à cet entretien de face-à-face avec leur professeur à qui ils n'osent pas répondre par « **Non** » ; ou bien l'échantillon choisi s'intéresse vraiment à l'apprentissage du français.

Tableaux 02 : portant sur le choix entre les séances de l'oral ou de l'écrit, montre que **11** apprenants, soit un taux de **73 %** ont opté pour l'oral :

« De l'oral, c'est mieux ! »

« **Ah** oui, de l'oral \ »

« **Euh** :, pour moi, je préfère l'oral »

Ces étudiants voient que l'oral est plus facile car ils croient, qu'ils ont droit de s'exprimer librement et facilement : « Ah ! De l'oral, c'est facile. »

Tableaux 03 : nous précise si ces apprenants ont de vrais contacts avec la langue française par le biais des chaînes et chansons ; d'ailleurs, cette question est posée pour les initier aux utilités du support audiovisuel. **08** élèves, soit **53%** de l'échantillon ont répondu « **oui** »

« Oui.....**euh** : Aznavour. »

« J'aime les chansons françaises (.....) C'est comme **euh** : le sens de la vie, le petit papa, **euh** : _ »

« La chaîne TV5 de français ! »

Pour ceux qui ignorent ce genre de contact avec le français, soit un taux de **33%** où ils le font rarement :

« C'est rare. », cela peut être justifié par leur milieu social (des zones rurales).

Tableaux 04 : nous donne des informations sur la motivation des apprenants à l'organisation des débats oraux en classe, on voit que **80%** de l'échantillon le qualifient de très motivant ce qui justifie leur tendance aux travaux en communauté.

Tableaux 05 : montre que le commentaire oral d'un support iconique est facile (**10 étudiants**), mais moins motivant, ce qui est dit par **03 étudiants**, soit un taux de **20 %** de notre échantillon.

Tableaux 06 : montre si notre échantillon accepte que leur professeur leur lisent des textes à haute voix, ensuite ils répondent aux questions posées.

On voit que **14 apprenants** sur **15** ont dit : « **oui** », nous pourrions le justifier par la faisabilité de cette activité qui ne nécessite pas beaucoup de matériels, mais cette technique n'est pas assez motivante.

Tableaux 07 : donne des informations à propos de l'animation des séances de l'oral par un support audiovisuel. Il s'est avéré que **87%** des apprenants le qualifient de **TRÈS MOTIVANT** :

« Très **MOTIVANT** ! »

« C'est *très très* motivant ! »

« Je trouve **euh** : qui : très motivant. »

« ... pour moi, c'est très motivant ! »

Tableaux 08 : porte sur les genres de documents audiovisuels les plus favorisés, il montre que notre échantillon a recours aux **Reportages (27 %)** et aux **documentaires (31 %)**, et des taux inférieurs pour les autres activités (**15 %** pour les **publicités et clips vidéo**, **08%** pour **films court métrage**, etc.).

On peut justifier ces choix par la nature du programme de **3AS**.

Tableaux 09 : fournit des informations concernant le choix de l'activité convenable pour un tel apprentissage de l'oral en 3^{ème} année secondaire. Ses résultats montrent que **54%** de l'échantillon ont opté pour le choix d'un support audiovisuel, car ce dernier crée de l'ambiance en classe et présente à nos apprenants à un apprentissage par image, son et texte. « Le support audiovisuel, c'est mieux ! ». En plus, **5 élèves**, soit **34%** de l'échantillon ont choisi le débat parce que c'est lors de ces débats qu'ils trouvent certaine liberté d'expression en collaboration avec leurs collègues.

2 – 5 : Analyse et interprétation :

Dans cette étape, nous procédons à une analyse beaucoup plus qualitative des données recueillies figurant dans les tableaux ci-dessus parce que « *Les approches qualitatives, quant à elles, ambitionnent de comprendre un phénomène et procèdent par entretiens, observations, protocoles. Elles livrent souvent des informations non attendues et conviennent particulièrement à des sujets pour lesquels le chercheur ne dispose que d'informations parcellaires.* »¹³²

2 – 5 – 1 : La place de l'oral :

Au cycle secondaire, l'oral revêt une importance cruciale au processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Selon l'enquête que nous avons menée auprès d'un échantillon de **15 élèves** de 3AS, cette composante est plus attirante que l'écrit, presque deux tiers de ces apprenants ont tendance à avoir des séances de l'oral, soit un taux de **73%**, en dépit de la négligence qu'a connue cette compétence ces dernières années chez les classes qui vont affronter l'examen du BAC.

« L'oral c'est mieux ! »

¹³² : Jacqueline Breugnont, *Communiquer en milieu militaire international*, coll. : PLID, éditions des archives contemporaines, Paris, 2014, p : 23.

« Euh : pour moi, **eah** : je préfère l'oral ». Cela peut être justifié par les choix des apprenants qui voient que la pratique de l'oral peut leur développer des compétences communicatives écrites et orales, ils partagent l'idée selon laquelle « *L'oral fournit un cadre pour l'apprentissage d'un concept, d'une procédure, d'une attitude, au même titre que l'écrit.* »¹³³

2 – 5 – 2 : Le choix d'une activité qui convient pour un tel enseignement /apprentissage de l'oral :

D'après les résultats obtenus par **la question 09** portant sur l'activité convenable servant comme piste pour l'enseignement/apprentissage du FLE chez les apprenants de **3AS**, il s'est avéré que **la majorité** des élèves ont tendance à l'exploitation **des supports audiovisuels (54%) (Tableaux 09)**

« Le support audiovisuel, c'est motivant ! »

Ils adhèrent à l'avis de Danielle Chini et Pascale Goutéraux qui voient que « *les raisons données par les élèves pour leur rapport positif à cette pédagogie concernant le rapport des documents avec la vie de tous les jours, non liée à l'école, l'ouverture à la langue et à la culture étrangères, une motivation et un désir d'apprendre suscités par le support audiovisuel, aide à la mémorisation.* »¹³⁴

3 – Approche comparative des entretiens et des questionnaires :

Nous tenterons de comparer les résultats obtenus lors des questionnaires réalisés avec les enseignants de 3^{ème} années et ceux des entretiens menés avec les apprenants de ce niveau concernant la place de l'oral, le transfert de compétences et le support le plus efficace pour un tel enseignement/ apprentissage de l'oral. Selon Philippe BLANCHET, cette approche comparative « *(...) participe à une meilleure information du chercheur, puisqu'elle lui fournit des données complémentaires parfois très éclairantes qui lui auraient échappé s'il était resté enfermer dans son étude de cas, et permet d'avancer vers la formulation d'une synthèse interprétative relativement globale.* »¹³⁵

En effet, l'oral occupe une place de premier plan chez les apprenants, **73%** ont opté pour ses séances (**entretien : tableaux 02**).

Quant aux moments de l'enseignement de l'oral par rapport à l'écrit, **80% des enseignants** enquêtés (**tableaux 04 : le questionnaire**) préfèrent le faire **avant** l'écrit pour assurer un transfert de compétences. En fait, l'oral prépare à l'écrit :

« L'oral comme un entraînement à l'écrit »

¹³³ : Ginette Plessis-Bélaïr, Lizanne Lafontaine, Réal Bergeron, la didactique du français oral au Québec, coll. : éducation-recherche, PUQ, Canada, 2007, p : 27.

¹³⁴ : Danielle Chini, Pascale Goutéraux, *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères* : travaux du GEPED en hommage à Daniel Bailly coll., cahier de recherche, Ophrys, Paris, 2008, p : 228.

¹³⁵ : Philippe Blanchet, *la linguistique de terrain : méthode et théorie*, presses universitaires de Rennes, 2000, p : 55.

« L'oral prépare à l'écrit. »

Pour le choix du support convenable et favorable pour l'enseignement/apprentissage de la compétence orale et son impact sur le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième années secondaire, d'après notre enquête, il s'est avéré que les deux échantillons que nous avons choisis ont tendance à avoir des supports audiovisuels ; **54%** pour les apprenants (**tableaux 09 : entretien**) **90%** pour les enseignants (**tableaux 10 : questionnaire**)

- « le document audiovisuel les attire ! »
- « le support audiovisuel, c'est mieux ! »

Les deux univers insistent sur le recours aux **Reportages** et aux **Documentaires**, cela pourrait être justifié par les contenus du programme de 3AS (le document historique, le débat, l'appel).

Donc, cette double enquête, par ces deux outils, nous a permis de confronter des points de vue et entrecroiser les résultats obtenus, ce qui est bien déterminé par le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques : « *Il est par exemple possible de faire passer un questionnaire puis de mener des entretiens auquel cas les discours recueillis seront à confronter* »¹³⁶

¹³⁶ : Yves REUTER (éd), Cora COHEN-AZRIA, Bernard DAUNAY, Isabelle DELCAMBRE, Dominique LAHANIER-REUTER, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Elmirad, 2011, p : 134.

Conclusion générale

En conclusion, nous pouvons dire que cette recherche que nous venons de terminer, nous a permis de rapprocher de l'univers de l'enseignement secondaire et ses acteurs éducatifs y compris les apprenants de troisième année et leurs enseignants pour découvrir les activités orales pratiquées en classe à ce niveau, et quel impact ont-elles ces activités sur le développement de leurs compétences communicatives

Partant de ce constat, nous avons pu émettre ces deux hypothèses :

- 1- Les activités orales sont utiles pour développer des compétences communicatives chez les apprenants de troisième année secondaire. Autrement dit, il y a vraiment un transfert de compétences entre l'encodage et le décodage lors des cours du FLE.

« Pour l'analyse et pour des raisons de clarté, l'expression est différenciée de la production, mais les deux compétences sont en étroite corrélation et les dissocier est bien artificiel. De plus, il y a gros à parier que l'apprentissage de l'une sert le développement de l'autre : mieux lire, c'est mieux écrire et mieux entendre et écouter, c'est mieux parler »¹³⁷ .

- 2- L'animation de telles activités par un support audiovisuel est la plus favorable pratique de l'oral en classe car le visuel et l'audiovisuel ce sont de bonnes pistes pour une telle pratique. Cette hypothèse peut rejoindre l'idée d'Alain JOANNES qui dit que :
« La productivité de la communication visuelle résulte de la cohérence entre les messages, les images et leurs supports, cette cohérence optimise la réceptivité, la compréhension et la mémorisation des messages par le destinataire. »¹³⁸

Pour la mise en œuvre de cette recherche, nous l'avons répartie en deux parties, l'une est réservée à l'ancrage théorique, dans lequel nous avons mis l'accent sur certains concepts clés concernant l'oral, ses composantes, sa relation avec l'écrit, sa place au processus de l'enseignement/apprentissage du FLE et son statut entre les différentes méthodologies et la compétence communicative.

Deuxième partie, en s'appuyant sur ce cadre théorique, nous avons mené une double enquête ; d'un côté auprès des apprenants de 3^{ème} année secondaire en les interviewant à l'aide d'un guide d'entretien. Ensuite, nous avons exploité un autre outil d'investigation, il s'agit d'un questionnaire qui s'est réalisé avec des enseignants de ce palier, ce qui nous a facilité la vérification et le contrôle de nos hypothèses.

Comme nous ne pouvons pas nous limiter au recueil des données, nous les avons soumis à l'analyse qualitative et quantitative des données recueillies :

« Une méthode de recherche ne se réduit pas davantage à des techniques (entretiens, questionnaires, etc.) car elle est constituée par un ensemble de pratiques (prise de données, mises en forme de ces données, traitement, écriture, etc.) au cours

¹³⁷J.P.Cuq et I.Gruca, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2003, P : 172.

¹³⁸ Alain JOANNES, *communiquer par l'image*, Dunod, Paris, 2008, P : 01.

*desquelles les décisions et les choix des chercheurs sont continuels et soumis aux exigences de la communauté scientifique à laquelle ils appartiennent. »*¹³⁹

Lors de notre recherche, nous avons rencontré quelques obstacles concernant la méthodologie adoptée et sa mise en œuvre avec les deux échantillons que nous avons choisis. En effet, il était vraiment difficile de les convaincre pour participer à notre enquête. Une autre difficulté est apparue pendant la distribution des questionnaires aux enseignants qui avaient pour tâche, à ce moment-là, la correction du BAC. Pour le déroulement des entretiens avec les apprenants de troisième année, le problème était un peu psychologique pour créer une certaine motivation chez ces adolescents qui sont très pressés par cet examen.

Quant aux méthodes de recherche que nous avons exploitées et leur faisabilité avec nos échantillons, nous constatons qu'il y a une similitude entre les univers investis. Cela est bien démontré dans le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques en disant :

*« Une autre question centrale concernant les méthodes de recherche en didactiques est celle de la congruence des espaces explorés, des acteurs et des pratiques. Jusqu'à quel point, par exemple, un élève est-il encore un élève lorsqu'il est interviewé hors des murs de classe. »*¹⁴⁰

A l'heure actuelle, l'oral nécessite qu'on lui rende sa place au processus de l'enseignement scolaire du FLE. Pour se faire, il faut que cet enseignement soit aménagé dans des moments réguliers permettant aux apprenants de s'exprimer et de comprendre, autrement dit, de se communiquer librement. Selon E. NONNON : *« Derrière la demande relative à l'oral, se dit le besoin de mieux réguler la communication scolaire, les échanges entre personnes, groupes, mondes culturels, pour que la société scolaire puisse fonctionner sans trop de conflits et d'exclusions et assurer les apprentissages dans de bonnes conditions pour le plus grand nombre. »*¹⁴¹

L'enquête que nous avons menée auprès de nos deux échantillons nous a montré qu'il est suggéré aux enseignants, en tant que guides, partenaires et médiateurs, d'encourager la pratique de l'oral en classe selon des objectifs adéquats et de l'évaluer d'une manière appropriée car l'apprentissage de cette compétence sert au développement de la compétence communicative chez les élèves de 3^{ème} A.S.

Quant aux supports audiovisuels qui est comme une piste susceptible et favorable pour un tel enseignement de l'oral, nos enquêtés, à savoir les apprenants et les enseignants ont tendances de recourir à ce genre de documents.

En guise de conclusion, nous disons que ce modeste travail ne peut être qu'une amorce ouvrant d'autres horizons de recherche ayant comme objectifs d'améliorer la compétence

¹³⁹ Cora COHEN-AZRIA, Bertrand DAUNAY, Isabelle DELCAMBRE, Dominique LAHANIER-REUTER, *dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, el mirad, 2011, P : 133.

¹⁴⁰ Yves Reuter, Cora Cohen-Azria, Bertrand Daunay, Isabelle DELCAMBRE, Dominique Lahanier-Reuter, *dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Elmidad, 2011, p : 137.

¹⁴¹ Nonnon Elisabeth. : *«Le tableau noir de l'enseignant : entre écrit et oral»* in Plane S. et Schneuwly B (eds) : *Les outils d'enseignement du français*, Repères 22, 2000, pp 19 – 38.

communicative en se basant sur des activités orales où tout acteur éducatif, chercheur ou apprenti-chercheur, doit répondre à ces questionnements :

- -Quel oral enseigne-t-on ? (définition de l'oral, ses dimensions enseignables, ses caractéristiques...).
- -Quelles démarches assurant un tel enseignement de l'oral ? (le rôle de l'oral dans l'acquisition d'une langue étrangère).
- -Quel statut aura-t-elle cette compétence dans l'horizon d'enseignement/apprentissage du FLE ? (la place de l'oral par rapport à l'écrit).
- -Comment organiser une séquence d'apprentissage de la compétence orale ? (mettre en œuvre des activités permettant un bon déroulement de tel enseignement).
- -Quel est le rôle de l'enseignant et de l'apprenant ? (définir la position du professeur, la centration sur l'apprenant).
- -Evaluer : comment ? Quand ? À qui ? Pourquoi ? (la mise en œuvre d'une évaluation avec critères, aider l'apprenant à s'auto-évaluer...).

Bibliographie :

Ouvrages :

1. Albarello Luc, *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique*, De Boeck, Bruxelles, 2003.
2. Arditty Jo, *Pratiques discursives et acquisitions des langues étrangères : Actes du Xème colloque international : Perspectives et recherches*, Besançon.
3. Aubert Jacques et Gilbert Patrick, *l'Evaluation des compétences*, 2013.
4. Audigier François et Tutiaux-Guillon Nicole, *compétence et contenus ; perspective en éducation et formation*, De Boeck, Bruxelles, 2008.
5. Benveniste Claire Blanche, *approche de la langue parlée en français*, paris .Ophrys, 1997.
6. Benveniste Claire Blanche, *Approche de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, 2000.
7. Berari Evelyne, *l'approche communicative : théorie et pratique*, clé internationale, 1991.
8. Blanchet Philippe, *la linguistique de terrain, Méthode et théorie*, presse universitaire de Rennes, 2000.
9. Blanchet Philippe, Moore. D. Rahal S, *perspective pour une didactique des langues contextualisée*, PUF. Paris, 2009.
10. Breugnont Jacqueline, *Communiquer en milieu militaire international*, coll. : PLID, éditions des archives contemporaines, Paris, 2014.
11. Bruno Ollivier, *communiquer pour enseigner*, Hachette, 1992.
12. Chelli Amirouche, *Rapport aux langues natives et enseignement du français en Algérie*, édition publiobook, paris, 2011.
13. Chermeux Eveline, *Ap-prendre la parole : l'oral aussi ça s'apprend*, Toulouse, Edition SEDRAP, 2000.
14. Chini Danielle, Goutéraux Pascale, *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères : travaux du GEPED en hommage à Daniel Bailly coll. cahier de recherche*, Ophrys, Paris, 2008.
15. Collér Luc, *passage des frontières : étude de didactique du français et de l'interculturel*, collection, recherche en formation des enseignants en didactique, presses universitaires de Louvain, 2013.
16. Cornaire Claudette, *Le point sur la lecture en didactique*, centre éducatif et culturel, 1991.
17. Cuq Jean pierre et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2003.
18. Day Christelle, *la compréhension orale au collège*, CRDP, 2001.
19. De Saussure Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, édition Payot, Paris, 1983.
20. Defays Jean-Marc, et Deltour Sarah, *le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Margada, Liège, Belgique, 2003.
21. Desingly François, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, paris, collection 128sociologie, Nathan, 1992.

22. Dolz j, b. schneuwly, *pour l'enseignement de l'oral : introduction aux genres formels à l'école*, paris, 1998.
23. Dumont Pierre, *approche didactique du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langue nationale et en français pour réussir à l'école*, édition des archives contemporaines (EAC), Paris, France, 2014.
24. Garcia-Debanc Claudine et Plane Sylvie, *Comment enseigner l'oral à l'écrit primaire ?* Institut national des recherches pédagogiques, coordination, Hatier, 2004.
25. Ginette Plessis-Bélaïr, Lafontaine Lizanne, Réal Bergeron, *la didactique du français oral au Québec*, coll : éducation-recherche, PUQ, canada, 2007.
26. Grandary. M, Chamela , M,T, *Médiation de l'enseignant dans l'apprentissages : les étayages*, In Garcia Debanc C , Dir , plane, S *comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* INRP/Hatier, 2004.
27. Joannes Alain, *communiquer par l'image*, Dunod, Paris, 2008.
28. Jobert Manuel, Mondon-Hunter Natalie, *Transcrire l'anglais britannique et américain*, presses universitaires du Mirail (PUM), 2009.
29. Jonnaert Philippe, *compétences et constructivisme : perspectives en éducation et formation*, De Boeck, Bruxelles, 2009.
30. Kaoua Saad, *Lecture et enseignement du français en Algérie*, Synergies, Alger, 2008.
31. Lafontaine Lizanne, Real Bergeron, Ginette Plessis-Belaire, *l'articulation oral-écrit en classe*, coll. : éducation-intervention, PUQ, 2008.
32. Marie j, Myers, *modalité d'apprentissage d'une langue seconde*, De Boeck, larcie, 2004.
33. Marmoz Louis, *l'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines*, l'Hammartan, 2001.
34. Mathieu Plas et Pavid Lavant, *enseigner les structures langagières en FLE*, éditions Scientifiques internationales, Bruxelles, 2010.
35. Maurie Fabia, *les langues vivantes à l'écrit*, Syros-alternatives, 1992.
36. Mongeau Pierre, *Réaliser son mémoire ou sa thèse*, presse de l'université du Québec, Laurier, Québec, 2008.
37. Moudir Daher Chahrazed, université de Sétif/Algérie « *diversités culturelles et apprentissage du français* » dirige par olivier Bertrand, édition, de l'école polytechnique- octobre 2005.
38. Mucchielli Roger, *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, Paris, 10^{ème} édition, ESF, 1993.
39. Narcy-combes Françoise Marie, *Précis de didactique : devenir un professeur de langue*, Ellipses, Paris, France, 2005.
40. Nisubire Protais, *La compétence lexicale en français langue seconde : stratégies et activités didactiques*, coll. proximités-didactiques, éditions modulaires européennes, 2002.
41. Ostiguy Luc, Sarrasin Robert, Irons Glenwood, *Introduction à la phonétique comparée : les sons*, les presses de l'université laval, 1996.
42. Perrenoud Philippe, *construire des compétences dès l'école*, paris, collection pratique et enjeux pédagogiques, ESF, 1998.

43. Qotb hani, *vers une didactique de français sur objectif spécifique médié par internet*, Publibook, paris, France, 2009.
44. Quanquin Véronique. Chamruil Annie : *TICE et didactique des langues étrangères et maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage*, CLRL, presse universitaire Blaise Pascal, France, 2008.
45. Queffelec A, Derraje,y . Debov, V Smaali D, Dekdouk, y. Ben Chafra C. «*Le français en Algérie : lexicque et dynamique des langues* », édition, De Boeck, Larcier, Bruxelles, 2002.
46. Rahal Sebaa, «*l'Algérie et la langue français ou l'altérité en partage* », édition publibook, Paris, 2013.
47. Rivard Patrick et Martin Lauzier, *la Gestion de la formation et du développement des ressources humaines*, Presse de l'université de Québec, 2013.
48. Rivero Vila Isabel, *L'interculturel à travers le multimédia dans l'enseignement du français langue étrangère*, coll., Vitor, édition universitaire de Salamanca, Espagne, 2014.
49. Robert J. Marzano et Diane E. Paynter, *Lire, et écrire : nouvelles pistes pour les enseignants*, De Boeck, Bruxelles, 2000.
50. Roegiers Xavier, *l'approche par compétences dans l'école algérienne*, présenté par BENBOUZID Boubakeur : ministre de l'éducation nationale, ONPS, Alger, 2006.
51. Scallon Gérard, *l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck, Bruxelles, 2004.
52. Springer Claude, *la didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Ophrys, France, Paris, 1996.
53. Sridi Iman, *La place de l'écriture dans l'enseignement d'une langue orale : le cas de l'arabe égyptien, Ecriture, politique linguistique et didactique des langues*, Joël Bellassen, Medhat-Lecocq, Louise Ourard, Edition des Archives Contemporaines, Paris, France, 2012.
54. Tardieu Claire, *La didactique des langues en 4 mots : communication, culture, méthodologie, évaluation*, ellipses, Paris, 2008.
55. Vandermaelen Katia, *les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*, presse universitaire de septentrion, France, 2012.
56. Vayer Pierre, *la pratique du travail en groupe*, GGE Editions, 1997.

Dictionnaires :

1. Cuq Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris, 2003
2. *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris, 1999.
3. Dubois Jean, *dictionnaire de linguistique*, paris, 1973.
4. Galisson Robert et Coste, Daniel, *dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.

5. Reuter Yves (éd), Cohen-Azria Cora, Daunay Bernard, Delcambre Isabelle, Lahancier-Reuter Dominique, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Elmirad, 2011.
6. Robert Jean- Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, ORHRYS, 2002.

Revues :

1. « Norme (s) et pratiques de l'oral. » In *le français aujourd'hui*, n- 101.3-5 AFEF, Paris, 1993)
2. Claudine Garcia Debanc et Isabelle Delcambre : *Enseigner l'oral*, Repères n°24-25, Paris, INPR, 2001/2002.
3. Dok Joaquin et SCHNEUWLY Bernard, pour *un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'écrit*, « Synthèse de la table ronde (I) », *Travaux de linguistique*, 21,1990, P. 47-50. Paris, ESF, 2000.
4. Garcia .D. Isabel DELCAMBRE (enseigner l'oral) : REPERES, n : 24/25 MSURY, Millau, 2001, 2002.
5. Lafontaine Lizanne, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.8, n°1, 2005, p. 95 à 109.
6. *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*, Presses Universitaires de France, 2002.
7. Nonnon Elisabeth. : « *Le tableau noir de l'enseignant : entre écrit et oral* » in Plane S. et Schneuwly B (eds) : *Les outils d'enseignement du français*, Repères 22, 2000, pp 19 – 38.
8. *Nouveaux cahier de recherche en éducation*, vol.8. n ; 01, 2005. p 95 a 109 : « *la place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire* ».
9. ROULET-E-, « *la pédagogie de l'oral en question(s)* » In M. Wirhler et al, parole étouffée, parole libérée. Fondement et limites d'une pédagogie de l'oral .Neuchâtel, Delachaux et Nestlé .1991

Sitographies:

1. *A propos de l'oral*, Philippe PERRENOUD, 1988, http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenassd/php_main/textes.html.

2. Alain boissinot(1994).[http://www.ac-creteil.fr/mission_coll%C3%A8ge/apprentissage_oral/d%C3%A9finition .htm](http://www.ac-creteil.fr/mission_coll%C3%A8ge/apprentissage_oral/d%C3%A9finition.htm)-18k (page active le : 28-02-2015.
3. franc-parler-fiche : *compréhension et apprentissage de langue*, magazine électronique : franc-parler,<http://franc-praler.org>.
4. kales- université, <http://home page, uni-tubingen-de>.
5. *L'apprentissage de l'oral : tentative de définition* : [http://www.ac-creteil.fr/mission-coll%C3%A8ge/apprentissage_oral/d%C3%A9finition .htm](http://www.ac-creteil.fr/mission-coll%C3%A8ge/apprentissage_oral/d%C3%A9finition.htm) : page active le 22-03-2015

ANNEXES :

ANNEXE 01 : Enregistrement n°01

Durée : 01 :39^s

P : Bonjour.

E : Bonjour.

P : C'est qui ?

E : C'est OUSSAMA CHAHRA, j'étais en vingt ans.

P : vingt ans, OUSSAM appréciez-vous des séances de français ?

E : Oui.

P : Avez-vous tendances à des séances de l'écrit ou de l'oral ?

E : **ah** oui de l'oral.

P : Oui, pourquoi ?

E : Ces **eah**, facile-

P : Regardez-vous des ou écoutez-vous des chaînes et des chansons françaises ?

E : oui,

P : Vous pouvez me donner un exemple ?

E : Comme **eah** : : **XXX-** /des chansons \

P : Vous pouvez donner un exemple d'un chanteur français ?

E : Non !

P : Oui OUSSAMA, vous trouvez que les débats organisés en classe sont très motivants pour développer votre compétence communicative, moins motivant, ou bien gênant ?

E : C'est euh, motivant.

P : Pensez-vous le commentaire oral d'une photo, image, schéma ou tableau est facile, motivant, difficile ou - ?

E : Facile.

P : préférez-vous que votre professeur vous lise un texte à haute voix et vous répondrez après aux questions ?

E : Oui.

P : comment trouvez-vous l'animation d'une séance de l'oral par un support audiovisuel,

E :Ah oui c'est très motivant !

P : Quel genres d'audiovisuel préférez-vous ?

E : Un clip vidéo ?

P : Pour la pratique de l'oral en classe, favorisez-vous -//, quoi ?

E: Un support audiovisuel.

P : je vous remercie OUSSAMA.

ANNEXE 02 : Enregistrement n°02

Durée : 01 :52^s

P : On commence, bonjour.

E :Ah : bonjour ;

P : C'est qui ?

E : je m'appelle RANIA BOUDJEDOUR //

P : Oui RANIA, appréciez-vous des séances de français ?

E : Oui !

P : Avez-vous tendances à des séances de l'écrit ou de l'oral ?

E : Euh : l'oral.

P : Euh, regardez-vous ou écoutez- vous des chaînes ou chansons françaises,

E : Oui, **euh,** parle, **euh :** Francis-, **euh**Aznavor.

P : Oui, CHARLES AZNVOR. RANIA, vous trouvez que les débats organisés en classe sont très motivants pour développer votre compétence communicative, moins motivant ou bien gênant?

E : Très : motivant.

P : Oui, pensez-vous que le commentaire oral d'une photo, image, schéma, ou tableau est facile, difficile, comment vous trouvez ça ?

E : Facile.

P : Motivant ou gênant ?

E : Non, facile.

P : préférez-vous que votre professeur vous lise un texte à haute voix et vous répondrez après aux questions ?

E : Oui !

P : Comment vous trouvez l'animation d'une séance de l'oral par un support audiovisuel ?

E : **Euh** : j'ai l'animation, **euh** : très motivant.

P : Quel genre d'audiovisuel appréciez-vous ?

E : Film court métrage, publicité, **euh** clip vidéo.

P : Oui, pour la pratique de l'oral en classe, qu'est ce que vous favorisez ?

E : Le débat.

P : Oui, je vous remercie.

ANNEXE 03 : Enregistrement n°03

Durée : 01 :25^s

P : Bonjour.

E : Bonjour, je suis **euh**, **je** m'appelle SEBSIS DJAMILA, je suis un élève de troisième année secondaire.

P : Oui DJAMILA, appréciez-vous des séances de français ?

E : Oui ;

P : Avez-vous tendances à des séances de l'écrit ou de l'oral ?

E : De l'oral c'est mieux\.

P : Regardez ou écoutez-vous des chaînes ou des chansons françaises ?

E : J'aime les chansons françaises !

P : Vous pouvez me donner un exemple ?

E : C'est comme **euh+** le sens de la vie, le petit papa-

P : Vous trouvez que les débats organisés en classe sont très motivants pour développer votre compétence communicative, moins motivant ou bien gênant ?

E : c'est très motivant.

P : Pensez-vous le commentaire oral d'une photo, image, schéma ou tableau est facile, motivant, difficile ou - ?

E : Motivant.

P : préférez-vous que votre professeur vous lise un texte à haute voix et vous répondrez après aux questions ?

E : mm, euh oui

P : Comment trouvez-vous l'animation d'une séance de l'oral par un support audiovisuel ?

E : C'est TRES MOTIVANT !

P : Quel genres d'audiovisuel préférez-vous ?

E : Les documentaires.

P : pour la pratique de l'oral en classe, qu'est ce que vous favorisez faire,

E : c'est le support audiovisuel, c'est : mieux.

P : je vous remercie, merci bien DJAMILA ;

E : Merci.

ANNEXE 04 : Enregistrement n°04

Durée : 02 :35^S

P : On commence, bonjour.

E : Bonjour.

P : C'est qui ?

E : Euh je m'abbelleeuh : MARZOUK BENHIZIA, je suis euhun élève de troisième S.

P : Oui MARZOUK, appréciez-vous des séances de français ?

E : Oui.

P : Avez-vous tendances à des séances de l'écrit ou de l'oral ?

E : De l'oral ;

P : Regardez-vous, ou écoutez-vous des chaînes et des chansons françaises ?

E : mm : moyen, pas toujours.

P : Exemple ?

E : un euh document français.

P : Vous trouvez que les débats organisés en classe sont très motivants pour développer votre compétence communicative, moins motivant, ou bien gênant ?

E : très motivant euh+, pour euhdévelopper votre compétécominicatif ;

P : Pensez-vous le commentaire oral d'une photo, image, schéma ou tableau est facile, motivant, difficile ou bien gênant ?

E : difficile.

P : préférez-vous que votre professeur vous lise un texte à haute voix et vous répondrez après aux questions ?

E : oui.

P : comment trouvez-vous l'animation d'une séance de l'oral par un support audiovisuel ?

E : **C'EST TRES MOTIVANT !**

P : Quel genres d'audiovisuel préférez-vous ?

E : un film **eah** court métrage.

P : Pour la pratique de l'oral en classe, favorisez-vous -//, quoi ?

E : le support audiovisuel !

P : je vous remercie ;

E : merci.

ANNEXE 05 : Enregistrement n°05

Durée : 02 :11^s

P : Bonjour.

E : Bonjour.

P : c'est qui ?

E : je suis Khaled Arneb, élève de troisième année secondaire.

P : oui Khaled, appréciez-vous des séances de français ?

E : oui

P : Avez-vous tendances à des séances de l'écrit ou de l'oral ?

E : **Euh** :je préfère de l'oral **.(silence)**

E :oui ,je préfère des séances de l'oral.

P : Khaled regardez –vous des chaines ou écoutez- vous des chansons françaises ?

E : Oui.

P : vous pouvez me donner un exemple.

E : la chaîne Tv5, de français

P : la chaîne Tv5, oui khaled, vous trouvez que les débats organisés en classe sont très motivant pour développer votre compétence communicative, moins motivant ou bien gênant ?

E : pour moi, je trouve que le débat organisés en classe sont **euh-**, très motivants pour développer votre compétence communicative

P : pensez-vous que le commentaire oral d'une photo, image, schéma ou tableau est facile, difficile, motivant ou bien gênant ?

E : pour moi, le commentaire oral est très motivant.

P : préférez –vous que votre professeur vous lise un texte à haute voix et vous répondez aux questions ?

E : oui, **euh**, pour moi, c'est normal.

P : comment trouvez –vous l'animation d'une séance de l'oral par un support audiovisuel ?

E : L'animation d'une séance de l'oral par un support audiovisuel est très, pour moi est très motivant.

P : quel s genres d'audiovisuel aimez-vous ?

E : je préfère des émissions pour des enfants et adultes

P : pour la pratique de l'oral en classe qu'est-ce que vous favorisez- ?

E : je préfère le commentaire d'une image

P : merci bien Khaled.

E : De rien.

ANNEXE 06 : Enregistrement n°06

Durée : 01 :39^s

P : Bonjour.

E : Bonjour.

P : on commence. C'est qui ?

E : **euh** : je m'**app**//, je m'appelle (**RIRE**).

P : oui, oui.

E : je m'appelle DJELLAL NOUR ELHOUDA, je : élève **euh** :: (**silence**)

P ; je suis élève de troisième année.

E : ; je suis élève de troisième année.

P : oui HOUDA, appréciez-vous des séances de français ?

E : oui.

P : Avez-vous tendances à des séances de l'écrit ou de l'oral ?

E : d l'écrit.

P : Regardez-vous des ou écoutez-vous des chaînes et des chansons françaises ?

E : **eah** :: oui \

P : Vous pouvez me donner un exemple ?

E : comme les chansons d'**eah** dormir.

P : Oui, vous trouvez que les débats organisés en classe sont très motivants pour développer votre compétence communicative, moins motivant, ou bien gênant ?

E : moins **eah**, **tri tri** motivant !

P : Pensez-vous que le commentaire oral d'une photo, image, schéma ou tableau est facile, motivant, difficile ou - ? Comment vous trouvez ça ?

E : difficile.

P : préférez-vous que votre professeur vous lise un texte à haute voix et vous répondrez après aux questions ?

E : oui.

P : comment trouvez-vous l'animation d'une séance de l'oral par un support audiovisuel,

E : très **eah** : c'est très motivant !

P : Quel genres d'audiovisuel préférez-vous ?

E : **doc** /- documentaire ;

P : Pour la pratique de l'oral en classe, favorisez-vous -//, quoi ?

E: le débat.

P : je vous remercie.

ANNEXE 07 : Enregistrement n°07

Durée : 02:01^s

P: on commence, bonjour

E : bonjour.

P : c'est qui?

E : je m'appelle Chaima Maarouf, j'ai dix-sept ans.

P : Chaima appréciez- vous des séances de français ?

E : oui.

P : avez-vous tendances à des séances de l'écrit ou de l'oral ?

E : l'oral

P : oui, regardez-vous des chaînes ou écoutez-vous des chansons françaises?

P : vous pouvez me donner un exemple ?

E : <silence>, oui.

P : vous pouvez donner un exemple ?

E : **eah**:: Francis Gabriel, **eah**:-

P: vous trouvez que les débats organisés en classes sont très motivant pour développer votre compétence communicative, moins motivant ou bien gênant.

E :**xxx**. Très motivant.

P : pensez-vous que le commentaire oral d'une image, photo, schéma ou tableau est facile, difficile ou-//? Comment vous trouvez ça ?

E: facile.

P :Chaimaa Préférez-vous votre professeur vous lise un texte à haute voix et vous répondez après aux questions ?

E : **xxx**. Oui.

P : comment trouvez-vous l'animation d'une séance de l'oral par un support audiovisuel?

E : **eah** : <silence>.

P : Comment vous trouvez ça ? C'est **eah** :-

E : moins motivant

P : quel genre de d'audiovisuel appréciez-vous?

E : publicité et documentaire. **P**: pour la pratique de l'oral en classe, est-ce que vous aimez les débats, le texte, ou bien autres choses?

E : mm le débat.

P : merci bien.

E : merci.

ANNEXE 08 : Enregistrement n°08

Durée : 02:01^s

P: on commence, bonjour

E : bonjour.

P : c'est qui?

E : **eah**: je m'appelle Amedjoudj SAMIA, **eah**//

P : oui SAMIA appréciez- vous des séances de français?

E : oui\

P : avez-vous tendances à des séances de l'écrit ou de l'oral ?

E : l'écrit

P : oui, regardez-vous des chaînes ou écoutez-vous des chansons françaises?

E : non.

P: vous trouvez que les débats organisés en classes sont très motivant pour développer votre compétence communicative, moins motivant ou bien gênant ?

E : **eah** c'est très motivant.

P : pensez-vous que le commentaire oral d'une image, photo, schéma ou tableau est facile, difficile ou-//?

E: c'est facile.

P : Préférez-vous votre professeur vous lise un texte à haute voix et vous répondez après aux questions?

E : oui.

P : comment trouvez-vous l'animation d'une séance de l'oral par un support audiovisuel?

E : **xxx. Eah::**

P : est-ce que vous trouvez ça, motivant-?

E : moins motivant.

P : quel genre de d'audiovisuel appréciez-vous?

E : le reportage.

P: pour la pratique de l'oral en classe, est-ce que vous aimez les débats, le texte, ou bien autres choses?

E : texte ensuite on va répondre aux questions.

P : je vous remercie.

P: on commence, bonjour

E : bonjour.

P : c'est qui?

E : **eah** je m'appelle DJEBAR Madiha, j'ai dix huit ans.

P : oui Madiha, appréciez- vous des séances de français?

E : oui.

P : avez-vous tendances à des séances de l'écrit ou de l'oral ?

E : <silence>**eah:** de l'oral.

P : oui, regardez-vous des chaînes ou écoutez-vous des chansons françaises?

E : oui.

P : vous pouvez me donner un exemple ?

E : **eah** Francis Gabriel, **eah**, (**rire**), c'est tout.

P: C'est tout! Vous trouvez que les débats organisés en classes sont très motivant pour développer votre compétence communicative, moins motivant ou bien gênant ?

E : **eah:** oui motivant.

P : pensez-vous que le commentaire oral d'une image, photo, schéma ou tableau est facile, difficile ou-//?

E: c'est / c'est facile.

P : Préférez-vous votre professeur vous lise un texte à haute voix et vous répondez après aux questions?

E : oui.

P : comment trouvez-vous l'animation d'une séance de l'oral par un support audiovisuel?

E : très / très motivant!

P : quel genre de d'audiovisuel appréciez-vous?

E : **mm:** publicité.

P: pour la pratique de l'oral en classe, est-ce que vous aimez les débats, le texte, ou bien autres choses?

E : le débat.

P : merci bien.

E : merci.

ANNEXE 10 : Enregistrement n°10

Durée : 01:31^s

P: on commence, bonjour

E : bonjour.

P : c'est qui?

E : je suis Karima Chahra, j'ai dix huit ans.

P : oui Karima, appréciez- vous des séances de français?

E : oui.

P : avez-vous tendances à des séances de l'écrit ou de l'oral ?

E : les deux.

P : beaucoup plus?

E : l'écrit.

P : oui, regardez-vous des chaînes ou écoutez-vous des chansons françaises?

E :jamais!

P : pourquoi ?

E : <silence>. **(RIRE)**.

P: Amina vous trouvez que les débats organisés en classes sont très motivant pour développer votre compétence communicative, moins motivant ou bien gênant ?

E :j les trouve motivant.

P : pensez-vous que le commentaire oral d'une image, photo, schéma ou tableau est facile, difficile ou-//?

E: je pense qu'il est facile.

P : Préférez-vous votre professeur vous lise un texte à haute voix et vous répondrez après aux questions?

E : oui.

P : comment trouvez-vous l'animation d'une séance de l'oral par un support audiovisuel?

E : c'est très très motivant!

P : quel genre de d'audiovisuel appréciez-vous?

E : les reportages, les documentaires et les clips vidéo.

P: pour la pratique de l'oral en classe, favorisez-vous//

E : je favorise le débat.

P : merci bien.

ANNEXE 11 : Enregistrement n °11

Durée : 01: 51^s

P: on commence, bonjour

E : bonjour.

P : c'est qui?

E : ~~xxx~~MerabetSouhila.

P :Souhila appréciez- vous des séances de français?

E : oui.

P : avez-vous tendances à des séances de l'écrit ou de l'oral ?

E : de l'oral.

P : oui, regardez-vous des chaînes ou écoutez-vous des chansons françaises?

E : oui.

P : vous pouvez me donner un exemple ?

E : Francis, **eah**:-

P: trouvez-vous que les débats organisés en classes sont très motivant pour développer votre compétence communicative, moins motivant ou bien gênant ?

E : très motivant.

P : pensez-vous que le commentaire oral d'une image, photo, schéma ou tableau est facile, difficile ou-//?

E: c'est facile.

P : MerabetSouhila, Préférez-vous votre professeur vous lise un texte à haute voix et vous répondez après aux questions?

E : oui.

P : comment trouvez-vous l'animation d'une séance de l'oral par un support audiovisuel?

E : c'est très Motivant !

P : quel genre de d'audiovisuel appréciez-vous?

E : les documentaires.

P: pour la pratique de l'oral en classe, qu'est-ce que vous aimez ?

E : le support audiovisuel.

P : oui je vous remercie.

ANNEXE 12 : Enregistrement n°12

Durée : 01:51^s

P: bonjour

E: bonjour

P : c'est qui?

E: je m'appelle RAYAN BENHIZIA, **eah**: je suis dix huit ans.

P : vous avez dix huitans! Oui, RAYAN appréciez- vous des séances de français?

E : oui.

P : avez-vous tendances à des séances de l'écrit ou de l'oral ?

E : l'oral.

P : pourquoi ?

E : je préfère l'oral parce que **eah**:<silence>/

P : oui, regardez-vous des chaînes ou écoutez-vous des chansons françaises?

E :non! C'est **eah**::

P : c'est rare?

E : c'est rare.

P: vous trouvez que les débats organisés en classes sont très motivant pour développer votre compétence communicative, moins motivant ou bien gênant ?

E : c'est facile.

P : pensez-vous que le commentaire oral d'une image, photo, schéma ou tableau est facile, difficile ou-?

E : euh motivant.

P : Préférez-vous votre professeur vous lise un texte à haute voix et vous répondez après aux questions?

E : oui.

P : comment trouvez-vous l'animation d'une séance de l'oral par un support audiovisuel?

E : très **MOTIVANT !**

P : quel genre de d'audiovisuel appréciez-vous?

E : euh ré reportage, et les documents.

P: pour la pratique de l'oral en classe, est-ce que vous aimez les débats, le texte, ou bien autres choses?

E : un support audiovisuel

P : merci.

ANNEXE 13 : Enregistrement n°13

Durée : 02 :34^s

E : xxx. (RIRE).

P : on commence, c'est qui?

E :euh je m'abbelleAmiraTaryoulet, l'âge huit ans :

P :dix huit ans.

P :Amira appréciez-vous des séances de français ?

E : oui.

P : avez-vous tendances à des séances de l'écrit ou de l'oral?

E : les deux.

P : beaucoup plus ?

E : l'écrit.

P : regardez-vous ou écoutez-vous des chaînes et des chansons françaises?

E : Pas du tout.

P : trouvez-vous que les débats organisés en classes sont très motivant pour développer votre compétence communicative, moins motivant, ou bien gênant?

E : mm moins motivant.

P : Amira pensez- vous le commentaire oral d'une photo, image, schéma ou tableau est facile, difficile, motivant ou bien gênant?

E : c'est facile.

P : préférez-vous que votre professeur vous lise un texte à haute voix et vous répondrez après aux questions du professeur?

E : oui.

P : comment trouvez-vous l'animation d'une séance de l'oral par un support audiovisuel?

E : **eah mm** <silence> très motivant!

P : quel genre de documents audiovisuels appréciez-vous?

E : **eah mm** dessin animé, documentaire, clip vidéo.

P : alors, enfin pour la pratique de l'oral en classe, est-ce que vous aimez les débats, le texte, ou bien autres choses?

E : le débat et un support audiovisuel.

P : merci

ANNEXE 14 : Enregistrement n°14

Durée : 02 :05^s

P : on commence, bonjour

E : bonjour.

P : c'est qui?

E : je suis **eah**:je m'appelle GuesmiaAbdennabi, j'ai dix-huit ans, je suis **eah** un étudiant de lycée ROUBEL Laarbi

P : oui Abdennabi, appréciez- vous des séances de français?

E : et oui je préfère l'oral.

P : avez-vous tendances à des séances de l'écrit ou de l'oral ?

E : Pour moi je né préfère **xxx**.

P : oui, regardez-vous des chaînes ou écoutez-vous des chansons françaises?

E : oui.

P : vous trouvez que les débats organisés en classes sont très motivant pour développer votre compétence communicative, moins motivant ou bien gênant ?

E : <silence> **eah** très motivant.

P : pensez-vous que le commentaire oral d'une image, photo, schéma ou tableau est facile, difficile ou-//?

E: facile.

P : facile ++, Préférez-vous que votre professeur vous lise un texte à haute voix et vous répondrez après aux questions?

E :non!

P : comment trouvez-vous l'animation d'une séance de l'oral par un support audiovisuel?

E : très **MOTIVANT!**

P : quel genre de d'audiovisuel appréciez-vous?

E : **doc-** documentaire

P: pour la pratique de l'oral en classe, est-ce que vous aimez les débats, le texte, ou bien autres choses?

E : **eah** le reportage.

P: le reportage, donc c'est le support audiovisuel.

P : merci bien.

E : merci.

ANNEXE 15 : Enregistrement n°15

Durée : 01: 48^s

P: on commence, bonjour

E : bonjour.

P : c'est qui?

E : je m'appelle Kouti Amina, j'ai dix huit ans.

P : Amina appréciez- vous des séances de français?

E : oui.

P : avez-vous tendances à des séances de l'écrit ou de l'oral ?

E : les deux mais beaucoup plus l'écrit.

P : oui, regardez-vous des chaînes ou écoutez-vous des chansons françaises?

E : **eah**: oui.

P : vous pouvez me donner un exemple ?

E :<silence>

P: Amina vous trouvez que les débats organisés en classes sont très motivant pour développer votre compétence communicative, moins motivant ou bien gênant ?

E : j'ai euh : je trouve que les débats en classe sont **euh::** très motivants.

P : pensez-vous que le commentaire oral d'une image, photo, schéma ou tableau est facile, difficile ou-//?

E: facile.

P : Préférez-vous votre professeur vous lise un texte à haute voix et vous répondez après aux questions?

E : oui.

P : comment trouvez-vous l'animation d'une séance de l'oral par un support audiovisuel?

E : je trouve que **euh:** très motivant.

P : quel genre de d'audiovisuel appréciez-vous?

E : publicité et **euh** documentaire.

P: pour la pratique de l'oral en classe, est-ce que vous aimez les débats, le texte, ou bien autres choses?

E : le texte lu à haute voix.

P : merci bien.

E : merci

ANNEXE 16 : Exemple de questionnaire distribué aux enseignants :

QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS

Questionné N° :....

Age :.....

Sexe :.....

1- Votre expérience en tant que professeur à l'enseignement secondaire est :

- moins de trois ans
- entre trois et dix ans
- entre dix et vingt ans
- plus de vingt ans

2- Pour l'enseignement de l'oral, vous le faites :

- Avant l'écrit
- Après l'écrit
- Autre

.....
.....
3- Organisez-vous des débats pour l'enseignement de l'oral pour les classes terminales :

- Très souvent
- Souvent
- Parfois
- Jamais

4- Trouvez-vous que la lecture d'un texte à haute voix lors d'une séance de l'oral est :

- Très utile
- Utile
- Inutile
- Je ne sais pas

5- Pensez-vous que le commentaire d'un support iconique (image, photo, tableau, schéma...) pour le cours de l'oral chez les apprenants de troisième année secondaire est :

- Très utile
- Utile
- Inutile
- Je ne sais pas

6- Exploitez-vous des supports audio-visuels dans des cours de l'oral en classe de terminale :

- Très souvent
- Souvent
- Parfois
- Jamais

7- Si oui, quels genres d'audio-visuels utilisez-vous :

- Séquence film
- Film courts métrage
- Publicité
- Documentaire
- Dessin animé
- Emission pour enfants/adultes
- Reportage
- Clip vidéo
- Autre

.....
.....
8- Si non, pour quelles raisons :

- Manque d'intérêt de la part des apprenants
- Manque de ressources matérielles
- Manque de savoir sur l'utilisation
- Surcharge de programmes scolaire
- Autres raisons

.....
.....
9-Selon vous, est-il vraiment nécessaire d'exploiter ce genre de documents en classe de troisième année secondaire :

- Oui

- Non
- Je ne sais pas

10- Parmi ces supports, lequel préférez-vous pour animer une séance de l'oral chez ces apprenants :

*En réception :

- Le texte lu à haute voix
- Le débat
- Le commentaire d'un support iconique
- Le support audio-visuel

*En production :

- Le texte lu à haute voix
- Le débat
- Le commentaire d'un support iconique
- Le support audio-visuel

11- Selon vous, lequel de ces supports peut être au centre d'intérêt des apprenants

.....
.....

12- Trouvez-vous que le support que vous avez choisi peut être

- Très utile pour développer la compétence communicative chez ces élèves
- Utile pour développer la compétence communicative chez ces élèves
- Inutile pour développer la compétence communicative chez ces élèves
- Je ne sais pas.

TABLE DES MATIERES :

Introduction générale.....	02
CHAPITRE –I : L’ORAL ET DIDACTIQUE DU FLE :	07
1-1 : Tentatives de définition :	07
1-2 : Les caractéristiques de l’oral :	08
1-2-1 : L’oral institutionnel :	08
1-2-2 : L’oral improvisé ou spontané :	09
1-3 : Les activités de l’oral :	10
1-3-1 : enseignement et oral :	11
1-3-1-1 : L’oral spontané :	11
1-3-1-2 : L’écrit oralisé :	11
1-3-2 : Comment enseigner l’oral :	12
1-3-2-1 : La conduite discursive :	14
1-3-2-2 : La tâche discursive :	14
1-4 :L’oral et l’écrit : écart et/ou ressemblance :	14
1-4-1 : Les spécificités de l’oral :	15
1-4-2 : Les spécificités de l’écrit :	16
1-4-3 : Les quatre habiletés :	16
1-4-3-1 : Compréhension de l’oral :	17
1-4-3-2 : L’expression orale :	17
1-4-3-3 : Compréhension de l’écrit :	18
1-4-3-4 : L’expression écrite :	19
1-5 : L’oral et l’enseignement du FLE en Algérie :	19
1-5-2 : Place du français en Algérie :	21

1-5-2-1 : Le facteur historique :	21
1-5-2-2 : La proximité géographique :	21
1-5-2-3 : Les médias :	21
1-5-3 : L'oral et l'écrit dans l'enseignement du FLE en Algérie :	22
1-5-3-2 : La place de l'oral dans l'enseignement secondaire :	23
1-5-3-3 : Capacités et objectifs d'apprentissage à l'oral :	24
1-5-3-4- Quelques activités permettant l'enseignement / apprentissage de l'oral en 3ème Année secondaire :	26
1-5-3-4-1-Le Débat :	26
1-5-3-4-2-La lecture et l'écoute d'un texte lu :	27
1-5-3-4-3-Le commentaire oral d'un support iconique (image, photo, tableau...) :	27
1-5-3-4-4-Les documents audio-visuels :	28
1-5-3-4-4-1-Les documents oraux :	28
1-5-3-4-4-2 : les documents visuels et audiovisuels :	28
1-5-3-4-4-3 : les documents électroniques :	29

CHAPITRE-II : L'oral entre méthodologies d'enseignement et compétence communicative :30

2-1 : La méthodologie traditionnelle :	31
2-2 : La méthodologie naturelle:	32
2-3 : La méthodologie directe:	33
2-4 : la Méthodologie active :	34
2-5 : La méthodologie Audio-orale (MAO)	34
2-6 : La méthodologie Structuro-Globale-Audio-Visuelle (SGAV). (1960-1980) :	35

2-7 : L'approche communicative :	37
2-8 : L'approche par les compétences : (des années 1990) :	39
2-8-2 : La notion de compétence :	40
2- 8 -3 : La notion de ressource :	41
2 -8-4 : Compétence terminale/ Compétence transversale :	41
2-9 : L'approche actionnelle :	42
2 -9-2 : La notion des tâches :	43
2-9-3: De l'approche communicative à la perspective actionnelle : continuité ou rupture ? :	43
2-9-4-La compétence communicative :	45
2-9-4-1-Que veut dire communiquer ? :	45
2-9-4-2-Essais de définitions de la compétence communicative :	45
2-9-4-3-La compétence communicative : quelques modèles et leurs composantes :	46
Chapitre-III : Le Corpus :	50
3-1- La pré-enquête :	52
3-2-Constitution des échantillons :	53
3-3-Lieu et établissement de l'enquête :	53
Chapitre VI : Méthodologie de l'enquête :	55
4 – 1 : Résultats des Questionnaires :	60
4 – 1 – 1 : Passation du Questionnaire : modalités et conditions :	60
4-1-2- La lecture des tableaux :	77
4-1-3-Analyse, interprétation et commentaire des résultats des questionnaires :	80

4-1-3-1 – Place de l’oral et transfert des compétences :	80
4-1-3-2 – le choix des supports convenables pour un tel enseignement de l’oral :	81
4-2- Résultats des entretiens :	83
4-2 -1 : Le déroulement des entretiens et leurs conditions :	85
4-2 – 2 : La transcription et ses conventions :	85
4-2 – 3 : Codes des conventions de transcription :	86
4-2 – 4 : Lecture des tableaux :	96
4-2 -5 : Analyse et interprétation :	97
4-2-5-1 : La place de l’oral :	97
4-2-5-2 : Le choix d’une activité qui convient pour un tel enseignement /apprentissage de l’oral :	98
4-3 -Approche comparative des entretiens et des questionnaires :	98
Conclusion générale:	100
Bibliographie :	103
Annexes :	108
Table des matières :	127

Résumé

Cette étude qui est inscrite au domaine de l'enseignement de l'oral a pour objectif de mettre en relief les activités orales pratiquées en classe de troisième année secondaire et leurs impacts sur le développement de la compétence communicative chez les futurs bacheliers. Il nous a semblé également très important de mettre en œuvre, et avec des objectifs bien précis, un tel enseignement de l'oral, permettant à nos apprenants de comprendre et de produire des énoncés oraux.

Pour vérifier l'importance de ces activités, voire quels supports et pistes permettant d'en pratiquer et lequel parmi ces supports semble favorable, nous avons mené une double enquête en investissant deux outils d'investigation : un guide d'entretien mené auprès des apprenants de la 3AS et un questionnaire distribué à leurs enseignants.

Mots clefs : oral, enseignement de l'oral, activités orales, compétence communicative.

Abstract

This search, related to the teaching of oral expression, aims to make clear the oral activities applied in a third year secondary class, and their impacts on developing communicative abilities of the future bachelors.

Then, it seemed very important for us to apply such a method on the oral teaching and with precise objectives, which enables our students to understand and produce oral texts.

To check the importance of these activities, to see which the methods are allowing their application, and which of them is the most appropriate, we have made a double investigation using two techniques: First, a guide of talking to some third year class students. Second, questioning some of their teachers.

Key words: oral, teaching oral expression, oral activities, communicative ability.

ملخص

تهدف هذه الدراسة (البحث) ذو الصلة بتعليم التعبير الشفهي إلى إبراز الأنشطة الشفهية المطبقة في قسم السنة الثالثة من التعليم الثانوي وتأثيراتها على تطور الكفاءة اللغوية (التواصلية) لدى الحاصلين على شهادة البكالوريا مستقبلاً هذا من جهة. ومن جهة أخرى فقد تبين لنا أنه من المهم جداً تطبيق مثل هذه التقنية في التعليم الشفهي وبأهداف محددة مما يتيح للمتعلمين فهم وإنتاج نصوص شفهية.

ومن أجل التأكد من أهمية هذه الأنشطة والاطلاع على السندات والخطوات التي تسمح بتطبيقها وكذا معرفة أي السندات أنسب لذلك، قمنا بتحقيق مزدوج مستخدمين في ذلك آليتين: أولاهما دليل استجواب على مستوى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، أما الثانية عبارة عن مسألة تم توزيعها على مستوى الأساتذة.

الكلمات المفتاحية: شفهي، تعليم التعبير، الأنشطة الشفهية، الكفاءة التواصلية

RESUME GENERAL

Les langues en tant que moyen de communication et d'ouverture sur le monde, sur l'autre quel que soit, permettent le contact et le développement dans tous les domaines. L'enseignement-apprentissage de ces langues devient une nécessité ; ainsi, leur maîtrise à l'oral, aussi bien en compréhension qu'en expression, doit être une finalité de cet enseignement-apprentissage.

Dans ce processus la maîtrise de la langue à l'oral et/ou à l'écrit est sous-jacente à la question de la maîtrise de la compétence communicative et prend une importance cruciale dans la mesure où elle engage fortement l'opération d'apprentissage. Cette engagement devient de plus en plus délicat lorsque la langue est étrangère non utilisée dans la famille ou dans les relations sociales,

Selon Claire Tardieu, « *La compétence de communication n'est plus singularisée mais replacée dans un ensemble, et elle ne se comprend plus le vase clos de la classe mais dans le plein air de l'espace social.* »¹⁴²

En effet, dans les systèmes scolaire et d'enseignement supérieur, la production et la compréhension écrites et orales restent encore les compétences les plus importantes.

En Algérie où le français est encore langue d'enseignement dans l'enseignement supérieur pour certaines disciplines, l'apprentissage du français dans le secondaire revêt une importance particulière et les acteurs éducatifs s'interrogent sur l'organisation des programmes mais aussi sur la pédagogie à développer permettant aux élèves d'atteindre un niveau de langue suffisant. Un niveau permettant une communication efficace et un accompagnement utile de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur.

En tant qu'enseignant de lycée, nous avons constaté que ces élèves de troisième année secondaire présentent des difficultés de communication, que ce soit à l'oral où à l'écrit et s'inquiètent, de ce fait, de leur futur universitaire où le français occupe une place de premier plan pour certaines filières. Ce constat est d'autant plus alarmant dans la mesure où ces apprenants ne peuvent pas communiquer langagièrement dans des situations scolaires simples, d'où l'interrogation : auront-ils des compétences nécessaires leur permettant d'accomplir des tâches langagières scripturale et orale de la vie réelle en tant qu'acteurs sociaux ? Force est de constater le niveau insuffisant des élèves en fin de cycle secondaire dans cette compétence communicative que ce soit en réception ou en production écrite et orale.

Comme acteur éducatif en relation directe avec les élèves, tout futur enseignant se questionne sur la pédagogie à mettre en œuvre pour atteindre cet objectif. Plusieurs questions se posent. Celle de la programmation bien sûr, mais aussi celles de la méthodologie et de la motivation, moteur d'apprentissage chez les élèves. Ces trois axes de réflexion interrogent notamment la relation entre le décodage et l'encodage de la langue.

¹⁴² CLAIRE Tardieu, *La didactique des langues en 4 mots : communication, culture, méthodologie, évaluation*, ellipses, Paris, 2008, P : 29

Comme nous l'avons constaté ci-dessus, nous voulons savoir si des activités orales peuvent-elles avoir un impact positif sur le développement de la compétence communicative chez les élèves des classes terminales. Autrement dit : Quelles activités de l'oral peut-on favoriser et mettre en œuvre pour développer la compétence communicative (orale et écrite) chez les apprenants de troisième année secondaire ?

Nos observations de classes nous ont amenés à interroger les compétences mises en œuvre pendant le processus d'encodage et de décodage de la langue. En effet, nous pouvons, en partant de ce principe, émettre les questionnements suivants :

- -La communication orale serait-elle un facteur susceptible de favoriser la production écrite en classe de FLE ?
- -Existe-t-il réellement un transfert de compétence entre l'oral et l'écrit ? En d'autres termes, est-ce que la compréhension d'un passage oral mènera à l'encodage et au décodage d'un autre passage écrit ?
- -De quelles activités orales s'agit-il ?
- -Quelle place pour le support audiovisuel parmi lesquelles ?

Pour répondre à ces questions, nous avons émis ces hypothèses que nous considérons comme des réponses présumées.

Notre première hypothèse a trait aux activités orales qui peuvent être utiles pour développer la compétence communicative à l'écrit. Autrement dit, la compréhension d'une séquence orale pourrait amener à l'encodage et au décodage de l'écrit, nous supposons donc qu'il y aura un transfert de compétences.

Quant à la place du support audiovisuel, nous faisons aussi une deuxième hypothèse en supposant que l'animation des séances de l'oral par ces supports pourra être plus efficace pour un tel enseignement-apprentissage qui mènera au développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième secondaire.

Pour les objectifs de notre recherche, nous pourrions les dresser comme suit :

- 6- Essayer de montrer dans quelle mesure les activités de préparation orale peuvent-elles aider les apprenants du lycée à améliorer leurs compétences communicatives en et /ou en dehors de la classe.
- 7- Chercher les origines des difficultés que présentent les futurs bacheliers concernant la capacité de communiquer efficacement.
- 8- Proposer d'autres activités qui peuvent améliorer cette compétence communicative.
- 9- Essayer de montrer dans quelle mesure les activités de préparation orale peuvent influencer sur le développement des compétences linguistiques et sociolinguistiques chez les apprenants de troisième année secondaire.
- 10- Mettre en relief les activités servant à l'enseignement-apprentissage de l'oral et la place du support audiovisuel parmi ces activités.

Notre présente recherche, portant sur les activités orales et la compétence communicative, sera faite en deux parties : une partie théorique composée de deux chapitres et une autre pratique comptant aussi deux autres chapitres.

La partie théorique :

Chapitre I :

Dans un premier lieu et parce que notre étude prendra en charge les activités orales favorables au développement de la compétence communicative, nous mettrons l'accent sur :

- le statut de l'oral dans la classe du FLE en Algérie.
- les activités mises en place pour l'enseignement-apprentissage de la relation entre l'oral et l'écrit à savoir l'écart et/ou ressemblance entre eux, car la compétence de communiquer ne se limite pas uniquement à l'oral mais aussi aux compétences scripturales.

L'oral est l'une des composantes les plus notables du processus d'enseignement/apprentissage du FLE laquelle composante consiste à amener les apprenants à comprendre et à s'exprimer en oral où à la mise en place de compétences d'expression et de compréhension qui demeurent des facteurs de réussite de ce processus comme le précise Pierre DUMONT. « (...) étant donné d'une part que l'école constitue à peu près le seul milieu d'apprentissage de cette langue et, d'autre part, que la maîtrise de la compréhension et de la production orales en français va être déterminante pour la réussite scolaire des élèves. »¹⁴³

Dans ce premier chapitre, nous allons nous intéresser à l'oral en essayant d'y accorder une définition selon les tentatives qui ont été faites à propos de cette compétence, car elle est polysémique et complexe. Ensuite, nous allons aborder ses caractéristiques et comment l'enseigner au sein d'une classe de FLE.

Comme l'oral est, le plus souvent, en relation étroite avec l'écrit, nous prendrons en charge les spécificités de chaque compétence en passant par les quatre habiletés à savoir la compréhension écrite/orale et la production écrite/orale.

A la fin de ce chapitre, nous aborderons la situation linguistique en Algérie, le statut du français dans le système éducatif algérien et la place de l'oral dans l'enseignement du FLE au cycle secondaire.

1-1-Tentatives de définition :

Le terme « ORAL » est adopté pour désigner des interventions verbales, des échanges de paroles qui prennent place dans de différentes situations en permettant aux apprenants de s'exprimer et de justifier leurs points de vue. Son émergence comme objet d'étude dans le

¹⁴³ Pierre DUMONT, *approche didactique du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langue nationale et en français pour réussir à l'école*, édition des archives contemporaines (EAC), Paris, France, 2014, p : 75

domaine de la didactique des langues se justifie précisément par les méthodologies d'enseignement/apprentissage qui y ont accordé une grande importance.

Le souci de définir cette composante du processus d'enseignement /apprentissage constitue l'une des préoccupations majeures des didacticiens. En effet, il ne s'agit pas seulement d'émettre des sons, mais plutôt d'organiser les idées pour contribuer à la formulation et la construction du savoir tout en réagissant face aux questions du professeur, en s'inscrivant dans un débat et/ou y prendre position, faire un exposé...

Selon Jean PIERRE-ROBERT, 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* »¹⁴⁴

Quant à Claudine GARCIA-DEBANC et Sylvie PLANE voient que l'oral : « *Est décrit comme le mode originel de communication [...] L'oral est la traduction de nos pensées et idées en paroles* »¹⁴⁵.

Pour Michèle VERDALHAN-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* »¹⁴⁶.

La même réflexion est partagée avec Lizanne LAFONTAINE en notifiant que : « *La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire [est primordiale]* »¹⁴⁷.

Ainsi, l'oral est-il un terme polysémique ; c'est à la fois un outil, un vecteur et un objectif d'enseignement ; c'est également une activité visant l'expression et la communication.

1-2-Les caractéristiques de l'oral :

L'oral est une composante de la pratique d'enseignement/apprentissage. Il ne se limite pas à l'échange de paroles uniquement ou d'émettre des sons, mais plutôt de mettre en œuvre des stratégies pour préparer et organiser ses idées pour contribuer à la construction du savoir en réagissant face aux questions de son interlocuteur en présentant un exposé, en rendant compte d'un fait...etc.

¹⁴⁴ Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E*, Ophrys, 2002, p : 120.

¹⁴⁵ GARCIA-DEBANC et Sylvie PLANE, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Institut national de recherche pédagogique, coordination Claudine, Hatier, 2004, p : 51

¹⁴⁶ *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*, Presses Universitaires de France, 2002

¹⁴⁷ Lizanne LAFONTAINE, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.8, n° 1, 2005, p. 95 à 109.

F.Gadet et S. Lureau¹⁴⁸ distinguent deux types d'oral chaque type présente des caractéristiques différentes :

1-2-1-L'oral institutionnel :

Il s'agit ici de relire et de réciter un texte déjà écrit. C'est un oral qui se base sur la prise des notes, qui nécessite un laps de temps pour se préparer et réfléchir sur la norme pour se faire comprendre en cherchant le mot juste. Il est généralement mono géré, autrement dit, c'est une tâche autonome, individuelle de la part de l'apprenant qui prend, tout seul en charge la lecture d'un texte comme la présentation d'un exposé. En revanche, il peut passer à l'oral polygéré, en cas d'ouverture d'un débat par exemple.

1-2-2-L'oral improvisé ou spontané :

Il s'agit ici d'un oral qui prend appui sur les échanges et les interactions spontanées en classe. Il est détaché de l'écrit, ce qui justifie le risque de déviations des normes. C'est-à-dire, il permet aux apprenants de s'exprimer librement et d'essayer d'imposer leurs points de vue. Cette pratique exige un entraînement au discours argumentatif auquel le professeur doit intervenir pour guider et encourager.

Selon A. Boissinot : « *L'oral c'est en fait l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant que celui des mots, c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole (...) c'est aussi l'écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c'est la gestion complexe de relations individuelles.* »¹⁴⁹

1-4-L'oral et l'écrit : écart et/ou ressemblance ?

Pouvons –nous travailler sur l'oral en ignorant l'écrit ? Ou suffit-il de transcrire ce qu'on a entendu ? Ces deux questions nous ont amenés à réfléchir sur les relations entre ces deux compétences de l'enseignement / apprentissage du FLE : « *En fait, il n'est possible de passer directement du signal sonore à la trace graphique sans se livrer à une interprétation. Les transcripteurs débutants sont généralement frappés par tout un ensemble de particularités qualifiées (...)* »¹⁵⁰

Selon F-De Saussure, l'oral et l'écrit sont « *deux système des signes distincts, dont l'image raison d'être du second est de représenter le premier* »¹⁵¹.

¹⁴⁸ « Norme (s) et pratiques de l'oral. » In *le français aujourd'hui*, n- 101.3-5 AFEF, Paris, 1993)

¹⁴⁹ Alain boissinot(1994).[http://www.ac-creteil.fr/lmission-collège/l'apprentissage-oral/définition .htm-18k](http://www.ac-creteil.fr/lmission-collège/l'apprentissage-oral/définition.htm-18k) (page active le : 28-02-2015.

¹⁵⁰ GALISSON, R et Coste, D, *dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, p54

¹⁵¹ DE SAUSSURE, F, *Cours de linguistique générale*, édition Payot, Paris, 1983, p : 23.

Il ajoute aussi que : « *l'écriture fixe les signes de la langue, elle est la forme tangible des images acoustiques du langage articulé. Son origine est dans le besoin que les hommes ont prouvé de conserver pour véhiculer ou transmettre, les messages du langage articulé* »¹⁵².

Ainsi, l'oral et l'écrit sont deux activités complémentaires.

1- 5-L'oral et l'enseignement du FLE en Algérie :

Depuis quelques années, la recherche sur la situation linguistique en Algérie a marqué un progrès notable, pendant lequel, de nouvelles réflexions sont inscrites au domaine didactique et pédagogique. « *En effet, c'est une situation de bilinguisme qui résulte de ce contact entre les deux langues, ainsi les locuteurs algériens utilisent alternativement l'arabe et le berbère comme langues maternelles le français comme langue étrangère.* »¹⁵³

Nous pourrions dire que le français en Algérie à chaque fois change de représentation et d'appellation, c'est ce que précise KAOUA, S :« *En fait, le français en Algérie a vécu plusieurs évolutions, d'une langue du colonisateur à une langue littéraire, et finalement un véhicule de la culture algérienne et idiome de la modernité, de la science, de la technologie et de l'ouverture de l'algérien sur le monde.* »¹⁵⁴

CHAPITRE-II :

2-L'oral entre méthodologies d'enseignement et compétence communicative :

Bien que la didactique des langues ne soit apparue qu'à la fin du XIXème siècle, l'enseignement des langues a été un grand souci pour les spécialistes du domaine, cela a conduit à un grand changement voire une grande évolution des méthodologies, en se succédant, les unes sont en rupture avec les précédentes, les autres représentent une continuité et/ou une adaptation en rapport avec les besoins de chaque époque tout en prenant en charge les objectifs des concepteurs et le public d'apprenants. De nos jours, on ne se contente pas de former un élève capable de communiquer dans des situations données et prévues, mais l'on souhaite aider l'apprenant à devenir un utilisateur efficace de la langue.

Chapitre-III : Le Corpus

¹⁵² DE SAUSSURE, F, *Cours de linguistique générale*, édition Payot, Paris, 1983, p : 23.

¹⁵³ Chahrazed Moudir Daher, université de Sétif/Algérie « *diversités culturelles et apprentissage du français* « dirigé par Olivier Bertrand, édition, de l'école polytechnique- octobre 2005, p : 179.

¹⁵⁴ KAOUA.S, *Lecture et enseignement du français en Algérie*, Synergies, Alger, 2008, p : 88.

Introduction

Au cours de notre recherche, nous avons mené une double enquête qui nous a permis par la suite de recueillir précisément des données statistiques qui peuvent répondre aux attentes de cette recherche et les objectifs que l'on a souhaités atteindre : *« L'intérêt majeur en est évidemment le recueil d'informations attendues, estimées nécessaires à la compréhension du cas étudié, selon un cadre plus ou moins précis qui permet l'addition, le traitement statistique des données recueillies auprès de différents et parfois nombreux informateurs. »*¹⁵⁵

La première partie de notre enquête a eu lieu auprès des apprenants de troisième année secondaire quant à la deuxième, elle a été avec les enseignants de ce niveau.

Ces apprenants, qui sont en fin de cycle de, sont appelés à passer l'examen de baccalauréat (BAC) qui leur ouvre des horizons vers la vie universitaire et professionnelle.

Nous avons choisi la troisième année comme champ d'investigation car pour ces apprenants cette étape est la plus importante de leur cursus de formation et d'apprentissage dont l'écrit a plus de priorité que l'oral.

Cette négligence de la compétence orale nous a poussés à nous interroger sur les activités de l'oral qui pourront développer leurs compétences communicatives par la suite à l'université dont le français est la langue de communication dans certaines filières. Donc, force est de constater le niveau insuffisant des apprenants en fin de cycle secondaire dans cette compétence.

Notre objectif est le recueil des données répondant à la problématique portant sur les activités de l'oral favorables au développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année secondaire.

Quant à la population d'enquête et les outils d'investigation, nous avons préparé un questionnaire pour les enseignants du cycle secondaire et un guide d'entretien avec les élèves de troisième année de ce palier (3.A.S).

Les deux outils prennent en compte les activités orales en réception et/ou en production pratiquées en classes de 3AS pour montrer quelles sont celles qui ont plus d'importance et d'efficacité selon les apprenants et les enseignants.

¹⁵⁵ PHILIPPE Blanchet, *La linguistique du terrain*, presse universitaire de Rennes, 2000, p 45

4-1- La pré-enquête :

Avant de nous relancer au recueil des données et à l'enquête proprement dite, nous avons prévu une pré-enquête pour bien tracer notre ligne de conduite afin que nous puissions délimiter notre champ d'investigation et les conditions qui entourent ce terrain. Cette étape est très utile pour préparer ce dernier en créant un climat de confiance avec les informateurs enquêtés.

ROGER Mucchielli met l'accent sur l'utilité de cette phase importante de la recherche en disant : « *La synthèse finale de la pré-enquête [...] a pour avantage évident de clarifier le champ de l'enquête. L'horizon se dégage. On sait où on va.* »¹⁵⁶

4-2-Constitution des échantillons :

Juste après avoir défini nos objectifs, nous avons déterminé notre univers composé des apprenants de la troisième année secondaire et des enseignants de ce cycle. Pour les apprenants, nous en avons choisi au hasard une quinzaine (15) parmi environ les trois cents (300) inscrits cette année (2014/2015). Avec cet échantillon nous avons mené de petits entretiens durant deux ou trois minutes pour chacun.

Pour les enseignants, nous en avons pris un deuxième échantillon constitué de quarante professeurs travaillant aux lycées au sein de la wilaya d'Oum Elbouaghi. A qui, nous avons adressé un questionnaire lors de la correction du BAC de cette année.

4-3-Lieu et établissement de l'enquête :

L'enquête que nous avons menée a été réalisée en deux moments :

Le premier moment a eu lieu au lycée ROUBEL Larbi, commune de HENCHIR TOUMGHANI, wilaya d'OUM ELBOUAGHI ; du fait que cet établissement est à proximité de notre domicile et que nous y occupons un poste d'enseignant de la langue française. En plus, on nous y charge chaque année des classes de troisième depuis cinq ans.

Le deuxième moment de notre enquête s'est déroulé dans un centre de correction du BAC du mois de JUIN 2015 (Lycée FERHATI HMIDA au chef-lieu de la wilaya d'OUM ELBOUAGHI).

¹⁵⁶ ROGER Mucchielli, *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, Paris, 10^{ème} édition, ESF, 1993, P 14

Chapitre IV : Méthodologie de l'enquête :

Introduction

Vu la nature de notre recherche traitant de la problématique des activités orales estimées favorables et motivantes pour le développement des compétences communicatives chez les apprenants de troisième année secondaire, nous avons opté pour une méthodologie descriptive analytique qui semble convenable pour notre étude.

Nous avons mis en place deux outils d'investigation de terrain, à savoir un questionnaire et un guide d'entretien, afin de vérifier quelles sont les activités orales pratiquées en classe qui pourraient être au centre d'intérêt selon ces apprenants et leurs enseignants.

Par ailleurs, il faut signaler que le premier outil, le questionnaire, est mené avec les enseignants du lycée alors que le second, le guide d'entretien, s'est déroulé avec les apprenants de troisième année secondaire.

Notre intervention a eu lieu à la fin de l'année scolaire (2014/2015), exactement durant les mois de mai et juin 2015.

Quant au questionnaire, selon D. Singly François « *A pour ambition première de saisir le sens objectif des conduites en les croisant avec des indicateurs des déterminants sociaux* ». ¹⁵⁷

Selon le dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage : « *Dans l'enquête linguistique, le questionnaire constitue l'ensemble plus ou moins des questions grâce auxquelles on obtient des informations sur l'usage de la langue.* » ¹⁵⁸

D.Singly.F, ajoute aussi à propos de l'entretien qu'il : « *A pour fonction de reconstruire le sens subjectif, le sens vécu des comportements des acteurs sociaux* ». ¹⁵⁹

En DLE, J. P. Cuq, récapitule l'utilité de cet outil :

¹⁵⁷ DESINGLY. François. *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, paris, collection 128sociologie, Nathan, 1992, p27.

¹⁵⁸ *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, paris, 1999, p : 393.

¹⁵⁹ DESINGLY. François. *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, paris, collection 128sociologie, Nathan, 1992, p27.

« En didactique, l'entretien permet de recueillir des données relatives aux représentations, aux attitudes et aux pratiques des différents acteurs. ».¹⁶⁰

Donc, ces deux outils, sont comme le résume Roger Muechielli : « En un sens et dans ce domaine, ce fascicule, consacré au questionnaire, et le précédent, consacré à l'entretien de face à face, forme les deux pôles de cet ensemble méthodologique ».¹⁶¹

Au cours de cette enquête, il s'agit de montrer dans quelle mesure la méthodologie adoptée nous permet ou non d'atteindre les buts prévus. En premier lieu, nous avons adopté une approche quantitative globale des questionnaires et des entretiens, puis, nous avons procédé à une approche qualitative de ces données recueillies.

Luc ALBARELLO insiste sur la relation conjointe entre les deux approches : « On peut aujourd'hui considérer que ce débat est dépassé, qu'il n'existe pas d'exclusivité entre l'approche qualitative et l'approche quantitative, mais au contraire les deux courants méthodologiques se complètent et s'enrichissent mutuellement. ».¹⁶²

4 – 1 : le Questionnaire :

Pour que notre enquête soit orientée avec rigueur scientifique, méthodologique et d'une manière objective, nous avons mis en œuvre un questionnaire composé de douze questions réfléchies aux abords de notre problématique. Elles portent sur les activités orales pratiquées en classe du FLE en 3AS, lesquelles activités sont les plus utiles et les plus efficaces pour le développement des compétences communicatives chez ces apprenants.

4 – 1 – 1 : Passation du Questionnaire : modalités et conditions :

Lors de notre enquête qui a eu lieu à la fin de l'année scolaire 2014-2015 (mois de mai et juin), nous avons rencontré quelques obstacles du fait que cet échantillon que nous avons visé (le groupe des enseignants) semble difficile de le regrouper dans un même endroit en fin d'année.

4-1-3-1 – Place de l'oral et transfert des compétences :

¹⁶⁰ j. p. Cuq. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, paris, 2003, p85.

¹⁶¹ ROGER Mucchielli, *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, collection : formation permanente en sciences Humaine, ESF, 1993, p : 66.

¹⁶²: Luc ALBARELLO, *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique*, De Boeck, Bruxelles, 2003, p : 58.

L'oral et l'écrit sont deux sous-systèmes de la langue caractérisés par une étroite corrélation. Pour ce faire, tout enseignant doit s'interroger sur le moment d'enseigner ces deux composantes.

Selon cette enquête que nous avons menée auprès des enseignants de troisième année secondaire, avec un échantillon de quarante (40) enseignants, 32 parmi eux, soit **80 %** ont préféré de le faire avant l'écrit

4-1-3-2 – le choix des supports convenables pour un tel enseignement de l'oral :

Chaque enseignant est appelé à sélectionner et à chercher les outils pédagogiques et didactiques à mettre en place pour assurer un enseignement efficace de la compétence oral.

D'après notre enquête, la majorité des enseignants de notre échantillon se penchent sur l'exploitation des **supports audiovisuels**, en effet **90%** ont insisté sur la nécessité de recourir à ce type de documents.

En conclusion, malgré les difficultés que rencontrent certains enseignants et qui les empêchent d'exploiter **les supports audiovisuels** pour l'animation des séances de l'oral (manque de ressources matérielles et l'effectif des apprenant) (**Question 08**) ; ce type de documents demeure **très utile** pour un tel enseignement, car il offre à nos apprenants des pistes pour apprendre des compétences communicatives, culturelles voire interculturelles, ce qui est bien précisé par Jean-Marc Defays :« (...), surtout les faibles d'entre eux, y trouvent une aide visuelle aux activités de compréhension orale. Ils y découvrent aussi des éléments culturels qui leur manquent si le cours ne se déroule pas dans un pays francophone... ».¹⁶³

4-2- Les entretiens :

Outre les questionnaires que nous avons soumis aux enseignants du cycle secondaire, nous avons exploité un autre outil d'investigation; il s'agit d'un guide d'entretien qui a eu lieu, cette fois-ci, dans un autre univers, un autre échantillon, à savoir un groupe d'apprenants de troisième année secondaire du lycée ROUBEL LAARBI, commune de HenchirToumghani, wilaya d'Oum Elboughi.

Ces entretiens semi-directifs ont été réalisés avec un échantillon de quinze (15) apprenants. Cet instrument a pour objectif de recueillir des données qu'on veut avoir pour notre recherche et de les comparer avec celles que nous avons tirées lors des questionnaires réalisés avec les enseignants. En plus, nous visons par ces entretiens de face-à-face à préciser

¹⁶³Jean-Marc Defays, et Sarah Deltour, *le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Liège, Belgique, 2003, p : 265.

oralement les données attendues comme le souligne Philippe BLANCHET « *Enfin, l'entretien semi-directif permet également de recueillir du discours, du matériau linguistique plus (autonome) que lors des réponses fermées en tenant compte de la situation d'entretien.* »¹⁶⁴

Avant de nous lancer directement dans les enregistrements, nous avons prévu et préparé un guide d'entretien qui reprend des questions de l'identité du sujet interviewé et d'autres concernant les informations que l'on veut chercher auprès de nos enquêtés.

Notre guide d'entretien semi-directif comprend en général deux parties, la première pour l'identification en donnant le nom, le prénom, l'âge et l'année scolaire, la seconde pour solliciter nos informateurs afin qu'ils fournissent des informations qu'on cherche à avoir à propos des activités orales pratiquées en classe de 3AS et les pistes servant à un tel apprentissage.

2 -1 : Le déroulement des entretiens et leurs conditions :

Nous avons attendu la fin du mois de mai 2015, (la veille des troisièmes compositions trimestrielles *-bac blanc-*) pour pouvoir interviewer quelques apprenants. Parmi lesquels, nous avons pu en convaincre une quinzaine (15) pour participer à ces entretiens.

Dans un premier lieu, nous avons mis en œuvre un calendrier de travail en informant nos enquêtés sur les modalités de réalisation de l'entretien en termes de lieu, objectif et durée d'enregistrement.

Ensuite, et pour avoir des enregistrements nets, nous avons veillé à interroger nos informateurs isolément, ce qui nous a poussé à le faire dans un endroit calme et agréable, celui des salles de cours du lycée tout en créant un climat de confiance comme le réclame Louis MARMO : « *La confiance de l'un à l'autre se noue et se dénoue autant sur les contenus explicites, objet annoncé de l'entretien, que sur les effets de séduction et les sensibilités* »¹⁶⁵

2 – 2 : La transcription et ses conventions :

Les entretiens enregistrés sont transcrits intégralement pour bien préparer de bonnes pistes afin d'accéder à une analyse plus systématique. Cette transcription s'est faite avec toutes les fautes commises au niveau du langage (répétition, fautes de grammaire, etc.), et même les silences, rires, et les interruptions sont pris en considération.

Pour ce faire, d'ailleurs, nous avons effectué plusieurs écoutes avant de nous lancer à la transcription intégrale des enregistrements.

¹⁶⁴ : Philippe BLANCHET, *la linguistique de terrain, Méthode et théorie*, presse universitaire de Rennes, 2000, p.45.46.

¹⁶⁵ : Louis MARMOZ, *l'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines*, l'Harmattan, 2001, p :08.

Afin que les enregistrements soient lisibles et fidèles, nous nous sommes basés sur les conventions de transcription proposées par C-Blanche Benveniste¹⁶⁶ et l'alphabet phonétique international (API).

2 – 5 : Analyse et interprétation :

Dans cette étape, nous procédons à une analyse beaucoup plus qualitative des données recueillies figurant dans les tableaux ci-dessus parce que « *Les approches qualitatives, quant à elles, ambitionnent de comprendre un phénomène et procèdent par entretiens, observations, protocoles. Elles livrent souvent des informations non attendues et conviennent particulièrement à des sujets pour lesquels le chercheur ne dispose que d'informations parcellaires.* »¹⁶⁷

2 – 5 – 1 : La place de l'oral :

Au cycle secondaire, l'oral revêt une importance cruciale au processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Selon l'enquête que nous avons menée auprès d'un échantillon de **15 élèves** de 3AS, cette composante est plus attirante que l'écrit, presque deux tiers de ces apprenants ont tendance à avoir des séances de l'oral, soit un taux de **73%**, en dépit de la négligence qu'a connue cette compétence ces dernières années chez les classes qui vont affronter l'examen du BAC.

2 – 5 – 2 : Le choix d'une activité qui convient pour un tel enseignement /apprentissage de l'oral :

D'après les résultats obtenus par **une des questions** portant sur l'activité convenable servant comme piste pour l'enseignement/apprentissage du FLE chez les apprenants de **3AS**, il s'est avéré que **la majorité** des élèves ont tendance à l'exploitation **des supports audiovisuels (54%)**.

« Le support audiovisuel, c'est motivant ! »

Ils adhèrent à l'avis de Danielle Chini et Pascale Goutéraux qui voient que « *les raisons données par les élèves pour leur rapport positif à cette pédagogie concernant le rapport des documents avec la vie de tous les jours, non liée à l'école, l'ouverture à la langue et à la culture étrangères, une motivation et un désir d'apprendre suscités par le support audiovisuel, aide à la mémorisation.* »¹⁶⁸

3 – Approche comparative des entretiens et des questionnaires :

Nous tenterons de comparer les résultats obtenus lors des questionnaires réalisés avec les enseignants de 3^{ème} années et ceux des entretiens menés avec les apprenants de ce niveau concernant la place de l'oral, le transfert de compétences et le support le plus efficace pour un

¹⁶⁶ : BLANCHE Benveniste, C, *Approche de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, 2000.

¹⁶⁷ : Jacqueline Breugnont, *Communiquer en milieu militaire international*, coll. : PLID, éditions des archives contemporaines, Paris, 2014, p : 23.

¹⁶⁸ : Danielle Chini, Pascale Goutéraux, *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères : travaux du GEPED en hommage à Daniel Bailly* coll., cahier de recherche, Ophrys, Paris, 2008, p : 228.

tel enseignement/ apprentissage de l'oral. Selon Philippe BLANCHET, cette approche comparative « (...) participe à une meilleure information du chercheur, puisqu'elle lui fournit des données complémentaires parfois très éclairantes qui lui auraient échappé s'il était resté enfermer dans son étude de cas, et permet d'avancer vers la formulation d'une synthèse interprétative relativement globale. »¹⁶⁹

Donc, cette double enquête, par ces deux outils, nous a permis de confronter des points de vue et entrecroiser les résultats obtenus, ce qui est bien déterminé par le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques : « Il est par exemple possible de faire passer un questionnaire puis de mener des entretiens auquel cas les discours recueillis seront à confronter »¹⁷⁰

Conclusion générale

En conclusion, nous pouvons dire que cette recherche que nous venons de terminer, nous a permis de rapprocher de l'univers de l'enseignement secondaire et ses acteurs éducatifs y compris les apprenants de troisième année et leurs enseignants pour découvrir les activités orales pratiquées en classe à ce niveau, et quel impact ont-elles ces activités sur le développement de leurs compétences communicatives

Partant de ce constat, nous avons pu émettre ces deux hypothèses :

- 3- Les activités orales sont utiles pour développer des compétences communicatives chez les apprenants de troisième année secondaire. Autrement dit, il y a vraiment un transfert de compétences entre l'encodage et le décodage lors des cours du FLE.

« Pour l'analyse et pour des raisons de clarté, l'expression est différenciée de la production, mais les deux compétences sont en étroite corrélation et les dissocier est bien artificiel. De plus, il y a gros à parier que l'apprentissage de l'une sert le développement de l'autre : mieux lire, c'est mieux écrire et mieux entendre et écouter, c'est mieux parler »¹⁷¹ .

- 4- L'animation de telles activités par un support audiovisuel est la plus favorable pratique de l'oral en classe car le visuel et l'audiovisuel ce sont de bonnes pistes pour une telle pratique. Cette hypothèse peut rejoindre l'idée d'Alain JOANNES qui dit que :
« La productivité de la communication visuelle résulte de la cohérence entre les messages, les images et leurs supports, cette cohérence optimise la réceptivité, la compréhension et la mémorisation des messages par le destinataire. »¹⁷²

¹⁶⁹ : Philippe Blanchet, *la linguistique de terrain : méthode et théorie*, presses universitaires de Rennes, 2000, p : 55.

¹⁷⁰ : Yves REUTER (éd), Cora COHEN-AZRIA, Bernard DAUNAY, Isabelle DELCAMBRE, Dominique LAHANIER-REUTER, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Elmirad, 2011, p : 134.

¹⁷¹ J.P.Cuq et I.Gruca, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2003, P : 172.

¹⁷² Alain JOANNES, *communiquer par l'image*, Dunod, Paris, 2008, P : 01.

BIBLIOGRAPHIE :

- « Norme (s) et pratiques de l'oral. » In *le français aujourd'hui*, n- 101.3-5 AFEF, Paris, 1993)
- Alain Boissinot (1994). [http://www.ac-creteil.fr/mission-collège/l'apprentissage-oral/définition .htm-18k](http://www.ac-creteil.fr/mission-collège/l'apprentissage-oral/définition.htm-18k) (page active le : 28-02-2015).
- Alain JOANNES, *communiquer par l'image*, Dunod, Paris, 2008, P : 01.
- BLANCHE Benveniste, C, *Approche de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, 2000.
- Chahrazed Moudir Daher, université de Sétif/Algérie « *diversités culturelles et apprentissage du français* » dirigé par Olivier Bertrand, édition, de l'école polytechnique- octobre 2005, p : 179.
- CLAIRE Tardieu, *La didactique des langues en 4 mots : communication, culture, méthodologie, évaluation*, ellipses, Paris, 2008, P : 29
- Danielle Chini, Pascale Goutéraux, *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères : travaux du GEPED en hommage à Daniel Bailly coll.*, cahier de recherche, Ophrys, Paris, 2008, p : 228.
- DE SAUSSURE, F, *Cours de linguistique générale*, édition Payot, Paris, 1983.
- DESINGLY, François. *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, collection 128 sociologie, Nathan, 1992, p27.
- *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris, 1999, p : 393.
- GALISSON, R et Coste, D, *dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, p54
- GARCIA-DEBANC et Sylvie PLANE, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Institut national de recherche pédagogique, coordination Claudine, Hatier, 2004, p : 51
- J. P. Cuq. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris, 2003, p85.
- J.P.Cuq et I.Gruca, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2003, P : 172.
- Jacqueline Breugnont, *Communiquer en milieu militaire international*, coll. : PLID, éditions des archives contemporaines, Paris, 2014, p : 23.
- Jean-Marc Defays, et Sarah Deltour, *le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Liège, Belgique, 2003, p : 265.
- Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E*, Ophrys, 2002, p : 120.
- KAOUA.S, *Lecture et enseignement du français en Algérie*, Synergies, Alger, 2008, p : 88.
- *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*, Presses Universitaires de France, 2002
- Lizanne LAFONTAINE, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.8, n° 1, 2005, p. 95 à 109.
- Louis MARMOZ, *l'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines*, l'Harmattan, 2001, p : 08.
- Luc ALBARELLO, *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique*, De Boeck, Bruxelles, 2003, p : 58.
- Philippe BLANCET, *la linguistique de terrain, Méthode et théorie*, presse universitaire de Rennes, 2000, p.45.46.
- PHILIPPE Blanchet, *La linguistique du terrain*, presse universitaire de Rennes, 2000, p 45
- Pierre DUMONT, *approche didactique du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langue nationale et en français pour réussir à l'école*, édition des archives contemporaines (EAC), Paris, France, 2014, p : 75
- ROGER Mucchielli, *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, collection : formation permanente en sciences Humaine, ESF, 1993, p : 66.
- Yves REUTER (éd), Cora COHEN-AZRIA, Bernard DAUNAY, Isabelle DELCAMBRE, Dominique LAHANIER-REUTER, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Elmirad, 2011, p : 134.