

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mentouri Constantine
École Doctorale De Français - Pôle Est.

Antenne Mentouri

Mémoire de magistère
Filière : Didactique

Identification des difficultés
à l'oral de FLE
à partir d'interactions
en classes de 3 AM
et propositions de remédiation.

Sous la direction du docteur
Hacini Fatiha

Présenté par BOUMENDJEL LILIA

Devant le jury :

Président : Dr Zetili Abdeslam, maître de conférences, université de Constantine.

Rapporteur : Dr Hacini Fatiha, maître de conférences, université de Constantine.

Examineur : Dr Manaa Gaouaou, maître de conférences, université de Batna.

- Promotion 2005 -

Remerciements

À mon encadreur, Docteur Hacini Fatiha, qui a eu confiance en moi, a orienté ma recherche ;

Au Chef du département, M. Abdou, stimulateur de l'esprit de recherche ;

Aux membres du jury, aussi indulgents que patients ;

À tous mes collègues, enseignants, enseignants chercheurs ;

À toute l'équipe du département de français de l'université de Mentouri ;

À M. l'inspecteur de français de la wilaya de Constantine au moyen, M. Benaissa,

À ceux que j'ai oubliés par mégarde ;

Lilia Boumendjel

Sommaire :

Introduction générale.....	9
Problématique(s).....	11

Première partie : Cadre(s) théorique(s)

Chapitre premier :

1. Ancrage(s) théorique(s).....	18
2. Définitions et comparaisons.....	25
a. Enseignement / Apprentissage.....	25
b. Français langue étrangère.....	26
3. Quelle approche et quel français langue d'enseignement?.....	28
3.1. Le choix de la langue.....	28
3.2. Le choix de la description grammaticale.....	28
4. Mieux former à comprendre l'oral/ former à mieux comprendre l'oral.....	28
5. La modélisation de l'oral, effets de quelques représentations de l'oral sur l'enseignement.....	29
6. Les dialogues en classe de FLE.....	29

Chapitre deuxième :

- Introduction.....	31
1. Compétences générales individuelles.....	32
2. Compétences à communiquer langagièrement.....	33
3. Activités langagières.....	34
4. Tâches/stratégies.....	35
5. Que visent les méthodes de FLE ?.....	36
6. Le discours, ou la parole en acte dans la diversité de ses emplois.....	37
7. La co-construction du sens dans le dialogue.....	38
8. Interactions.....	39
9. Le prof de FLE dans la classe.....	39

Chapitre troisième :

1. Les approches/ Leur réussite ou échec.....	41
2. Une perspective actionnelle.....	43
3. Caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue.....	44
4. Finalités d'un travail sur l'oral.....	44
4.1 Normes pour l'oral.....	44
4.2 L'oral comme objet enseignable	45

4.3 La communication orale.....	46
4.4 Les genres oraux - outils de communication.....	46
4.5 Capacités orales des apprenants.....	47
4.6 Comment construire une progression dans l'enseignement de l'oral ?.....	48
4.7 La séquence didactique : démarche de l'enseignement de l'oral.....	48
5. Travaux de Perrenoud. L'oral à l'école.....	51
5.1. La correction dans l'expression langagière mène-t-elle à une communication efficace.....	52
5.2. Comment maîtriser l'oral ? Les interactions quotidiennes.....	54
6. Approches dialogiques des productions langagières d'apprenants de FLE.....	55

Deuxième partie :(pratique)

Chapitre premier :

1. Le manuel scolaire.....	58
2. Programme de la troisième année moyenne.....	59
2.1. Objectifs de l'enseignement du français en 3 ^{ème} AM.....	59
2.2. Choix méthodologiques.....	60
2.3. Compétences et objectifs d'apprentissage.....	63
- Evaluation des compétences	
2.4. Projets et activités possibles.....	66
3. Enseigner les points de langue ressortissant à l'explication.....	67

Chapitre deuxième :

1. a. Situation d'apprentissage.....	69
b. Séances d'expression orale.....	70
c. Analyse.....	75
d. Premières conclusions.....	78
2. Propositions de remédiation.....	79
a. Proposition basée sur une méthode de Markee.....	79
1. Développement de la compétence à communiquer (<i>Fluency Phase</i>).....	80
2. Développement de la compétence langagière (<i>Accuracy Phase</i>).....	82
- Conclusions secondaires.....	84
b. Champs de remédiation	85
- L'écoute dans l'échange oral.....	85
- L'évaluation.....	86
- Développer une conception correcte de l'apprentissage.....	88

- L'intonation dans l'Enseignement / Apprentissage de FLE oral.....	88
- Comment motiver et faire travailler efficacement les élèves ?.....	90
- Conclusion générale.....	95
- Bibliographie.....	102
- Sitographie.....	105
- Annexes.....	107
- Résumés : Français, Anglais, Arabe.....	124

INTRODUCTION GÉNÉRALE
ET
PROBLÉMATIQUES

INTRODUCTION GÉNÉRALE :

Ecouter, voir, chercher, découvrir, s'amuser et la motivation s'installe : débutera alors le processus d'apprentissage du français langue étrangère, dans notre cas, il s'agit de l'oral. Ainsi l'enseignant pourrait-il séduire ses apprenants en les faisant utiliser tout leur être. L'apprentissage du français serait-il une source de bien-être et la mémorisation des contenus et la manipulation des actes de parole deviendraient-elles une composante de la personne de l'apprenant ; lui acquiesçant une découverte de soi et du monde autour ?

Au cours de notre expérience dans l'enseignement, nous avons été singulièrement attentive à nos erreurs. Ce qui nous a permis de cerner des difficultés inhérentes à l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère que ce soit à notre niveau, nous, enseignants ou celui du public enseigné et nous ont forcé à essayer de parfaire notre méthode de travail. Nous savons tous qu'enseigner une langue étrangère signifie la nécessité de développer, chez l'apprenant, une souplesse à communiquer. Dans son livre portant sur la didactique des langues étrangères, Martinez [1] abonde dans ce sens, soulignant que, développer la compétence communicative est l'une des responsabilités premières du professeur de langue. Tout enseignant Désireux de maximaliser la spontanéité souhaitera éviter l'abus d'exercices, parfois répétitifs, d'inspiration béhavioriste où dans une salle de classe s'improvise un échange entre les participants, échange se rapprochant d'une conversation des plus authentiques. L'enseignant se verra donc confronté à des situations qui feraient émerger de multiples questions :

Pourquoi des élèves algériens en troisième année moyenne au C.E.M Khadidja de la wilaya de Constantine qui sont, plus ou moins bons à l'écrit, trouvent-ils des difficultés à s'exprimer oralement ?

La structure de cette réflexion reflète les choix méthodologiques qu'elle préconise portant sur une observation participante, approche qui exige une immersion quasi-longue dans le temps et sur le terrain. Nous essayerons de traiter les aspects qui nous ont posé problème lors de notre expérience.

[1] Cf. P. Martinez, 1996.

Cette recherche se penchera sur un dispositif de soutien auquel nous aurons le rôle de chercheur et celui d'intervenant en tant qu'enseignante de français. Ce qui orientera nos investigations basées sur le triptyque « *action, réflexion, évaluation* » [2]. Une recherche-action définie par ses conceptions méthodologiques et une finalité axée sur une démarche scientifique pour une remédiation des pratiques vécues.

Notre souci majeur serait de comprendre pourquoi un élève en troisième année moyenne à qui on enseigne le français langue étrangère 5 à 6 heures par semaine, confronté aux médias (TV, Internet, etc.) ainsi qu'à une certaine pratique langagière en dehors de l'école, arrive plus ou moins à s'exprimer à l'écrit mais bute dès qu'il s'agit de le faire oralement ?

Dans la poursuite de notre objectif, nous proposons de nous appuyer sur une méthodologie de recherche « *par et pour l'action* » [3] permettant à la didactique, qui se situe comme l'exprime Puren : « *à la croisée des méthodes* » [4], d'emprunter ses outils d'analyse à une rencontre disciplinaire entre acquisition des langues, psychologie sociale, linguistique conversationnelle et interactionniste, et le cognitif.

Afin de donner une intelligibilité aux différents éléments analysés, il nous semble possible de considérer la théorie de l'activité comme un moyen particulièrement pertinent d'envisager globalement le fonctionnement de l'activité d'apprentissage du FLE oral au sein d'un environnement scolaire, tout en explorant la particularité de chacun des éléments et en les articulant entre eux. En effet, considérés dans leur articulation, les composants de l'activité nous semblent donner une intelligibilité à l'ensemble. L'exploration attentive et raisonnée de différentes voies théoriques nous paraît par ailleurs une manière de rester fidèle à l'esprit de choix qui éclaire notre discipline. Elle nous paraît en tous cas la voie privilégiée à suivre pour explorer et comprendre la réalité de l'activité d'apprentissage du FLE oral. Ce travail de recherche sera articulé autour du développement de la compétence de communication orale en français langue étrangère en Algérie.

[2] cf. (Kurt Lewin, (Traduction de C. Faucheux, 1959).

[3] cf. R. Galisson, p 70-80, 1995.

[4] cf. C. Puren, 1994.

Notre ou nos problématiques sont nées à partir de différentes interrogations et observations dans les classes de 3^{ème} année moyenne où l'apprentissage du français 1^{ère} langue étrangère au niveau

de l'oral fait obstacle. A leur arrivée au collège et compte tenu de l'histoire personnelle ou familiale ainsi qu'au milieu socioculturel, ces apprenants adolescents présentent des profils linguistiques différents. Le Ministère de l'Education a réformé l'enseignement obligatoire qui comprend cinq ans d'enseignement primaire et quatre ans d'enseignement au collège constitué principalement en manuels scolaires. Avant les nouvelles réformes, l'apprentissage du FLE était souvent réduit à un apprentissage par coeur de la grammaire et du vocabulaire. Le pouvoir des enseignants était dominant, ils ne le partageaient pas avec les apprenants. Eux seuls représentaient le modèle de la bonne parole. Ainsi, nous pensons que les nouvelles réformes vont rénover cette situation en introduisant une nouvelle approche.

Problématique(s):

Nous savons que l'utilisation d'une langue à des fins de communication est conditionnée par la coexistence de trois facteurs : avoir quelque chose à dire (des idées sur la question) ; avoir les moyens (langagiers) de le dire ; et surtout avoir prétexte à le dire. De la conjonction de ces trois facteurs dépendra le degré de réussite d'une activité à vocation communicative.

Face aux problèmes rencontrés, nous nous sommes retrouvée confrontée à enseigner différents programmes où nos élèves devenaient des « *cobayes* », des « *expériences* » d'enseignants soumis à l'instabilité des mutations.

L'oral est ressenti comme une perte de temps pour tous les enseignants (parler pour ne rien dire) et recouvre aussi la question de la place du pouvoir dans la classe. Dès lors, la mise en place de la pratique orale se voit confrontée aux obstacles techniques et pratiques. Les établissements en effet sont organisés autour de la parole de l'enseignant et non celle des élèves qui sont habitués à un oral de *diffusion* plus que d'*interaction* qui est de plus enchaîné par un écrit puissant.

Nous confirmons suite à notre expérience personnelle que par rapport à la production écrite, la production orale est fondamentalement différente non seulement parce qu'elle est authentique, ne permet pas la préparation ; mais aussi parce qu'en classe de langue, la pratique orale prend en général très peu de temps par rapport à la pratique écrite. A partir d'interventions orales, nous allons essayer de savoir si les apprenants sont capables d'appliquer leur connaissance à l'oral après l'apprentissage. À travers l'analyse de la production orale en classe, nous allons particulièrement étudier de façon plus approfondie des nouveaux phénomènes qui concernent l'existence fréquente de deux facteurs : le silence et l'autocorrection dans la communication, pour connaître la fonction et l'influence de ces deux facteurs.

Cependant les questions continuent à fourmiller dans notre esprit : L'enjeu pour un jeune apprenant n'est-il pas de pouvoir se mouvoir dans une langue étrangère ? Et l'objet d'apprentissage ne serait-il pas la combinatoire de savoirs linguistiques et de savoirs procéduraux dans le but de réussir un acte de communication ?

Lors de notre expérience, nous avons constaté que pour un élève, accepter de dialoguer avec un interlocuteur, ou passer devant un auditoire, remet en cause l'image qu'il a de lui-même dans le groupe-classe. Dès lors, une peur devant un risque s'installe, ce qui altère la communication. Certains élèves sont réticents entre se donner en/au public ou rester dans une situation plus commode, plus rassurante. Alors comment y remédier ?

Nos élèves ne savent pas parler ; ils n'arrivent pas à communiquer en français langue étrangère. Autant d'affirmations ressassées par les enseignants dont nous faisons partie, qui traduisent une certaine réalité scolaire, ce qui nous pousse à chercher le pourquoi d'un tel déficit.

Suite aux difficultés répétitives relevées chez l'élève dans sa construction du sens ainsi que dans l'incapacité à atteindre une certaine spontanéité dans le moindre acte de communication, nous avons tenté de rechercher l'origine de ces obstacles que nous situons au niveau de la conceptualisation dans les cursus scolaires. En effet, l'élève a des difficultés à former des concepts à partir de quelque chose, à se le représenter ou à l'organiser mentalement. Pour notre recherche nous comptons intégrer chez nos sujets apprenants une aptitude à accéder à une compétence discursive et nous pensons tout particulièrement à la mise à contribution de la psychologie cognitive, constructiviste, etc., M. Fayol, J. Piaget et bien d'autres en vue de mieux saisir les processus de compréhension ou de production de discours oral chez nos élèves en milieu scolaire.

Où se situe alors le problème ?

Est-ce au niveau de l'enseignant du F.L.E qui, lui-même, n'est pas un natif de la langue enseignée, sans oublier la pluralité langagière d'un individu à un autre dépendamment de son âge, son vécu, son statut social, son environnement, les préjugés que puissent avoir l'élève, les parents, la société, ... ?

Est-ce au niveau de l'élève qui, pour de multiples raisons, se sent en situation d'insécurité et par manque d'assurance a peur de se tromper, qu'on se moque de lui et/ou dû à son appartenance à certains milieux aux valeurs sociales et représentations particulières a peur de porter l'étiquette d'enfant gâté « fils à maman » parce qu'il parle en français ?

Est-ce aux méthodes enseignées qui, cependant puisent dans l'approche communicative où les activités orales sont omniprésentes ? Ou aux concepteurs de programmes qui, souvent, sont loin

du terrain et adoptent des manuels qui ne répondent pas aux besoins des élèves selon leur appartenance régionale ou sociale ?

Nous partons de ou des hypothèses qu'il est probable que l'accommodement de la communication en classe de FLE soit conditionné par la viabilité du rapport entre l'acquisition du savoir savant à travers une langue étrangère et la construction de ce savoir dans cette même langue.

En effet un enseignement communicatif demande à l'apprenant de communiquer. Les directives l'y incitent : répondre à des questions, participer à des jeux de rôles, exécuter des tâches orales. La plupart des méthodes partent du principe que le simple fait d'engager ainsi l'apprenant conduit à la confiance en soi et au progrès langagier. Un ou des problème(s) existe (nt) pourtant, pour une partie des apprenants: rares sont ceux qui n'éprouvent pas au moins cette gêne de ne pas comprendre ou de ne pas être compris face à l'interlocuteur.

Il est bien évident que notre regard didactique sur l'apprentissage nous conduit à sonder l'impact de l'activité d'apprentissage en portant une réflexion distinguée à ce qui se passe au niveau de l'acquisition, en prenant garde à bien démarquer le modèle d'apprentissage de référence qui sous-tend l'organisation des dispositifs ayant conduits au recueil et à l'analyse de nos données. Au fil de nos découvertes théoriques et de nos expérimentations, nous sommes par ailleurs parvenue à dégager d'autres composantes de cette activité comme le rôle de la communauté, le phénomène de collaboration entre apprenants et enseignants ainsi que la cognition instrumentée.

Voilà pourquoi notre objectif actuel consistera à proposer de nouvelles pistes de travail reposant sur des activités orales et tenter ainsi de conduire nos apprenants à des pratiques langagières plus efficaces en langue française. En effet, les activités permettent de passer à la dimension communicative de la pratique de la langue.

Pour espérer arriver au résultat escompté, nous emprunterons à certains aspects de l'interaction verbale [5] afin d'arriver à l'élaboration des stratégies susceptibles de conduire à la construction des savoirs communicatifs en FLE oral.

Ce faisant, nous espérons conduire l'ensemble de nos élèves vers le développement des compétences de compréhension et d'expression orales en situation scolaire. C'est donc ce que nous comptons élaborer et expérimenter dans ce projet d'études doctorales à partir d'un échantillon d'élèves fixé à 45 par classe (ce qui n'est pas facile à gérer), appartenant à la 3^{ème} année moyenne du C.E.M khadidja.

Il faut donc comprendre qu'au-delà d'une première étape de notre étude au cours de laquelle nous avons déduit après avoir posé des questions à nos propres élèves que la véritable difficulté ne résidait pas vraiment dans la compréhension orale des cours, mais plutôt dans le pouvoir de s'exprimer, d'exprimer ses idées et pensées.

Notre problématique s'articule autour de plusieurs questionnements : Pour quelle raison un élève n'arrive pas à établir un échange oral cohérent? À quel niveau se situe le problème (enseigné/enseignant)? Comment doit-on œuvrer pour y remédier ? En proposant quels outils ? Pour permettre un enseignement/apprentissage efficace de l'oral.

Nous essayerons d'esquisser des solutions aux problèmes rencontrés lors de l'enseignement/apprentissage du français oral en se penchant sur certains concepts théoriques investis dans ce domaine. L'objet est d'observer les relations entre environnement langagier et développement du langage oral.

[5] cf. Travaux de (L. Mondada, R. Bouchard, L. Gajo, D. Hymes, A. T. Hall)

Un des objectifs de l'étude est de préciser l'influence de l'environnement langagier sur les usages en construction et le développement du langage :

- Dispositifs par lesquels l'élève intègre la variation au processus développemental.
- Interactions entre influences sociales, traitements cognitifs et influences linguistiques dans le développement du langage.
- Etude des conduites langagières et du développement des capacités pragmatiques et discursives (dans notre cas, explications).
- Prise en compte de la multimodalité de la communication parlée (mots, gestes et voix) et de la communication à l'aide d'une langue gestuelle, ainsi que le silence. (La gestuelle est une notion clé pour prendre conscience des différences d'ordre interculturel. Après avoir exploré les tenants et les aboutissants de la communication non verbale ; il est démontré que les langues rendent compte d'une relation au corps propre à chaque culture.), etc.

Mais surtout mettre l'accent sur la description des pratiques langagières dans un contexte donné, ainsi que sur les représentations et les formes identitaires exprimés par les locuteurs; d'autre part, proposer de nouveaux outils didactiques fondés sur une connaissance approfondie

des pratiques langagières : Ainsi l'analyse de la relation entre langage, objets enseignés et pratiques enseignantes.

Nous nous tournerons vers les théories de communication, celles de la didactique du français oral langue étrangère, du socioconstructivisme, de celles de l'interaction, de l'acquisition et vers la théorie de l'action. Ce qui nous permettra de réfléchir sur un développement de l'interlangue. Bien sur, nous nous pencherons aussi sur les facteurs linguistiques ou autres qui pourraient provoquer des séquences problématiques venant de mauvaise compréhension ou interprétation lors d'un échange entre interlocuteurs. Nous nous interrogerons alors sur la gestion de l'acte de parole entre interlocuteurs et sur la compréhension des consignes. Une question primordiale se pose : Quelles stratégies de communication adaptées et adopter afin de résoudre des malentendus qui peuvent surgir lors d'une situation d'échange spécifique ?

Quels types d'échanges interactionnels choisir et comment construire ces interactions afin d'atteindre la compétence de communication chez l'apprenant dans un contexte scolaire ou éventuellement extra scolaire ?

Nous nous posons des questions sur les théories de l'apprentissage du français oral et sur les méthodes et les techniques qui peuvent être utilisées par l'enseignant pour aboutir à l'objectif principal de cet enseignement à savoir contribuer à la conception de l'esprit interculturel des élèves qui leur sera indispensable dans un monde futur qui est celui de la communication et de la compréhension en langue étrangère. Il est important de souligner dès le premier abord, le fait que n'importe quelle méthode dépend de sa réussite, en dehors des fondements théoriques, de la coopération entre l'enseignant et ses élèves. Nous avons appris durant notre carrière en tant qu'enseignante de FLE que le plus important est de savoir adapter une pédagogie à son milieu et user de ses propres aptitudes et de ceux de ses élèves pour pouvoir atteindre les objectifs d'un enseignement pensé dans un esprit collectif. Nous profitons alors ici de notre petite expérience.

Enfin, le but de notre étude, après avoir identifié les difficultés des élèves de la troisième année moyenne en FLE oral, serait d'aboutir à des propositions didactiques pour ce public afin de lui faire acquérir des compétences langagières dans des activités de compréhension mais surtout de production orale du discours en français langue étrangère. (Donc essayer d'y remédier).

Notre humble travail de recherche sera divisé en deux parties : une partie théorique où nous exposerons les différentes approches ou théories sur lesquelles nous nous sommes appuyée afin d'identifier les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage de FLE oral et une deuxième partie où nous survolerons le manuel de français de la troisième année avec analyse de séances d'expressions orales proposées par ce dernier avec une modeste esquisse de propositions de remédiations empruntées tout aussi à certains chercheurs (grilles pour l'auto-évaluation) ou personnelles que nous pensons fructueuses voire profitables à nos élèves.

Première partie

Cadre(s) théorique(s)

Chapitre premier

Dans ce chapitre, nous allons exposer de manière brève notre ou nos ancrages théoriques puis définir quelques notions nécessaires à notre travail de recherche.

1. Ancrage(s) théorique(s) :

Au-delà du lexique, de la syntaxe et de l'orthographe, une langue constitue un véritable système de pensées et de valeurs, une façon d'appréhender le monde.

«La valeur fondamentale du français, de tout langage humain, est sociale, et plus précisément communicative. Instrument des consciences collectives, chaque langue module les universaux des sociétés humaines. Chacune personnalise la pensée, les savoirs, les sentiments et les réactions, chacune découpe l'expérience à sa manière, chacune incarne cette valeur suprême, l'humanisme. Le français, comme toute langue à diffusion importante, est un mode de vie, un style, lui-même modulable à l'infini par les spécificités de chaque communauté qui l'a reçu en partage...» [6] À l'époque de Jules Ferry, il fallait qu'on sache lire, graphier, rédiger, c'était le couple élocution/rédaction. Il fallait savoir parler pour savoir écrire. Mais il faut savoir aussi parler pour comprendre. L'une des raisons des insuffisances du système éducatif dans le domaine de FLE oral, c'est sans doute l'appréhension des élèves quant à la nécessité de communiquer en langue française. Ce qui amène à penser à fonder comme objet scolaire une pratique empirique, spontanée ; revaloriser un domaine d'expression dont le déficit pose un problème social, culturel, humain.

L'oral est lié à la physiologie de la parole : respiration, voix, intonation, débit qui réclament tous une maîtrise. Il s'apprend, il est enseignable cependant pas comme l'écrit. C'est une activité qui exige du travail.

La linguistique moderne qui a dominé le 20^{ème} siècle depuis Ferdinand de Saussure est le plus souvent une « *linguistique sans voix* ». Malgré l'évolution des travaux de sociolinguistique par le biais des corpus oraux, on constate que ce sont les modèles du passé qui se concentrent dans les pratiques scolaires.

[6] cf. Alain Rey, le 17 mai 2001.

Les deux pôles ou codes –l'écrit et l'oral- doivent être envisagés « *sous la forme d'un continuum de pratiques différentes de la langue.* » [7], mais pour l'enseignant du français

langue étrangère, la tâche reste complexe, surtout quand il est confronté à la question : quel oral enseignez-vous ? Et comment l'enseignez-vous ? Alors une réaction investie de questionnements, d'incertitudes ou d'approximations surgit.

L'oral, ce phénomène mal connu, car les grammairiens traditionnels et même modernes ont pendant longtemps porté un intérêt particulier pour l'écrit sacralisé, divinisé, dominant. Cependant, pour apprécier l'oral, il faut le connaître, et quant on en fait une expérience d'apprentissage d'une langue étrangère, il paraît d'une grande complexité. Il met en jeu tout un ensemble de composantes langagières, perceptives, intellectuelles, comportementales, sociales, psychologiques, ... C'est une activité cognitive qui s'appuie sur les autres et prend en considération son environnement et l'évolution ou modification de celui-ci.

À la différence de l'écrit où la communication est différée et où sujet et destinataire sont à distance, la situation de l'oral implique une communication en direct ; un discours se faisant entre des interlocuteurs, la relation entre les acteurs de l'échange, l'ancrage dans un contexte déterminé, la construction du discours dans la parole et l'écoute réciproques donnent à la communication orale ses propres fonctionnements discursifs. L'oral est divers, complexe, repose sur l'implicite et réclame des compétences d'adaptabilité à la situation de communication.

On sait que « *la communication fonctionne différemment selon les cultures* » comme l'avait démontré E.Hall [8], ainsi que pour les stratégies conversationnelles.

Jusqu'aux années soixante, l'entrée dans les programmes se faisait par les contenus, approche purement linguistique de l'enseignement/apprentissage. Les années soixante-dix ont vu pratiquer l'entrée par les objectifs. L'enseignement/apprentissage est envisagé dans une perspective fonctionnelle, les objectifs étant définis pour répondre aux besoins des apprenants. Mais jusque-là, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, les connaissances acquises constituaient souvent un stock mort dans la mesure où l'élève pouvait étudier une langue pendant plusieurs années et réussir parfaitement les exercices scolaires sans être pour autant en mesure de communiquer avec un locuteur natif.

[7] cf. (C.B. Benveniste, 2000).

[8] Cf. E.Hall, 1984.

Actuellement, on voit l'introduction de l'entrée par les compétences à la suite des travaux des sociolinguistes où l'accent est mis sur la « *compétence de communication* ». On assiste alors à l'incursion du sociologique dans le domaine de l'enseignement/apprentissage. Le système éducatif algérien est entrain de connaître d'importants changements dès la mise en place

en 1998 par la Commission nationale de réforme du système éducatif, de programmes préconisant l'entrée par compétences ; approche mise en application dans les nouveaux programmes de l'enseignement moyen.

Cependant, le français oral n'est pas exploité pour la majorité de nos élèves en dehors de l'école, ce qui fait qu'il est urgent d'appliquer des méthodes pragmatiques pour un apprentissage rapide, efficace et utile. La langue parlée en classe et celle de l'environnement sont différentes.

C'est en fonction de l'analyse du contenu proposé à l'oral du manuel de 3^{ème} année moyenne que vont intervenir nos propositions de remédiations. Pour y arriver, nous avons jugé nécessaire de faire un tour d'horizon sur les recherches qui ont fait foi dans ce domaine telles que celles de Piaget, Vygotsky, Culioli ainsi que celles de Markee, Perrenoud, Dolz et Schneuwly, etc. Notre analyse s'inscrit particulièrement dans le développement que font Markee, Perrenoud, Dolz et Schneuwly.

Dans le constructivisme piagétien, « *la réalité du monde se construit dans la tête de l'individu à partir de son activité perceptive sous formes de représentations mentales ou modèles du monde* » [9] et une grande importance est donnée aux liaisons conceptuelles entre les éléments du savoir [10]. Cette théorie conçoit l'activité de construction des connaissances comme un ensemble de processus « *d'assimilation* » des informations nouvelles aux schémas anciens (voir, Piaget, 1977), schémas qui peuvent être plus facilement rétablis par le contact de partenaires [11]. Dans cette perspective, l'influence sociale est considérée comme une stimulation auxiliaire.

Or nous pensons que dans certaines situations pédagogiques, les influences sociales peuvent être des facteurs constitutifs de l'ontogenèse cognitive.

[9] cf. (Legros, Pembroke, Talbi, 2002).

[10] cf. (Tomlinson et Henderson, 1995).

[11] cf. (Doise et Mugny, 1984).

C'est la raison pour laquelle nous décidons d'apporter un autre éclairage à ce premier cadre théorique en empruntant à Vygotsky la conception sociale de l'apprentissage ainsi que l'importance de la conciliation humaine (les experts ou les pairs). Pour Piaget et Vygotsky, la question de la conceptualisation est centrale dans les apprentissages. La conversion de cette idée à certaines situations didactiques de l'enseignement/apprentissage nous semble extrêmement intéressante aussi bien en terme de co-construction de connaissances que de pratiques du français langue étrangère dans la classe.

La perspective piagétienne serait utile pour la compréhension des processus cognitifs internes et la perspective vygotkienne pour la compréhension des facteurs externes, comme l'interaction sociale.

La théorie des opérations énonciatives élaborée par A. Culioli [12] préconise qu'à partir d'objets d'études, les concepts énonciatifs deviendront « *instruments d'un apprentissage* » [13]. L'énonciation, envisagée comme procédure, s'intéressera à la dynamique de l'activité d'apprentissage, par la mise à distance du FLE par l'apprenant, « *pour pouvoir l'observer, l'analyser, [...] adopter une attitude métalinguistique* » [14]. La conception, l'expérimentation et l'évaluation d'un tel environnement nécessitent de prendre en compte de nombreux paramètres, comme le rôle des apprenants, des enseignants,...

Est-ce possible de construire voire remédier aux lacunes des pratiques langagières du français se référant aux approches socioconstructiviste et énonciativiste pour nos élèves de 3^{ème} année moyenne. Si oui, l'hypothèse favorisera le processus d'analyse réflexive, de conceptualisation et de décontextualisation pour passer d'une compétence incorporée à une compétence explicitée qui selon Jonnaert [15] permettrait à l'étudiant d'adapter la compétence construite à de nouvelles situations.

[12-13] cf. Culioli, 1990.

[14] cf. Chini, 2004.

[15] cf. (P. Jonnaert, vol. 30, n° 3, 2004).

Donc, nous nous reposerons dans notre analyse sur :

A/ La pragmatique qui pense à l'analyse du langage en situation avec sa polyphonie ; aussi analyse des actes du langage, de ce fait essayer de discerner l'ensemble des données situationnelles (à qui l'on s'adresse? quand ? dans quel but ? avec quel enjeu pour soi, pour l'autre ?...) et les contraintes « *thématico rhétoriques* » (quel genre de message à produire et quelles sont les règles de fonctionnement).

B/ La sociolinguistique pour laquelle, le langage est toute utilisation de règles liées aux facteurs sociaux le déterminant.

Avec ces deux approches réunies, on peut faire surgir un concept clé : celui de variation (propriété essentielle des pratiques langagières). Lorsque par exemple un enseignant entend ses

élèves le tutoyer sans cesse, cela passerait pour de l'insolence alors qu'en fait, ils ne maîtrisent pas la différence qui existe entre tutoiement et vouvoiement. Il est donc indispensable d'étudier les interrelations dans la classe pour mettre en évidence des points de tension, de difficulté mais aussi nécessaire de s'intéresser à d'autres formes de discours sociaux produits dans d'autres lieux.

C/ Le courant énonciatif ou la linguistique de l'énonciation qui va permettre d'approcher l'étude des modalités variées du discours. Le discours est le concept clé de la linguistique discursive et textuelle. Ce concept entraîne une perspective interdisciplinaire des faits de langue, où logique, sociologie, psychologie, philosophie du langage, théorie de la communication se rejoignent pour se compléter réciproquement. L'analyse du discours implique le dépassement du niveau phrastique et la prise en charge de nombreux facteurs pragmatiques, extralinguistiques et situationnels sans lesquels une étude complète de la signification ne saurait être possible. Pour M. Tutescu : « *Le discours est un événement langagier; il s'ensuit que l'événement discursif suppose l'emploi de la langue par un énonciateur et sa réception par un auditeur (allocutaire ou destinataire), suite à l'application de certaines opérations énonciatives et discursives.* » [16].

Une étude du discours se verra indissociable de l'analyse des facteurs suivants:

- L'énonciateur.
- Son destinataire ou allocutaire.
- L'espace-temps de la communication.

[16] cf. Mariana TUTESCU, 2005.

- L'intention communicative de l'énonciateur.
- Le thème du discours.
- Un savoir commun partagé par l'énonciateur et son destinataire, se rapportant aux données référentielles, culturelles, etc.

L'énonciateur construit grâce aux éléments que la langue lui procure et grâce à la situation de communication, le discours. Ce dernier sera conçu comme un ensemble de stratégies discursives [17] : L'énoncé interrogatif, la cause, la réfutation de la cause, le démenti, la négation polémique, l'hypothèse, le refus, la justification, la métaphore, etc. sont autant de stratégies discursives. Il est impossible de comprendre un discours si l'on ne prend pas en charge son implicite.

Les stratégies discursives seront réalisables en remplissant les conditions suivantes :

- une situation d'incertitude, liée soit au comportement imprévisible d'un partenaire, soit à une ignorance au moins partielle de la structure de la situation; - un but, visé consciemment ou non par le locuteur; - des règles, définissant ce qui est possible à réaliser et permettant en fonction du but à atteindre, une évaluation des situations successivement réalisées;
- une succession réglée de choix, traduisant un plan logique d'ensemble. Le

discours, dans son déroulement, construira simultanément un champ discursif, référence discursive, univers de discours, ensemble structuré de signifiés, renvoyant au référent et un système de relations liant les interlocuteurs au champ d'une part, entre eux d'autre part.

Nous regagnons ainsi l'hypothèse de R. Martin [18], selon laquelle la langue est conçue comme un ensemble déterminé de signes et de règles et le discours comme l'ensemble illimité des phrases possibles, les énoncés s'opposent à la fois, dans la cohérence textuelle, à la langue et au discours. C'est la fonction discursive qui explique la bonne formation de (1) et l'agrammaticalité de (2):

(1) *Il gèle. La chaudière s'est arrêtée à cause d'un problème technique.*

(2) *Il gèle. Mon yaourt est à la vanille.*

[17] (voir J. Caron, 1978).
cf. R. Martin, 1983.

[18]

Tout discours prend ancrage sur du préconstruit. Il s'agit d'un préconstruit culturel et d'un préconstruit situationnel qui par le biais de la langue naturelle, sont représentés voire produits dans le discours. Ce postulat est énoncé par Grize [19].

Le préconstruit est « *dans chaque discours, ce et seulement cela que le locuteur tient pour tel* » [20].

La réalisation d'un des paramètres ci-dessous conditionnent le concept élaboré par Grize, de « *discours quotidien* » [20] et nous permettent de le comprendre, dans sa tentative de discerner un genre qui puisse se retrouver dans des textes de nature diverse.

Si on doit distinguer ces conditions, c'est uniquement pour des raisons de clarté méthodologique, car, en fait, aucune d'elles n'est véritablement indépendante des autres. Il est à noter que tout discours est fait pour s'adresser à autrui. L'« *altérité* » du discours, les degrés dans la « *destinarité* » - selon la notion d'O. Ducrot - représentent le fait que le discours est construit pour son destinataire. Il n'y a aucun acte de langage qui ne soit aussi acte

d'interlocution. Le locuteur parle à quelqu'un et pour quelqu'un; aussi doit-il établir son discours, non seulement en fonction de ce qu'il veut communiquer, mais tenant compte encore de celui auquel il s'adresse. Dans la mesure où l'allocataire est véritablement un interlocuteur, il peut à chaque instant refuser ce qui est dit et produire un contre-discours qui annule celui qu'il reçoit. Ce trait confère au discours quotidien le statut d'un dialogue. Le discours quotidien est un discours dialogique.

Pour Grize : « *Les partenaires du dialogue ont un passé, un présent et un avenir et les objets dont ils traitent un avant, un maintenant et un après. De là découle que le discours quotidien ne se déroule pratiquement jamais tout entier au présent et que la manipulation des temps peut même prendre valeur argumentative* » [20].

Comme il en résulte, le discours quotidien s'adresse à un interlocuteur particulier, dans une situation précise et en vue d'une action déterminée. Il n'est pas universel, il est local. Dans une situation donnée, il faut agir et réagir conformément à ses données, et J. Piaget a souvent souligné que les contradictions de l'enfant ne le gênaient guère.

[19] cf. Grize, 1976.

[20] cf. J.-Bl. Grize, 1976 : 96-97.

2. Définitions et comparaisons :

a. L'Enseignement / Apprentissage :

Les méthodes didactiques communicatives d'enseignement du Français langue étrangère dont nous nous accommodons aujourd'hui sont l'aboutissement de longs travaux de recherche. Cette dernière vient souvent « *de la pratique individuelle des enseignants, sans considération théorique, et s'intéresse plus aux résultats qu'aux processus d'enseignement et d'apprentissage.* » selon les constatations de M.Byram.

Nous avons beau dire que l'élève doit prendre une part de responsabilité dans l'apprentissage, mais nous ne pourrions jamais contester que c'est l'enseignant qui est fortement impliqué. Il est en quelque sorte un guide, c'est lui qui doit assimiler la situation dans laquelle il travaille, en prenant en considération les différents facteurs de cette situation : soi-même, l'élève, les niveaux, le contenu de son enseignement, les moyens que la technologie met entre ses mains, la perspective d'avenir et enfin les théories et la méthode de travail qu'il adopte. En enseignant le français langue étrangère, nous enseignons : un ou des écrits, un ou des oraux et la culture de l'autre face à sa culture d'origine. G.Zarate tire la conclusion suivante de cette définition :

« Un individu découvrant dans la réalité des faits, une culture étrangère, la mise en relation de deux cultures, (est entraîné à) une redéfinition de l'identité maternelle, la reconnaissance positive ou négative des différences, la production de jugements de valeur qui impliquent, dans la diversité des pratiques, la supériorité ou l'infériorité d'une culture par rapport à une autre ».

[21]

On ne peut ne pas faire référence aux représentations universelles (Clichés et stéréotypes) qui conditionnent l'apprentissage du FLE et qui seraient véhiculées :

Par la famille, par le groupe social, par les médias (titres de journaux étrangers, topos standardisés), par des contacts indirects avec la culture d'origine, par des traditions culturelles qui circulent sur les représentations attachées à un peuple donné.

[21] Cf. G.Zarate, 1986.

Ces représentations culturelles ont des vertus cognitives qui tendent à l'universalité:

L'identité de l'Autre se trouve définie par un raccourci ou un cliché qui fonctionne et qui satisfait celui qui enferme, qui classe, qui étiquette.

b. Français langue étrangère :

Cette notion évoque une situation d'enseignement du français en Algérie. Dans l'enseignement, le français est une simple matière au sein d'un programme. Le « français langue étrangère » connu sous l'étiquette "**FLE**" est l'un des produits de la notion générale de langue étrangère et de la didactique qui s'est développée autour.

Mais tout comme la notion de langue étrangère, celle de français langue étrangère est trop générale pour couvrir seule objectivement l'extrême diversité des situations d'enseignement et notamment la spécificité francophone.

Définitions :

1. Sur le plan institutionnel, le français est langue seconde partout où il est langue officielle avec statut reconnu au niveau de l'Etat ou même seulement au niveau des administrations. Cette définition exclut cependant des pays ayant eu le français comme langue officielle puis ayant opéré de nouveaux choix (comme c'est le cas de l'Algérie). Or, en réalité, dans ces pays qui parlent maintenant de « langue étrangère privilégiée », le français continue, dans les faits, de fonctionner comme langue seconde.

2. Sur le plan socioculturel, le français langue étrangère à statut privilégié est un état de fait socialement indéniable. Dans un article d'Abdelmadjid Ali Bouacha paru dans « Français dans le Monde », on peut ainsi relever cette définition du français au Maghreb : « *première langue vivante comprise, parlée et dans une moindre mesure écrite par l'ensemble de la population scolarisée, le français peut-être considéré au Maghreb comme une langue seconde. Il y a permanence d'un environnement francophone plus ou moins présent dans les trois pays et qui donne l'occasion aux apprenants d'exercer et d'évaluer leurs connaissances dans des situations authentiques de communication* ».

3. Sur le plan technique, la définition du FLE s'organise autour des critères de statut, de fonctions de la langue et de critères sociologiques. Ce qui nous intéresse cependant sont les critères sociologiques :

- le mode d'acquisition: il peut être familial, scolaire, d'apprentissage sur le tas ou encore une combinaison de ces différents modes.
- le degré de maîtrise : très variable, dépend surtout de la fréquence d'utilisation et de la variété des registres utilisés.
- la valeur symbolique

comme identification à la langue.

- le contexte : plus

ou moins favorable, en fonction de la régularité et de l'intensité de l'immersion.

Tout au début de l'apprentissage, presque tous les élèves éprouvent du plaisir à répéter les phrases de petits dialogues. Mais bientôt, quand le nombre d'éléments augmente et que des réactions plus libres sont souhaitées, l'apprenant va trébucher. Il doit se faire corriger, reprendre, se faire corriger encore. Pour certains, l'expérience est simplement désagréable, pour d'autres, Daly [22] parle alors de véritable phobie.

Une deuxième cause est la menace qui découle des limites langagières. L'apprenant est sans cesse confronté avec ce qu'il ne sait pas encore, tant dans la compréhension que dans la production. Aussitôt que l'on sort du connu, l'apprenant ressent l'écart entre les aptitudes d'expression de sa langue maternelle et celles de la langue étrangère. Soulignons aussi que le degré de difficulté des tâches ne suit pas toujours le progrès langagier.

L'oral est là encore plus menaçant que l'écrit parce que le jugement est immédiat. De même, l'écoute d'un partenaire que l'on ne comprend pas peut être plus redoutable que la lecture.

De son côté, l'apprenant introverti, timide ou hésitant, n'aime pas devoir se manifester. Même un bon professeur, patient et encourageant, ne réussit toujours pas à vaincre la peur de certains de ses élèves qui réagissent par rapport à son attitude.

la question :

Nous nous posons alors

3. Quelle approche et quel français oral langue d'enseignement :

Il y a plusieurs choix à mettre en évidence :

3.1. Le choix de langue :

Il n'est guère possible d'enseigner plusieurs niveaux ou registres à la fois. Ce premier choix est donc lié à une vision d'ensemble de la progression des compétences dans l'enseignement du français.

[22] cf. Travaux de (Koch & Oesterreicher, Chafe, Halliday).

C'est par rapport à ce choix que certaines oppositions entre le français écrit et le français oral se manifestent. Pour ce qui est de la syntaxe, c'est une opposition générale liée à la situation de communication [22], alors que pour le système morphologique, c'est un phénomène assez particulier pour le français [23]. Il faut en tenir compte dans l'enseignement du français et il faut que les choix en morphologie et en syntaxe soient liés aux buts des programmes et aux compétences linguistiques souhaitées, formulées par rapport à la communication visée, par les

élèves et par la société. Les choix de structures et de vocabulaire à enseigner s'opèrent pour une grande part sur des connaissances précises à partir de corpus oraux.

3.2. Le choix de la description grammaticale :

Le deuxième choix est lié au rôle de la grammaire dans l'enseignement. Le niveau et le médium de la langue étant choisis, il faut aussi s'intéresser à la grammaire. Une grammaire plus fonctionnelle qui intègre le niveau de l'usage de la langue, de la situation. L'analyse de la conversation nous offre dans ce domaine des connaissances qu'il faut intégrer dans l'enseignement.

4. « Mieux former à comprendre l'oral, former à mieux comprendre l'oral. »

L'expression ci-dessus que nous avons jugée illustrative et pertinente est empruntée à Emmanuelle Carette de l'Université Nancy 2. (Voir sitographie).

Les publications issues de recherches sur le processus de compréhension orale dévoilent que les chercheurs ont abouti à un certain accord lorsqu'il s'agit de décrire ce processus. Mais les pratiques au quotidien ne reflètent pas ces « nouvelles » connaissances. Les enseignants, même s'ils admettent de nouvelles conceptions du processus psycholinguistique, ont des difficultés à les mettre en application dans l'élaboration d'activités de compréhension orale. Ce qui perpétue chez les utilisateurs (enseignants et apprenants) des idées fausses sur ce qu'est apprendre à comprendre, essayer alors d'expliquer les réticences des enseignants lorsqu'il s'agit de mettre en place des activités de compréhension orale séparées du travail des autres aptitudes. Cependant, la réception à l'oral est jugée plus facile que la production et elle vient avant la production.

[23] cf. Travaux de (Blanche-Benveniste, Andersen).

5. La modélisation de l'oral, effets de quelques représentations de l'oral sur l'enseignement :

La tension entre oral et écrit pose encore des problèmes en didactique des langues, même si les deux pôles sont envisagés sous la forme d'un « *continuum de pratiques différentes de la langue* ». [24]

Mais la variabilité des oraux travaillés en classe de langue, celle des rôles joués par les locuteurs apprenants, celle des niveaux de spécification tantôt d'ordre discursif tantôt d'ordre

interactionnel, la nécessité sociale de la bonne prononciation sont autant de paramètres à gérer en classe de langue. Malgré l'évolution des travaux et les outils nouveaux en didactique, de nombreux vecteurs d'influence entrent en jeu: les effets de la culture de l'écrit dominante acquise d'une vieille conception.

Au-delà de l'orientation interactionnelle et humaniste qui vise à réduire l'écart en classe de langue, par rapport à ce qui se passe en dehors de ses murs, une autre partie obscure rend la tâche de l'enseignant complexe, celle de la spécification de l'oral. Et les représentations de l'oral viennent en troubler le bien fondé, même si le but est d'en réduire le flou didactique ou le « *bricolage pédagogique* » fortement critiqué.

Seront alors relevées quelques traces qui freinent la progression de la compétence orale chez certains élèves. Prise en compte alors de la variété et l'organisation des discours oraux, la « *culture discursive* » développée dans et par le discours. [25]

en classe de FLE :

6. Les dialogues

Ce qui nous intéresse par rapport aux dialogues, c'est cet aspect posant la question des rapports entre la théorie et la pratique (des manuels et de la classe) sur le plan des actes de parole et posant aussi la question de l'utilisation qui est faite des recherches théoriques.

Plus précisément, nous nous pencherons sur « *les actes de paroles* », expression empruntée à Berrier [26], présentés dans le manuel de français de la troisième année moyenne et dans les dialogues introducteurs des leçons.

[24] cf. C. Blanche-Benveniste, 2000.

[25]

cf. Schieffelin et Ochs, 1976.

[26] cf. A. Berrier (1996).

Se pose ainsi la question de la définition du dialogue lui-même et par ricochet de ce qu'il présente : un acte de parole ? Une tâche ? Ou autre chose ? L'appellation variant selon les manuels passant d'actes de parole à savoir faire ou à objectifs communicatifs ou même à communication tout simplement.

Comment faire acquérir les compétences d'aisance, du sens de la répartie et de la simultanéité compréhension/production en langue de communication ?

Les dialogues font partie intégrante de l'apprentissage du français langue étrangère, construits sur mesure en fonction des objectifs langagiers et grammaticaux de la leçon. Le défaut majeur

de ces dialogues est leur appartenance à un monde fictif : celui de l'apprentissage. Que ce soit pour la compréhension ou l'expression, ils doivent répondre à des critères particuliers. Or dans la vie quotidienne, nos dialogues ne correspondent qu'au critère de la communication. Les exigences grammaticales ou lexicales n'interviennent qu'en second plan. Des « *dialogues imprévus* » pourraient permettre aux apprenants de mettre de côté les réflexions grammaticales pour s'intéresser davantage à l'aspect communicatif de la langue. L'utilisation de ces dialogues ne demande aucune préparation si ce n'est celle des sujets. Il suffit d'inscrire sur des papiers des sujets de dialogues (chez le boulanger ; entre voisins : la poubelle de l'immeuble n'est jamais vidée, les enfants crient...), en reprenant les thèmes des leçons ou en inventant. À la fin de chaque cours, deux apprenants tirent un sujet et le dialogue s'instaure, sans aucune préparation. Certes, la situation est fictive mais le dialogue ne l'est pas, les apprenants exploitent leurs compétences de communication en français et transfèrent également leurs compétences de leur langue maternelle vers le français ; Alors, il pourrait s'instaurer une fluidité de la parole, une disparition des peurs et des craintes face aux erreurs éventuelles. L'enseignant est là pour guider et corriger éventuellement les plus grosses erreurs, mais il est spectateur. Et on assiste à des dialogues surprenants, même au niveau débutant après quelques heures de cours. Compréhension et expression interviennent en simultané et les progrès seront visibles. Selon des constatations au sein de nos classes, rapidement, les apprenants vont réutiliser d'eux-mêmes les structures récemment étudiées, par jeu, tout en utilisant celles acquises, naturellement. Les compétences d'autonomie et d'aisance se développent de cette manière ainsi que le sens de la répartie, très difficile à acquérir en langue étrangère et pourtant indispensable à la communication.

Chapitre deuxième

Dans ce chapitre, nous allons nous pencher sur les compétences que les élèves de 3^{ème} année, non francophones doivent avoir afin de maîtriser la compréhension ou production en français oral langue étrangère.

Introduction :

Un élève non francophone doit acquérir certains automatismes et doit découvrir les propriétés du système de fonctionnement de la langue étrangère et ses réalisations ainsi il pourra en faire usage dans des situations d'échange. Le manuel ainsi que le professeur doivent fournir un environnement langagier riche et dense en modèles, en exemples et situations d'échange pour que l'élève puisse au fur et à mesure prendre place. Il découvrira alors certains rituels de communication et formes de la langue qu'il pourrait exprimer à son tour.

Cependant, les méthodes d'enseignement restent très variées puisque cela dépend du profil de l'élève, donc les outils utilisés et la façon de communiquer le ou les savoirs proposés dans ces nouveaux manuels vont être adaptés aux classes que le ou les professeurs ont en face.

Tout acte d'enseignement/apprentissage d'une langue est conditionné par chacune de ces dimensions : stratégies, tâches, textes, compétences individuelles, compétence langagière à communiquer, activités langagières et domaines. [27]

Mais il est aisé de remarquer dès à présent que, si la visée souvent affichée est le développement d'une compétence à communiquer, si certains programmes d'enseignement/apprentissage visent un développement qualitatif ou quantitatif des activités langagières en langue étrangère, d'autres insistent sur la performance dans un domaine particulier, d'autres encore sur l'épanouissement de certaines compétences générales individuelles, d'autres sur l'affinement de stratégies. Nous verrons ce qui l'en est pour le manuel officiel de troisième année moyenne du collège algérien.

On ne s'intéressera ici qu'aux différentes dimensions des compétences générales, de la compétence communicative et aux activités et domaines langagiers abordés selon le cadre européen commun de référence pour les langues.

[27] cf. *Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001.

1. Compétences générales individuelles :

a. Les savoirs : sont des connaissances consécutives de l'expérience sociale (savoirs empiriques relatifs à la vie journalière, déroulement des repas, modes de transport, de communication et d'information), aux domaines public ou personnel, sont tout aussi indispensables pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère, ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques). Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde. La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc. ; sont essentielles à la communication interculturelle. Les multiples domaines du savoir varient d'un individu à l'autre.

b. Les habiletés et savoir-faire : qu'il s'agisse de conduire une voiture, jouer de la guitare ou présider une assemblée, relèvent de la maîtrise procédurale.

Pendant l'apprentissage, une attention forte a généralement été requise, une conscience de soi et de son corps d'autant plus vive que l'image de soi (risque d'échec, de raté, de manifestation d'incompétence) se trouve particulièrement exposée. Une fois la maîtrise atteinte, on attendra de l'apprenant une manière d'être marquant l'aisance et la confiance en soi.

c. Les savoir-être : sujets à des variations sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. Y sont inclus les facteurs provenant de différentes sortes d'acculturation et ils peuvent se modifier.

Il est à noter que les savoir-être se trouvent culturellement inscrits et constituent dès lors des lieux sensibles pour les perceptions et les relations entre cultures : telle manière d'être que tel membre d'une culture donnée adopte comme propre à exprimer chaleur cordiale et intérêt pour l'autre peut être reçue par tel membre d'une autre culture comme marque d'agressivité ou de vulgarité.

d. Les savoir-apprendre : mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. En l'occurrence, « savoir-apprendre » peut aussi être paraphrasé comme « savoir/être disposé à découvrir l'autre », que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles. Savoir apprendre se combine à :

– *savoir-être* : par exemple une disposition à prendre des initiatives, voire des risques dans la communication en face à face, de manière à se donner des occasions de prise de parole, à

provoquer une aide éventuelle de l'interlocuteur, à demander à ce dernier des reformulations facilitantes, etc. ; par exemple aussi des qualités d'écoute, d'attention à ce que dit l'autre, ...

- *savoir* : par exemple : savoir que les pratiques alimentaires et amoureuses peuvent comporter des tabous ou des rituels particuliers variables suivant les cultures ou marqués par la religion.
- *savoir-faire* : par exemple, se repérer rapidement dans un dictionnaire ou savoir manipuler des supports audiovisuels ou informatiques offrant des ressources pour l'apprentissage.

Suivant les apprenants, les savoir-apprendre peuvent présenter des compositions et des pondérations variables entre savoir-être, savoirs et savoir-faire ainsi que la capacité à gérer l'inconnu.

C'est aussi à travers la diversité des expériences d'apprentissage que l'élève enrichit ses capacités à apprendre.

2. Compétence à communiquer langagièrement :

La compétence à communiquer langagièrement peut présenter plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique constituées notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire.

2.1. La compétence linguistique : est celle qui porte sur les savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, séparément de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. Cette composante a à voir avec l'organisation cognitive et le mode de mémorisation de ces connaissances et avec leur accessibilité en plus de l'étendue et la qualité des connaissances qui peuvent être conscientes et explicites ou non et leur organisation et accessibilité varient d'un individu à l'autre et, pour un même individu.

2.2. La compétence sociolinguistique : renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes.

2.3. La compétence pragmatique : recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa

cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie (imitation). Toutes les catégories utilisées ici ont pour but de caractériser les domaines et les types de compétences qu'un acteur social a intégrés, à savoir les représentations, les mécanismes et les capacités où la réalité cognitive rend compte de comportements et de réalisations observables. Conjointement, tout processus d'apprentissage facilitera le développement ou la transformation de ces représentations internes, de ces mécanismes et de ces capacités.

3. Activités langagières :

La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en oeuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la **réception**, de la **production**, de l'**interaction**, de la **médiation** s'accomplissant dans notre cas, à l'oral.

- Pour autant, les activités langagières de **réception** orale ou de **production** orale sont incontestablement indispensables dans l'interaction. Les activités de réception supposent le silence et l'attention au support. Les activités de production ont une fonction importante (présentations et exposés oraux) et dans l'évaluation sociale à laquelle elles donnent singulièrement lieu (jugements portés sur la fluidité, l'aisance des prises de parole et de l'exposition orale).
- Dans l'**interaction**, au moins deux acteurs participent à un échange oral et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont capables de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir prévoit plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. L'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue joue un rôle central dans la communication.
- Participant à la fois de la réception et de la production, les activités orales de **médiation**, acquiescent une (re)formulation accessible. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés.

4. Tâches, stratégies :

Communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. Elles requièrent à des stratégies de la part de l'acteur qui communique et apprend. Dans la mesure où leur accomplissement passe par des activités langagières, elles comportent le traitement (par la réception, la production, l'interaction, la médiation) de textes oraux dans notre cas.

Le modèle d'ensemble ainsi esquissé est de type résolument actionnel. Il se trouve centré sur la relation entre, d'un côté, les stratégies de l'acteur elles-mêmes liées à ses compétences et à la perception/représentation qu'il a de la situation où il agit et, d'un autre côté, la ou les tâche(s) à réaliser dans un environnement et des conditions donnés.

La tâche peut s'effectuer aussi bien sans recours à une activité langagière ; dans ce cas, les actions qu'elle requiert ne relèvent en rien de la langue et les stratégies mobilisées portent sur d'autres ordres d'actions.

Par exemple, une activité physique réalisée par plusieurs personnes compétentes peut se faire en silence avec éventuellement quelques échanges oraux liés à la procédure technique, avec une possibilité d'une conversation n'ayant rien à voir avec la tâche en cours, voire d'airs chantonnés par tel ou tel personne. L'usage de la langue s'avère nécessaire lorsqu'un membre du groupe ne sait plus ce qu'il doit faire ou si, pour une raison particulière, la procédure habituelle ne marche pas.

Dans cette perspective, stratégies de communication et stratégies d'apprentissage sont des stratégies parmi d'autres, tout comme les tâches.

Il ne faut pas oublier que le processus d'apprentissage d'une langue est continu et individuel. Il n'y a pas d'utilisateurs d'une langue, apprenants étrangers, qui aient exactement les mêmes compétences ou qui les développent de la même façon. Toute tentative pour définir des « niveaux » de compétence est arbitraire de façon générale.

5. Que visent les méthodes de FLE ?

Elles sont conçues pour être exploitées à peu près partout où le français est enseigné comme langue étrangère, le plus souvent comme matière au programme ou encore par rapport à des besoins spécifiques ou des raisons personnelles professionnelles ou culturelles. Un non natif dans une situation d'apprentissage de FLE, peut-être confronté à des :

- dérivations morphologiques comme « doigter » pour « montrer du doigt » alors qu'il pourrait avoir une autre signification dans la culture française, « plainter » pour porter plainte.
- expressions fabriquées comme « radio trottoir » pour « bouche à oreilles ».
- traductions littérales comme « couper la route » en Algérie pour « traverser ».
- dérivation sémantique comme « la ménagerie » pour le ménage au Sénégal ou encore des mots-valises.

Ce que nous avons à faire aux apprenants correspond plutôt à ce que Louis Porcher nomme avec humour un « *apprentissage tout terrain de la communication* », adapté aux réalités du pays.

Nous pouvons dès à présent essayer d'en tracer quelques contours pédagogiques : Il faut être capable d'aider l'apprenant à faire face aux problèmes posés par l'insécurité langagière et se donner des moyens spécifiques :

- Priorité reconnue à la pratique de la langue « *nécessaire et non nécessairement explicitée* » comme l'indique Dell Hymes [28]. Il s'agit de
- former d'abord des usagers de la langue qui sachent faire des choses avec, plutôt qu'accumuler des savoirs linguistiques, académiques. - Constitution d'un
- programme minimal basique d'actes de parole sur le critère de la fréquence d'utilisation.
- Accès à un lexique fondamental facilitant le recours à l'approximation verbale : « chaise » associé à un signe de la main peut se substituer dans un premier temps à l'énoncé : « j'ai besoin d'une chaise ! » ce qui permet d'éviter les blocages chez le débutant.
- Immersion massive dans un environnement linguistique favorable à la fois à l'école et extra muros (en dehors de l'école).

[28] cf. Dell Hymes, 1972.

- Accent mis sur le développement d'une compétence de compréhension orale, plus difficile que la production orale et indispensable pour suivre une classe ou un cours. - Aide
- personnalisée au début dans les domaines de la structuration de la langue et de la correction phonétique : prévoir des moments systématiques d'appropriation de la syntaxe et de la prononciation, c'est prévenir la cristallisation d'erreurs à l'oral dont les répercussions à l'écrit seront plus graves encore. - Développement chez les
- élèves (dans notre cas de troisième année moyenne), de conduites d'autodidaxie à partir de média correspondant à leurs attentes comme la télévision, les cassettes vidéo, les C.D musicaux, les logiciels informatiques. - Régulation de l'apprentissage, c'est à
- dire pratique de bilans interactifs fréquents, dans un esprit d'évaluation formative au service à la

fois d'un enseignant et d'un apprenant travaillant en duo.

- Mise en place de conduites d'auto-évaluation particulièrement par la manipulation de fichiers autocorrectifs (que nous retrouvons même sur le manuel scolaire) et le recours à des aides telles que les dictionnaires.

6. Le discours, ou la parole en acte dans la diversité de ses emplois :

Le discours comprend une vision personnelle, car toute parole est prise individuellement par une personne qui l'assume, à un moment donné. Il comprend aussi une dimension interpersonnelle puisque aucune parole n'est solitaire puisqu'elle permet l'échange, inclut la présence d'autrui et son objectif est d'agir sur un auditoire.

Comme on emprunte une parole déjà façonnée par l'usage, le discours comprend donc une dimension impersonnelle. La parole n'est pas libre : elle interagit face aux contraintes de l'usage (grammaticales) et sait en jouer. C'est en se basant sur ces trois paramètres que les nouveaux programmes de français langue étrangère en Algérie pour le collège ont été conçus pour éclairer et l'enseignant et l'élève dans les différents domaines que ce soit au niveau de la compréhension, de l'expression orale, de la grammaire ou de l'écriture...

Le français étant une langue de scolarisation, il convient alors :

- d'enseigner à communiquer à l'école, à comprendre les consignes, intervenir en cours et maîtriser les outils métalinguistiques dépendamment des situations et des usages (mode de formulation).
- D'aborder les contenus d'enseignement en partant du connu et aller vers l'inconnu se basant sur la culture maternelle et pénétrer petit à petit dans la culture française à travers la langue ce qui permet par la suite le dialogue entre les deux cultures.

La nouvelle réforme offre une entrée dans les programmes se basant sur les compétences. L'élève doit acquérir un niveau de compétence assez proche de celui d'un locuteur natif dans l'acquisition des savoirs et dans les pratiques du français, langue de scolarisation mais étrangère, n'omettant surtout pas que dans un pays comme le notre, il sert moins à communiquer dans les situations de la vie courante qu'à participer à l'acquisition des connaissances à l'école. Alors comment faire malgré les nouvelles réformes qui favorisent l'interaction langagière en FLE, alors que les usages de la vie ordinaire de l'apprenant restent en langue maternelle ?

7. La co-construction du sens dans le dialogue :

Les pratiques langagières des apprenants sont le produit de dynamiques interactionnelles. Les dialogues en langue cible dans le travail d'appropriation d'une langue étrangère sont d'une grande importance. [29]

Une diversité des stratégies (verbales mais aussi non verbales) est mise en place par ces sujets apprenants. Le discours du locuteur second est construit non seulement en réaction au discours du locuteur premier mais aussi à partir de ce discours. Ainsi, chaque énoncé montre le rapport qu'il entretient avec ce que l'autre vient de dire mais aussi avec toutes les significations qui surviennent dans le discours. L'analyse des réactions de l'interlocuteur montre comment les discours antérieurs sont reçus, perçus, compris et traités dans la suite du dialogue, ce qui est utilisé, à plus ou moins long terme pour construire un nouveau discours.

Nous nous sommes demandée si ces élèves de 12-16 ans en 3^{ème} année moyenne avaient tous le même type de résultat en production orale du FLE qualitativement et quantitativement, (ce que nous verrons plus tard en questionnaire). Ont-ils les mêmes performances et les mêmes compétences compte tenu qu'ils ne sont pas de langue maternelle française et qu'ils n'entendent parler le français qu'à l'école (ou les médias) ? Sans oublier de mentionner que même s'ils l'écoutaient parler, il n'y a pas de situation d'échange.

[29] cf. (Perdue 1993, Bremer et al 1996).

8. Interactions :

Nous considérons que les interactions entre l'enseignant et l'apprenant, ou entre les apprenants, jouent un rôle très important dans l'apprentissage du français langue étrangère afin de développer des compétences de communication. Notre terrain d'observation sera les manuels scolaires proposés par l'équipe didactique du ministère algérien, au niveau du C.E.M Khadidja de la wilaya de Constantine.

Nous tenterons en premier lieu en tant qu'observatrice de repérer les différents problèmes linguistiques à travers une analyse de corpus (manuel scolaire) proposant une construction interactive du discours en classe en prenant en considération les différentes situations d'échange langagier. Ces interactions devront être agencées, gérées et évoluées par l'enseignant qui doit pouvoir transmettre un savoir mais surtout apprendre à apprendre. En donnant des tâches à accomplir aux élèves, il sollicite leurs capacités de déduction et de découverte et les invite à construire leur propre savoir. Les interactions sont multiples :

- Verticales (enseignant > apprenants).
- Horizontales (apprenants > apprenants).

- Selon les dispositifs d'enseignements adoptés (groupe classe/ par paires/ petits groupes/ etc.).

9. Le prof dans la classe :

9.1. La place de l'enseignant dans la situation d'apprentissage :

« L'enseignement défini comme un multimédia [...] invite à repenser l'enseignant en tant que « médiateur du savoir » et non pas seulement comme un technicien de l'éducation, ouvrier spécialisé dans l'exploitation d'une matière grise parfois difficile à mettre en valeur. Entre technicien et intellectuel, le médiateur a encore sa place au sein de l'Ecole, mais à quel prix ? »

[30]

De la violence physique ou verbale dont il peut être victime à l'effort personnel à fournir pour tenter, chaque jour, de convaincre une centaine d'élèves du bien fondé de ce qu'il leur enseigne, en passant par ce rôle d'éducateur qui finit par évincer celui d'instructeur et celui des parents...

[30] cf. Magali Lemeunier-Quérel, 2003.

L'enseignant est un être qui souffre d'autant qu'il est de moins en moins reconnu : l'image sociale des professeurs commençant à se putréfier ; Nous le savons étant nous même enseignante, les conditions d'exercice de ce métier sont difficiles et varient selon les établissements, les élèves, etc.

Convaincus de l'importance de leur tâche, les professeurs donnent le meilleur d'eux-mêmes pour guider et accompagner ces jeunes dans leur découverte du monde, dans leur acquisition de savoirs, de savoir-faire de divers ordres et de valeurs morales et culturelles. Et cela dans un esprit d'ouverture, de respect et de tolérance afin que leurs élèves acquièrent un réel «savoir-être» humain. L'objectif de l'enseignant sera de se munir d'un outil de travail correspondant au mieux à ses prérogatives et au contexte socioculturel.

La plupart des classes de langues ont adopté la disposition en U avec au centre l'enseignant et le tableau. Le but étant que les apprenants puissent bien voir le tableau, leurs camarades et aussi l'enseignant qui pourrait se déplacer facilement vers eux et casser la barrière, ce qui n'est pas évident dans nos classes avec un effectif de plus de 44 élèves par classe. Il est à savoir qu'une situation d'apprentissage comprend trois pivots : le formateur (l'enseignant), l' (les) apprenant(s), le contenu. L'enseignant devra pouvoir y réaliser des interactions.

9.2. Connaître son public à qui on enseigne une langue étrangère :

Chaque situation d'enseignement comprend plusieurs variables selon le public à qui l'on s'adresse : ici, des élèves de troisième année moyenne. Le jeune adolescent a des particularités psycholinguistiques ainsi que la nécessité de communiquer. Malgré cela, il faut connaître ses exigences et ses besoins, puis expliquer comment passer d'une compétence à l'autre. Ce qui implique donc, la recherche de procédés facilitateurs qui vont encourager la perception de la langue, la mémorisation et la production.

Les élèves développent progressivement des « *méthodes* » qui leur permettent d'interagir en phase avec leurs camarades et avec l'enseignant. Des interactions travaillées par le « *meneur de jeu* », l'enseignant qui se doit non seulement de travailler mais surtout de « *faire* » travailler.

Chapitre troisième

Dans ce chapitre, nous verrons comment l'élève agit, réagit, construit du sens, comprend ou éventuellement produit des énoncés nouveaux en FLE en empruntant différentes perspectives que nous avons sélectionnées et que nous avons jugés utiles afin de discerner l'objectif de notre recherche.

1. Les approches / Leur réussite ou leur échec :

Nous avons constaté que les recherches descriptives sur l'apprentissage d'une langue étrangère ont montré que les approches communicatives ou actionnelles, même quand elles fonctionnent, génèrent des problèmes de morcellement et d'identification des éléments d'un énoncé, dus notamment à la trop brève exposition à la langue qu'on veuille apprendre. À partir d'expressions apprises intégralement, les élèves ont du mal à produire ou à comprendre des énoncés nouveaux. Ils recourent alors à des calques du français, qui conduisent le plus souvent à l'échec. Ceci relève de l'activité langagière proprement dite : relations complexes entre linguistique (le monde de la langue) et extralinguistique (le « réel »), notion de sujet et construction de référence. Les élèves qui ont du mal à accéder au symbolisme de la langue restent bloqués dans la « réalité », dans l'incapacité d'opérer le va-et-vient nécessaire entre les deux mondes. La théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli [31] pourrait ouvrir des perspectives didactiques intéressantes : il avance l'hypothèse que le fait de savoir retrouver la relation ordonnée entre éléments essentiels pourrait faciliter l'accès au sens, dès les débuts de l'apprentissage. Il faut donc pouvoir introduire une distinction entre les dimensions linguistiques et extralinguistiques, avec un outil qui permettra de les dissocier pour mieux comprendre la relation qu'elles entretiennent et accéder ainsi au monde de la langue. C'est une étape primordiale pour les élèves qui ont tendance à se concentrer sur le monde de la « réalité » faute de disposer d'une catégorisation intériorisée du monde de la langue. Danièle Manesse (professeur à l'université Paris III et spécialiste de didactique du français) [32] s'est interrogée sur les concepts choisis : *monde de la réalité* et *monde de la langue*. Elle rappelle que la réalité est structurée par la langue et que la distinction langue/réalité est artificielle.

[31] cf. A. Culioli, 1990.

[32] cf. D. Manesse.

Danièle Manesse précise le rôle de la langue dans les apprentissages scolaires. Elle rappelle le renversement de perspective opéré par les instructions officielles : l'entrée dans la langue se fait

par le discours et non plus par les outils (grammaire, lexicque, orthographe). Pour autant, la métalangue est indispensable pour passer à la langue écrite.

Pour ce, on doit trouver un outil, une démarche qui ne soient pas incompatibles. Au départ c'est un concept théorique qui devient un outil didactique au service de la construction du sens. C'est une démarche d'apprentissage marquée d'étapes dont les objectifs sont clairs et précis et qui suppose un cheminement intellectuel des élèves où une démarche cognitive pluridisciplinaire pourraient organiser la pensée. Nous tenterons de délimiter nos pratiques de l'oral en classe et voir comment nos élèves réagissent-ils ?

Philippe Perrenoud disait : « *Une pédagogie de l'oral ne pose pas uniquement des problèmes didactiques. En définissant des objectifs, des exigences, on fait des choix politiques et culturels.* » [33] Nous commencerons d'abord par examiner les outils dont nous, enseignants et élèves disposons en consultant le manuel de 3^{ème} année moyenne où nous ferons des constatations sur les différents exercices de production orale proposés qui devraient normalement permettre aux élèves d'appréhender de façon naturelle, diverses situations d'énonciation. Les prestations orales de nos élèves poussent à réfléchir : Il y a des tics de langage, la gestuelle, la présentation, la direction du regard et les erreurs de langue ; ce qui nous pousse à une première conclusion : la production orale est très complexe et changeante d'une personne à une autre portant sur la qualité mouvante du message produit; elle exige de maîtriser plusieurs facteurs dont le verbal et le gestuel. Mais pourquoi certains élèves sont meilleurs que d'autres ? Pour y répondre, il faudrait peut-être mettre l'accent sur le climat qui règne en classe. On ne s'exprime bien que si l'on arrive à être « à l'aise » dans son groupe et réciproquement.

2. Une perspective actionnelle :

Un apprentissage, un enseignement et une évaluation d'une langue étrangère, particulièrement un français oral distinct, homogène et aussi déterminé que possible, doivent se situer par rapport à une représentation de l'usage et de l'apprentissage des langues.

[33] cf. Ph. Perrenoud.

La perspective privilégiée ici, dans notre travail de recherche serait de type actionnel du moment qu'elle scrute en premier lieu l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches langagières ou autres dans des conjonctures et une situation données.

Si les actes de parole s'opèrent dans des activités langagières inscrites à l'intérieur d'actions en contexte social ; ceci va leur donner leur entière signification.

On dit qu'il y a « tâche

» du moment où l'action signifie qu'un (ou plusieurs) apprenant(s) mobilise (nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose (nt) dans le but de parvenir à un aboutissement précis. (Cf. Annexes, Tableau 3 et 4 : Niveaux communs de compétences – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée.)

La perspective actionnelle prend ensuite en considération les ressources cognitives, affectives et l'ensemble des capacités que possède et met en oeuvre l'élève.

3. Caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des élèves qui développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en oeuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

À partir du Constructivisme où notre perception de la réalité constitue le produit d'une reconstruction mentale, du Pragmatisme où le langage n'a pas qu'une fonction de vérité mais aussi une fonction pratique et du Systémique où la communication ne se fait pas d'un émetteur à un récepteur mais s'insère dans un système ; nous constatons qu'il n'y a pas de réception passive des messages mais construction permanente d'un cadre subjectif, qu'on ne peut pas ne pas communiquer, que la communication est un champ scientifique, que la meilleure façon d'améliorer la communication, c'est de métacommuniquer.

4. Finalités d'un travail sur l'oral :

Nous allons puiser dans les recherches de Dolz et Schneuwly afin d'agrémenter notre travail : D'après leurs études [34], il y a trois finalités qui convergent vers un modèle de l'enseignement de l'oral :

- Maîtriser dans différentes situations (ici scolaires) les outils langagiers constitutifs de principaux genres de textes publics.
- Construire un rapport conscient et volontaire de son propre comportement langagier.

- Développer une représentation de l'activité langagière dans des situations complexes comme étant le produit d'un travail, d'une réelle élaboration interactive.

Une analyse et description de formes diversifiées d'oral, une observation des capacités des élèves à s'exprimer dans des situations différentes, une élaboration de moyens et précision d'outils d'enseignement pour l'oral ainsi qu'une évaluation des acquisitions au début, au cours ou en terme d'apprentissage pour des élèves de 3^{ème} année, nous aideront à débayer l'objet de l'enseignement, à mieux cerner les capacités de ces élèves et à délimiter l'action de l'enseignant dans une perspective didactique.

Nous n'excluons aucune des approches, bien au contraire, nous les considérons fructueuses et avantageuses puisqu'elles proposent toutes différentes entrées à l'oral.

4.1. Normes pour l'oral :

Les normes en productions orales concernent : le fonctionnement énonciatif (pertinence d'une intervention ?) ; la cohérence interne d'une production orale (marqueurs de structuration, etc.) ; la correction linguistique (syntaxe, lexique choisi, etc.)

L'intervention normative se fait soit par l'enseignant, soit par l'élève, pouvant être subite, directe en interrompant la communication ou différée à la fin de l'échange. Cependant à mon avis, nous devons traiter immédiatement et explicitement les **problèmes communicatifs**, afin de poursuivre l'échange ; **les problèmes discursifs** seront quand à eux traiter de manière intégrée ou différée puisqu'il s'agit d'un mécanisme travaillé lors de la séquence ; reste, **les erreurs de langue courante** massives ou systématiques, doivent être traitées en différé afin de ne pas perturber la communication. En aucun cas les normes du code oral ne se mesurent à celles de l'écrit.

[34] cf. Dolz et Schneuwly, 1998.

Pour Dolz et Schneuwly :

« Les normes de diction, d'énonciation, d'organisation de l'expression orale spontanée ont le plus souvent été pensées et fantasmées unilatéralement sur ce qu'on aurait dû se limiter à attendre d'un oral issu de l'écrit : c'est ici que bien parler signifie parler comme un livre lu à haute voix, écrit par un grammairien, avec l'accent et la prononciation supposés de Paris ! »

[35]

4.2. L'oral comme objet enseignable :

Les moyens didactiques et méthodologiques pour un enseignement de l'oral et son usage restent limités, ce qui a été prouvé par des didacticiens, sociologues, linguistes et formateurs [36]. Dans une perspective didactique d'une démarche systématique d'interventions au cours du cursus scolaire de l'apprenant, il est impératif de définir distinctement ce qui caractérise l'oral comme objet d'enseignement.

L'élaboration de l'oral comme objet enseignable paraît complexe et ce serait idéal d'établir dans les classes une démarche d'enseignement du texte oral analogue à celle de l'écrit. Nous allons donc, découvrir ce qui fait l'oral : matérialité phonique, manifestations langagières...

Le mot « *oral* », vient du latin *os, oris (bouche)*. La voix est considérée comme un pylône acoustique de la parole. En français, on compte 16 voyelles et 21 consonnes et demi consonnes, en plus de ce que produit la voix comme éléments prosodiques : l'accentuation et l'intonation. A partir de combinaisons particulières à la langue française, consonnes et voyelles donneront des syllabes...

Selon Dolz et Schneuwly : « *Le déroulement de la parole est une construction linéaire d'un flux verbal qui, en tant que tel, doit être décrit dans son déroulement et avec ses dimensions rythmiques et musicales.* » [37]

Heureusement, car l'intonation régularise le flux verbal, permettant ainsi de régler des tours de paroles entre interlocuteurs et de faciliter la co-construction du discours lors d'un échange.

[35] cf. Dolz et Schneuwly, 1998, p54.

[36] cf. (Wirthner, Martin et Perrenoud, 1991 ; Pietro et Wirthner, 1996).

[37] cf. Dolz et Schneuwly, p52.

4.3. Communication orale :

Elle ne se manifeste pas exclusivement dans la seule utilisation des moyens linguistiques ou prosodiques mais aussi dans des signes de systèmes sémiotiques non langagiers (mimiques faciales, postures, regards, gestuelle du corps au cours de l'interaction communicative...)

(Cf. Annexes, La prise de parole : apprendre à s'exprimer seul sur un sujet)

- Moyens non linguistiques de la communication orale :

Classement effectué par Dolz et Schneuwly :

Moyens paralinguistiques	Moyens kinésiques	Position des locuteurs	Aspect extérieur	Aménagement Des lieux
Qualité de la voix, mélodie, débit et pauses, respiration, rires, soupirs...	Attitudes corporelles, Mouvements, Gestes, Echanges de regards, Mimiques faciales...	Occupation des lieux, Espace personnel, Distances, Contact physique...	Habits, Déguisements, Coiffure, Lunettes, Propreté...	Lieux, Aménagement, Illumination, Disposition chaises, Ordre, Ventilation, Décoration...

Les différentes modalités d'expression sont soumises à la variation puisqu'elles sont infiniment diverses.

4.4. Les genres oraux - outils de communication :

Pour définir le genre comme outil, nous allons nous situer dans une perspective bakhtinienne qui définit tout genre suivant trois dimensions :

- Les contenus qui deviennent pertinents à travers lui.
- La structure communicative particulière des textes appartenant au genre.
- Des configurations spécifiques d'unités linguistiques : traces de la position énonciative de l'énonciateur, des ensembles particuliers de séquences textuelles et de types discursifs qui forment la structure.

Dans une optique de l'enseignement, les genres restent un point de référence concret pour les élèves. Ce sont des outils qui médiatisent l'activité de communication langagière. Ils abordent la variation illimitée des pratiques langagières et traitent l'hétérogénéité constitutive des unités textuelles. Ils permettent d'apprendre à communiquer avec les moyens langagiers relatifs aux situations qui rendent la communication réalisable.

4.5. Capacités orales des apprenants :

L'observation de conduites orales des élèves consiste en l'interrogation sur la fréquence de prise de parole, de la qualité de participation et d'écoute de la part des élèves, de situations d'interaction des la collaboration entre locuteurs (entre apprenants et apprenants/enseignant), des normes et habilités linguistiques en français, des moments de silence, de la fluidité, des hésitations, de l'intonation, du débit, de regard, des gestes, etc. Nous avons déduit dans un premier temps que ces différentes conduites langagières se font différemment d'un élève à un autre dépendamment des capacités de tout un chacun, ainsi il

s'attribuera des aptitudes à agir dans différentes situations et s'appropriera des outils de communication lors de l'apprentissage afin de comprendre ou produire un discours cohérent. Dans les recherches de Dolz et Schneuwly, trois ordres de capacités langagières ont été délimités pour une production en situation de communication :

- des capacités d'action qui permettent d'adapter la production langagière aux contraintes des cadres d'interaction et aux caractéristiques des contenus référentiels mobilisés dans la production langagière : ce qui implique des représentations relatives à l'environnement physique où se fait l'action ; des représentations relatives à l'interaction communicative : (statut social des interlocuteurs, lieu social et but de l'interaction) ; sans oublier les connaissances universelles mémorisées.

Au carrefour de ces capacités, nous pouvons faire un choix de genres qui participent à la définition de la situation et des capacités discursives.

- des capacités discursives où un choix de variantes discursives s'opère sur ce qui est appelé « *infrastructure générale du texte* » créée par la combinaison de (connaissances, souvenirs, ...) et en même temps une production qui implique des choix et une implication des contenus faisant découvrir des perspectives nouvelles, originales. Tous deux se font par une démarche de double préparation du contenu et de la forme.
- des capacités linguistico-discursives, où on peut parler de « *textualisation* » avec des opérations de connexion, de fractionnement et des opérations de cohésion nominale et verbale ; de « *prise en charge énonciative* » avec les voix énonciatives et les expressions de modalisation qui expriment la valeur de vérité, l'obligation, le droit, la norme ou donner tout simplement une appréciation ; ainsi que des « *opérations de construction des énoncés* » et « *le choix des items lexicaux* ». [38]

4.6. Comment construire une progression dans l'enseignement de l'oral :

Pour agir sur les capacités langagières des élèves, Dolz et Schneuwly avaient dégagé des conditions :

- Donner à l'élève une vision d'ensemble de ce qu'il apprend en proposant une unité de travail (les genres qui permettent de travailler sur des objectifs tels que la représentation du contexte social/contextualisation ; la structuration discursive du texte/planification ; les représentations sur les contenus thématiques à développer et les choix d'unités linguistiques/textualisation).
- Travailler à chaque cycle une grande diversité de genres oraux. (Pour le programme par exemple de la troisième année, exposer des savoirs, régler des comportements afin d'orienter les actions humaines.

Cette démarche propose aux apprenants des voies d'accès diverses à l'expression en réalisant le principe pédagogique de différenciation [39]. D'un point de vue didactique, on pourrait définir des spécificités de fonctionnement des genres par la comparaison des uns aux autres. Pour une transformation des capacités des élèves en cours de la scolarisation, une approche « *en spirale* » reste la plus avantageuse.

4.7. La séquence didactique : démarche de l'enseignement de l'oral :

Nous avons présenté un objet d'enseignement de l'oral qui est le genre puis une conception des capacités langagières dans la production orale ainsi qu'une progression à travers laquelle, l'élève développe sa maîtrise de situation de communication orale. Nous allons maintenant aborder la démarche « *séquence didactique* » proposée par Dolz et Schneuwly :

Les passerelles entre connaissance et communication ne sont pas établies systématiquement : l'activité langagière sera un point de départ et un objet de la structuration. Lors de l'activité scolaire, on parle toujours et encore pour raconter, pour discuter, pour élaborer des connaissances, pour rendre compte de savoirs acquis, pour questionner et pour travailler en groupe. La parole considérée comme un moyen d'apprendre se doit d'être autonome.

[38] cf. Dolz et Schneuwly, 1998, p63.

[39] cf. (Schneuwly, Rosat, Paquier et Dolz, 1993).

Nous nous inspirerons entre autre de cette démarche dans notre partie pratique.

- La mise en situation :

Est une présentation aux élèves d'un projet de communication dans le but de le réaliser en production finale. C'est le moment où les élèves construisent des représentations de la situation de communication et de l'activité langagière qui constituera l'objet d'un enseignement/apprentissage.

Cette phase présente aux élèves toutes les informations indispensables pour connaître l'apprentissage langagier qui est lié au projet communicatif visé. La performance de l'élève à produire un texte oral ou oraliser un texte écrit sera en général évaluée.

- Production initiale :

Si la situation de communication est précise et claire, tous les élèves même faibles arrivent à prendre la parole en répondant au moins partiellement à la consigne et produire une situation initiale, considérée donc comme régulateur de l'apprentissage qui motive aussi bien la séquence que l'élève.

Notons que seule la production finale constitue situation réelle dans toute sa richesse et sa complexité.

- Ce qui est enseignable :

Quatre niveaux du fonctionnement langagier pouvant être travaillés dans les séquences :

- Se représenter la situation de communication. L'élève doit apprendre à envisager le but visé et à représenter le destinataire du texte.
- Elaborer et connaître des contenus.
- Organiser et planifier l'activité.
- Mettre en texte avec les moyens langagiers les plus efficaces pour être compris par ses auditeurs.

Il est à prévoir des ateliers où les élèves doivent s'approprier des outils linguistiques afin de construire des notions leur permettant une prise de parole qui doit être simplifiée, adaptée à leurs capacités dans des situations de communication. On pourrait alors, aboutir à automatiser certaines opérations langagières et développer le contrôle du comportement propre en situation de production. L'élève pourrait par la suite reprendre, reformuler, appuyer ses propres idées.

- Production finale : intégrer les savoirs construits et les outils appropriés :

C'est l'aboutissement de la séquence didactique. Variable, elle dépend de la situation de communication indiquée dans la mise en situation et révèle aussi bien pour l'enseignant que pour les élèves, s'il y a eu progression dans les apprentissages effectués. La production finale fait toujours l'objet d'une évaluation commune par les élèves de la classe, tout comme celle de l'enseignant, les remarques sont critériées. Travailler l'oral à l'école est une prise de conscience de sa propre activité et de celle de l'activité des autres. La séquence didactique pour l'oral établit à travers le dialogue entre enseignants et élèves et entre élèves, les textes oraux des élèves diversifiés, une relation avec des textes oraux extérieurs à la classe donnant lieu à une véritable culture de la parole.

A titre d'exemple, le projet 2 du manuel scolaire de troisième année propose à l'élève pour la journée de l'étudiant, (Cf. Annexes, Extrait du manuel, p60-61) d'élaborer un recueil de textes donnant l'explication scientifique de phénomènes naturels et d'accompagner ces textes de légendes proposant une interprétation de ces mêmes phénomènes ; ainsi en séquence une, intitulée « *l'explication dans la légende* », l'élève à partir du texte « *Le pays des Tagals* », D'après J.Gensa, Légende des Philippines, pourrait, expliquer un phénomène scientifique qui est « *le séisme* » basée sur la légende du roi des Tagals juste et glorieux emprisonné par des ennemis et enchaînés à deux énormes rocs qu'il faisait trembler en essayant de se libérer, ce qui explique le tremblement de terre que nous continuons à ressentir à nos jours. L'élève justement devra être capable de comprendre en situant la légende, en retrouvant les personnages, en soulevant l'événement (le thème) ou encore en indiquant le temps employé, les adverbes, etc. Donc, on

arrive à la conclusion à retenir par les élèves, en proposant les outils didactiques nécessaires que pour comprendre une légende, il faut chercher :

- dans quelle partie du monde, elle est née. Pour cela, l'élève s'appuiera sur les termes qui indiquent le lieu et sur les noms des personnages ;
- les éléments surnaturels, c'est-à-dire les objets, les personnages, ... qui n'appartiennent pas à la réalité que nous connaissons ;
- ce qu'elle veut expliquer comme phénomène pour aboutir à l'explication scientifique proprement dite.

Donc, l'élève pourrait par la suite, suivant les compétences orales développées ; identifier le thème général ; extraire les différentes informations qui constituent l'explication et identifier les paramètres d'une situation de communication où à partir de modèles compris, il pourrait à son tour produire oralement une légende de son pays qu'il expliquera à sa manière avec ses propres stratégies.

5. Travaux de Perrenoud : L'oral à l'école.

Pour Perrenoud, l'apprentissage de la langue orale est moins facile à codifier que celui des figures verbales ! Cela fera dépendre les pratiques en classe. Certains enseignants estiment que la nécessité de la communication est liée étroitement à la nécessité de prendre du temps pour parler, écouter, raconter, discuter. Pour d'autres, ces apprentissages ne sont pas prioritaires et soutiennent une interprétation minimaliste du programme. Il y a donc autant de représentations de la place de l'oral dans l'enseignement que d'images de la langue, de la communication, de la culture. Mais on perçoit, avec la pratique de l'oral en classe, des limites de la personnalité et du rôle professionnel, de la manière d'être et des méthodes d'enseignement. Cependant, « *il ne suffit pas de réaffirmer dans l'abstrait l'importance de l'oral pour convaincre ceux qui n'y croient pas !* » [40]

La construction d'une pédagogie de l'oral exige un détour par une réflexion sur la langue, la communication, le travail scolaire. Nous devons trouver des solutions aux urgences de tous les jours, à la hiérarchisation scolaire et sociale des savoirs, aux échéances de l'évaluation, aux attentes des parents, des enseignants, voire même celles des apprenants. On ne peut contrecarrer d'un coup de baguette magique les obstacles pratiques et les contradictions entre les affirmations générales du plan *d'études* et les attentes concrètes qui se manifestent sur le terrain : « *Une pédagogie de l'oral ne pose pas uniquement des problèmes didactiques. En définissant des objectifs, des exigences dans ce domaine, on fait des choix politiques et culturels* » [41]

En général, l'enseignant parle beaucoup plus que ses élèves, qui n'écoutent pas toujours et même lorsqu'ils ont la parole, c'est lui qui organise les conversations. Il requiert une écoute absolue quand il s'adresse à toute la classe. Perrenoud interpelle souverainement les élèves et les pousse à répondre à ses questions, de suggérer des hypothèses, de faire des propositions : « *Il décide de répondre ou non à leurs interventions spontanées. D'un bout à l'autre de la journée, il fixe le contenu et le statut des conversations. Lorsqu'il s'absente un moment, travaille avec une demi classe ou demande aux élèves de se mettre à la tâche par deux ou en petites équipes, il s'attend à ce que l'interaction entre élèves respecte ses consignes. Même en faisant la part du bavardage, des interventions spontanées, de l'indiscipline, voire du chahut, on se trouve dans un système de communication très inégalitaire en ce qui concerne la distribution du pouvoir et du temps de parole.* » [42]

L'apprentissage de la langue orale se fait, en classe ou en famille, par imitation, par imprégnation, etc. en situation. L'enseignant présente à l'élève, plusieurs heures par semaine, un modèle de maîtrise de la parole : « *Il lit, explique, raconte, ordonne, évalue, argumente, illustrant la variété des actes de parole. Il séduit, rit, gronde, se fâche, mettant la langue au diapason de toutes sortes d'émotions et de sentiments. Il tient par moment un discours construit, il répond à d'autres moments par monosyllabes, du tac au tac. Il est parfois familier et proche de la langue des enfants, il incarne à d'autres occasions la langue la plus châtiée et la plus soutenue. Le maître est un acteur qui propose une mise en scène ininterrompue du verbe, sous toutes ses formes ou presque. Ce spectacle, inévitablement magistral et exemplaire, aura quelques effets sur les représentations et les pratiques langagières des élèves ; le maître le sait ou s'en doute.* » [43]

Chaque parole d'élève est confrontée à une évaluation et d'une intervention *normatives*, qui peuvent porter sur la prononciation, l'accent, le débit ; sur le niveau de langue ; sur la syntaxe ou le vocabulaire ; sur le sens, l'à-propos, le bien-fondé, l'originalité du contenu ; sur l'élégance ou la maladresse du propos. La pratique normative des enseignants relève néanmoins de leur philosophie personnelle de la langue et de l'éducation. Mais les normes et les valeurs des enseignants changent selon leur origine sociale, leur rapport à la langue et à la culture, leur disposition à identifier et à faire respecter des règles et des usages dans divers domaines. [44]

On insiste souvent sur la normalisation de l'écrit, liée à la grammaire [45]. Moins codifiée, la norme porte aussi sur la langue orale : “ *Parle comme il faut !* ” est une injonction constante à l'école.

5.1. La correction dans l'expression langagière mène-t-elle à une communication efficace ?

Les études modernes mettent en général l'oral et l'écrit à même titre d'égalité. Ils soulignent la nécessité de donner aux élèves une *maîtrise pratique* de la langue, tant écrite qu'orale, en *situation de communication*.

[40] [41] [42] [43] cf. Philippe Perrenoud, 1988.

[44] cf. D. Lafontaine, 1988.

[45] cf.

Cheruel, 1977 ; Schoeni, Bronckart et Perrenoud, 1988.

Ces intentions se voient confrontées aux habitudes des enseignants, aux attentes des parents, à la domination des savoirs *sur* la langue et des exercices *formels* dans le travail scolaire et l'évaluation. Si de nos jours, la langue sert principalement, voire uniquement à communiquer, l'école est cependant amenée à préférer les « *savoirs sur* » aux maîtrises pratiques, à œuvrer pour la connaissance de la norme plus que l'efficacité du message [46]. L'analyse des programmes et du travail scolaires en termes de *transposition didactique* [47] explique en partie le phénomène : pour être enseignés, les savoir-faire et les savoirs sont arrangés, convertis en « *objets d'enseignement* » adéquats aux contraintes de l'apprentissage et de la situation didactique plus qu'aux nécessités d'une pratique extrascolaire. Les savoirs *sur la langue* seront accommodés à sa maîtrise pratique : ils renvoient à des notions, à des règles, à des procédés, tout ce qu'on peut codifier, énumérer dans les programmes, illustrer dans les manuels, travailler par des exercices.

À la transposition didactique s'ajoutent toutes les valorisations de la grammaire comme « *gymnastique de l'esprit* » ou préparation aux langues étrangères, de la norme comme expression de la culture et des valeurs d'une civilisation.

Quelles sont donc les références des enseignants à propos de la langue orale et de son apprentissage ? Nous concernant, nous essayons à travers ce qui est proposé dans le manuel de « bricoler » pour mener un échange langagier. Perrenoud a imaginé d'autres ressources sur lesquelles un enseignant pourrait se pencher :

Tout enseignant se fait une perception de *ce qui attend ses élèves dans la suite du cursus*. Mais, est-il important, pour faire des études longues, de savoir, à l'oral, raconter une histoire ou une plaisanterie, animer un débat, argumenter, faire le portrait d'un personnage, communiquer des informations ? Bien malin qui saurait l'affirmer avec certitude. Une partie de la sélection se fait oralement, mais l'oral est rarement une matière sélective autonome.

Les références théoriques des enseignants en matière de communication orale sont probablement assez légères, en moyenne. Combien d'enseignants ont entendu parlé de Labov, Bernstein, Goffman, Gumperz, Watzlawick, Searles, Austin par exemple ?

[46] cf. (Bronckart, 1983, 1985).

[47]

cf. (Verret, 1975, Chevallard, 1985, Perrenoud, 1986).

Le bagage linguistique associé à la rénovation a privilégié la syntaxe, et un peu la sémantique. Dans la formation des enseignants, la communication est traitée soit de façon formelle, soit en puisant dans le sens commun.

L'enseignant risque de prendre sa propre pratique correcte et élaborée (au besoin idéalisée) comme un *modèle* dont les élèves devraient se rapprocher. On retrouve alors la réponse traditionnelle de l'école face à la langue des élèves : unifier et normaliser. Est-ce cependant ce qu'il y a lieu de faire ?

5.2. Comment maîtriser l'oral ? Les interactions quotidiennes :

La communication s'inscrit dans une infinité de registres : elle participe à la presque totalité des actions et des interactions humaines. L'école obligatoire n'a ni la possibilité, ni la vocation de préparer à toutes les situations de communication qu'un individu est susceptible d'affronter durant son existence. Il faut donc choisir.

L'efficacité dans la communication est souvent liée à des manières de considérer la vie et les rapports humains, à des sensibilités, à des valeurs. Quelle est la « *bonne manière* » de faire rire, de séduire, d'émouvoir, de rassurer, etc. ? Tant de probabilités.

On ne mobilise pas exclusivement des compétences linguistiques et intellectuelles, mais aussi des situations cultivées, des traits de personnalité, de caractère, une forme de familiarité avec un milieu social et une culture. L'école en s'appuyant sur l'oral participe à façonner une vision du monde, un rapport aux autres, une forme d'expression des sentiments et des idées : « *En censurant ou en normalisant la communication, on finit par censurer ou normaliser la vie elle-même, car l'oral est inséparable de l'expérience quotidienne, de l'interaction avec autrui, du flux des conversations qui nourrissent les représentations et infléchissent les manières de faire.* » [48]

La maîtrise de l'oral informatif, explicatif, injonctif, argumentatif, décisionnel est aujourd'hui encore largement le propre des privilégiés, ou plus généralement de ceux qui occupent des positions dominantes dans le monde du travail, de la politique, des médias, des institutions (école,...).

[48] cf. Perrenoud, 1986.

C'est justement pour lutter à armes moins inégales, pour *faire partie d'une majorité moins silencieuse* que beaucoup de gens auraient intérêt à maîtriser mieux la communication orale. On préfère se taire parce qu'on n'est pas sûr de ses moyens, qu'on pressent l'échec ou l'humiliation. Avec davantage de compétences de communication et de confiance en soi, on affronterait la situation.

L'individu pour comprendre le discours :

- cherche à *décoder le propos*, ce qui n'est toujours pas évident.
- cherche à comprendre le *sens* du message, et donc les *intentions* cachées ou avouées de son auteur.

Ici également sont mises en jeu des compétences de communication. La maîtrise de l'oral est alors inséparable d'une formation à l'*autonomie* et à l'*esprit critique*. Pour être écouté et entendu, il faut s'adapter aux attentes des interlocuteurs, donc utiliser un code et un niveau de langue qu'ils comprennent et valorisent. Certes, dans la perspective d'une communication efficace, on peut traiter les attentes et les normes des interlocuteurs comme des contraintes objectives sans avoir à y adhérer personnellement. Cela autorise un rapport *stratégique* aux normes en vigueur sur tel ou tel marché linguistique.

La rénovation de l'enseignement du français insiste sur la libération de la parole, sur la nécessité de ne pas empêcher les élèves de s'exprimer par des corrections intempestives, sur la diversité des contextes, des actes de parole, des registres de langues et des marchés linguistiques.

À partir du moment où on décide de franchir le pas, il faut viser des compétences stables et transposables *pour chacun* et à chacun selon ses besoins !

6. Approches dialogiques des productions langagières d'apprenants de FLE:

Lorsque nous parlons, nous ne produisons pas du discours dans le seul but de produire du discours. Celui-ci est toujours adressé (ne serait-ce qu'à soi même) et il est toujours situé. Il est donc légitime de concevoir les pratiques langagières orales dans les relations qu'elles entretiennent avec les discours environnants et avec l'activité dans lesquelles elles s'inscrivent. Les productions langagières des sujets sont le produit de dynamiques interactionnelles ou pour reprendre les termes de Bakhtine/Volochinov (1977) « *l'interaction est la réalité fondamentale*

de la langue ». À ce titre, les données orales dialoguées permettent de décrire les mouvements par lesquels les discours se construisent et prennent sens les uns par rapport aux autres. Ainsi, le sens se dessine également dans les enchaînements discursifs. Les productions orales des sujets ne constituent donc pas des phrases isolées mais des énoncés à interpréter dans l'évolution du discours, au sein du cadre interactionnel dans lequel ils s'inscrivent. Le travail sur les interactions verbales participe de ce fait à faire évoluer les représentations sur l'oral dans la mesure où il donne accès aux mécanismes de construction conjointe des discours. Les empreintes linguistiques, discursives et interactionnelles d'un tel travail sont particulièrement saillantes dans les interactions impliquant des locuteurs n'ayant pas le même degré de compétence dans la langue de l'échange. Elles montrent dans quelle mesure les productions orales sont à replacer dans les relations dialogiques dans lesquelles elles s'inscrivent forcément.

Chaque énoncé montre le rapport qu'il entretient avec ce que l'autre vient de dire ainsi qu'avec l'ensemble des significations qui circulent lors du discours. L'analyse des réactions de l'interlocuteur laisse alors voir comment les discours antérieurs sont reçus, compris et traités dans la suite du dialogue pour construire un nouveau discours. La question de la maîtrise des formes linguistiques, qui se pose quand on s'intéresse aux processus d'appropriation d'une langue, et à son enseignement, est ainsi replacée dans une perspective plus large qui cherche à comprendre comment le locuteur apprenant s'approprie au fil de ces expériences communicatives des manières d'interagir (compétences linguistiques, discursives, interactionnelles...). Les opérations d'encodage et de décodage des messages grâce aux connaissances d'un code sont reconsidérées au regard de la dynamique interactionnelle dans laquelle s'inscrivent ces messages.

Nous allons maintenant après avoir exposé de manière brève notre cadre théorique de notre réflexion, entamer le cadre expérimental où nous analyserons le manuel scolaire de la troisième année moyenne, proposerons le déroulement d'une séquence d'expression orale avec analyse d'interaction afin de déceler les difficultés langagières des apprenants rencontrées en FLE oral et pour y remédier transposer une méthode empruntée à Markee ainsi que d'autres possibilités que nous jugeons profitables.

Deuxième partie

Partie pratique : Analyse

Chapitre premier

1. Le manuel scolaire :

Après avoir établi le cadre théorique de notre recherche, nous nous devons d'investir ce que propose le manuel scolaire de 3^{ème} année moyenne en matière d'oral afin d'entamer notre analyse proprement dite sur le terrain où nous travaillerons une séance d'expression orale à partir du manuel avec nos élèves appartenant à deux classes différentes et relèverons par la suite les difficultés rencontrées, ce qui favorisera notre analyse par la suite.

Un enseignement/apprentissage situé constitue un contexte favorable à la mise en place de mécanismes d'acquisition. Néanmoins, l'ancrage dans un modèle d'apprentissage n'est pas une condition suffisante : c'est l'action d'appropriation des mécanismes du discours oral par les apprenants qui l'investissent, le manipulent, l'adaptent à leurs besoins, détournent parfois certaines options ou encore découvrent des chemins nouveaux, qui va en faire un vecteur d'innovation sur l'environnement réel, renforçant ainsi la dimension actionnelle de l'apprentissage. Même si nous reconnaissons pleinement la spécificité socio-technique et socio-cognitive de l'apprentissage, la composante humaine demeure essentielle et cela, à différents niveaux.

En bref, il s'agit essentiellement de se centrer sur l'apprenant ! Ce que beaucoup veulent ne plus avoir à entendre... et pourtant !

- Le manuel scolaire ? Objet de détestation pour les uns, objet-culte pour d'autres :

Objet scolaire, le manuel est aussi objet de recherche. La diversité des axes d'étude constatée actuellement dans les travaux de différents groupes montre d'ailleurs la richesse du champ d'investigation. Bien sûr, nous savons que le manuel est par nature trans et inter disciplinaire et que son étude complète devrait porter sur des objets liés à des disciplines différentes. On s'aperçoit ainsi qu'au-delà des connaissances à transmettre se pose partout la question du mode de transmission et le manuel n'échappe pas à la règle. Sa vitalité, marquée par ses évolutions, sa richesse, la complexité des liens qu'il établit entre ses énonciateurs, voix multiples, et ses usagers, destinataires variés, en font pour longtemps sans doute encore l'appui privilégié de l'enseignement et de l'apprentissage.

Le manuel scolaire « Français troisième année moyenne » est-il complet et se suffit-il à lui-même ? Explore-t-il systématiquement toutes les données qui entrent en jeu dans un échange oral et suggère-t-il leur prise en compte dans la pratique de classe ?

2. Programme de la troisième Année Moyenne (manuel scolaire de français) :

Pour notre analyse, nous nous sommes basée sur les nouvelles réformes de l'éducation nationale au collège : programmes et manuel.

Concernant les finalités et objectifs de l'enseignement du français au collège, on vise à développer tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissage : écouter/parler et lire/écrire. Ceci permet à l'élève de construire progressivement la langue française et de l'illustrer à des fins de communication et de documentation.

2.1. Objectifs de l'enseignement du français en 3^{ème} AM :

Expliquer est l'objectif de la 3^{ème} AM. Qu'est ce que l'explication ?

L'explication est un développement destiné à faire comprendre quelque chose à quelqu'un. Dès lors, on est amené à produire un énoncé explicatif.

Expliquer suppose une situation d'énonciation particulière : Un locuteur objectif en sait plus que son destinataire. Il répond en racontant, en décrivant, en explicitant les causes d'un fait établi, à la question que pose ou se pose son interlocuteur.

Le texte explicatif met en œuvre l'interaction (il agit sur les représentations de l'autre dont il entend ou suppose la question) et la cognition (il enseigne). L'interaction est d'autant plus forte à l'oral que l'interlocuteur est présent et influe sur le contenu.

Il restera à se poser certaines questions (**Quelques pré-requis**):

- Le profil de nos élèves correspond-il à ce que présente le manuel scolaire ?
- Le manuel scolaire cadre-t-il avec l'objectif de notre leçon ?
- La nature du support (oral, écrit, graphique, pictural) apporte-t-elle un supplément ?
- Quel type d'exploitation?
 - orale ?
 - axée sur les compétences ou sur une compétence particulière ?
 - valorisant les savoir, savoir-faire ou/et savoir-être ?
- Quelle place réservée dans notre leçon : découverte, appropriation, réutilisation... ?
etc.

2.1.1. Profil d'entrée :

À l'oral : En arrivant à la 3^{ème} année moyenne, l'élève est capable de :

- écouter et comprendre une séquence narrative.
- identifier l'objet de la description dans un texte écouté.
- reconnaître le(s) passage(s) descriptif(s) dans les séquences narratives.
- nommer les éléments constitutifs d'un objet.
- reformuler un énoncé descriptif.
- décrire un itinéraire.
- décrire une personne, un objet, un lieu à partir d'un support iconique (affiche, image,...)
- insérer une description dans différents types de discours en fonction de la situation de communication.
- lire à haute voix des textes variés.
- reformuler une histoire.
- raconter une histoire.

2.1.2. Profil de sortie :

À l'oral : L'élève sera capable de :

- identifier le thème et le propos d'une explication.
- identifier les différentes étapes dans une explication.
- formuler une question précise.
- formuler une explication écoutée.
- produire une explication à partir d'un schéma.
- produire un énoncé explicatif cohérent.

2.2. Choix méthodologiques :

2.2.1. Démarche pédagogique :

Trois projets pour le programme de la troisième année moyenne :

Projet 1 ➔ Pour la bibliothèque de l'école, élaborer une brochure expliquant le proverbe :

« les voyages forment la jeunesse ».

Séquence 1 : Expliquer pour répondre à une question.

Séquence 2 : L'explication dans la description subjective.

Séquence 3 : Expliquer pour rendre compte d'un comportement.

Projet 2 ➔ Pour la journée de l'étudiant, élaborer un recueil de textes donnant l'explication scientifique de phénomènes naturels et accompagner ces textes de légendes proposant une interprétation de ces mêmes phénomènes.

Séquence 1 : L'explication dans la légende.

Séquence 2 : L'explication dans le récit fantastique.

Séquence 3 : L'explication dans le récit réaliste.

Projet 3 ➤ Rédiger un manuel technique expliquant le procédé de fabrication de différents produits afin de le présenter aux élèves d'autres classes.

Séquence 1 : L'explication dans la description objective.

Séquence 2 : Les représentations graphiques de l'information.

Séquence 3 : Le processus de transformation.

2.2.2. Le projet :

Le projet permet la maîtrise de compétences définies dans le programme. La compétence est l'aspect continu du programme, c'est-à-dire ce que l'enseignant doit faire acquérir à l'élève en tenant compte des moyens dont il dispose et des besoins de la classe. Cette pédagogie du projet s'inscrit dans une logique socialisante ce qui favorise les apprentissages en groupes.

L'interaction entre enseignant et élèves en situation de communication : entre enseignant et élèves et entre élèves permet un meilleur suivi des élèves en difficulté.

L'enseignant se doit d'effectuer une préparation du projet d'où une planification appuyée sur :

- L'analyse des besoins.
- La sélection d'une (ou des) compétence(s).
- La sélection des objectifs et leur démultiplication si cela est nécessaire.
- La détermination des contenus linguistiques et discursifs.
- La détermination des délais de réalisation du projet. (projet par trimestre).
- Le choix des modalités de fonctionnements (en groupe-classe, en sous-groupe, en binômes ou individuellement).
- La sélection des supports (explication en tous genres).

Le projet sera présenté aux élèves, négocié avec eux à propos de la nature du projet à réaliser et sa mise en œuvre. Au même moment, des points de langue sélectionnés (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe) seront systématiquement étudiés. Concernant la métacognition (réflexion des élèves sur leurs propres stratégies d'acquisition du savoir) ; ils seront tout aussi ménagés.

En troisième année moyenne, les apprentissages seront centrés sur l'élève qui en devient le principal acteur. Une démarche qui s'appuie sur l'observation, l'analyse, l'interaction et l'évaluation.

Prenant conscience à travers les moments de verbalisation, de ses stratégies d'acquisition, l'élève fera ainsi l'expérience de l'autonomie intellectuelle et de la métacognition (réflexion sur ses propres pratiques d'apprentissage).

Un moment de découverte, un moment d'observation méthodique (analyse instrumentée), un moment de reformulation personnelle et un ou des moments d'évaluation constituent le cheminement d'apprentissage :

Pour atteindre la compétence visée, le manuel scolaire de troisième année moyenne propose une typologie d'activités qui couvre tous les niveaux taxonomiques et les trois domaines (cognitif, affectif et psycho-moteur).

L'élève est amené à réaliser une production, en trois séquences et plus qui finaliseront les apprentissages. Les concepteurs du manuel ont fait appel à une pédagogie différenciée qui reconnaît le droit à des rythmes de travail, des façons d'apprendre, des modalités de mémorisation, différents en fonction des élèves. Le travail en groupe permet une meilleure construction des savoirs en favorisant les échanges et la confrontation, cependant, qu'en est-il de l'oral ? De quelle manière est-il géré voire perçu par l'enseignant et les élèves ? Nous verrons cela plus tard.

2.2.3. Evaluation :

Nous, enseignants n'évaluerons que ce que nous avons enseigné. Evaluer c'est identifier, déterminer et définir les lacunes de l'élève pour y remédier éventuellement ; déceler ses capacités pour les améliorer et les développer. (Cf. Annexes, Paramètres d'évaluation de la compétence de communication orale.)

Ce n'est pas noter comme on le croit souvent ou sanctionner... L'évaluation peut être diagnostique, formative et sommative ; et peut se faire par l'enseignant, par l'élève lui-même ou par les autres élèves de la classe. Ainsi trois catégories ont été sélectionnées : L'évaluation magistrale ; L'auto-évaluation ; La co-évaluation.

2.3. Compétences et objectifs d'apprentissage :

Pour le manuel de troisième année, nous avons choisi d'exposer les compétences qui couvrent les domaines : oral/réception ; oral/production puisque notre travail de recherche vise justement ces domaines. Parler de compétences en milieu scolaire, c'est mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève.

Dans une perspective durable et significative des connaissances se fait l'entrée dans les programmes par les compétences.

Compétences	Objectifs d'apprentissages
Écouter pour agir dans une situation de communication.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les paramètres d'une situation de communication. - Écouter en fonction d'une consigne donnée. - Réagir à une sollicitation.
Construire du sens à partir d'un message écouté.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier le thème général. - Identifier l'essentiel d'un message. - Repérer les passages explicatifs. - Extraire les différentes informations qui constituent l'explication. - Repérer la structure de la partie explicative.
Prendre sa place dans un échange (à deux ou à plusieurs interlocuteurs).	<ul style="list-style-type: none"> - Arrimer (fixer) son propos aux propos précédents. - Questionner de façon pertinente. - Reformuler pour assurer la qualité de la communication.
Produire un énoncé cohérent pour expliquer.	<ul style="list-style-type: none"> - Restituer une explication écoutée. - Traduire en mots un schéma expliquant un processus. - Reformuler une explication écoutée.

- Evaluation des compétences :

La maîtrise d'une compétence est mesurée à travers un « *produit* », un résultat. Pour cela, il est impératif de dégager les critères d'évaluation. Donc, nommer tous les paramètres qui permettent de vérifier si une compétence est maîtrisée.

Enoncés de façon claire et précise, ces critères aideront les enseignants à sélectionner avant chaque projet ou production à réaliser par les élèves, les éléments importants en fonction des apprentissages visés.

a. Compétence à évaluer (Oral / Production) :

Au collège, en troisième année moyenne, une des compétences à réaliser est « *produire un énoncé cohérent pour expliquer un processus* ». Elle sera maîtrisée si l'élève sait :

- Répondre à une question qui appelle l'explication.
- Présenter l'objet de l'explication.
- Présenter les informations essentielles inhérentes au processus en question.
- Présenter les étapes exactes de ce processus.
- Assurer l'enchaînement des étapes à l'aide d'articulateurs logiques et/ou chronologiques.

b. Les contenus :

Le texte explicatif a pour objectif de faire comprendre un fait, un événement, un phénomène,... : Faire comprendre quelque chose à quelqu'un. Dans tout discours explicatif, il est important de définir la situation d'énonciation : Qui explique ? Quoi ?

À qui ? Comment ? Celui qui explique est en position de supériorité.

Les outils linguistiques mis en œuvre diffèrent. Le tableau ci-dessous montrera comment s'organise l'insertion de ces outils en fonction de l'explication et de sa visée.

Niveau discursif	Niveau textuel	Niveau phrastique
Enonciation : qui explique. À qui ? Quoi ? Comment ? Quand ? Où ?	Structure de l'explication : -Progression thématique : * à thème constant. * linéaire. * à thème éclaté. -Mise en page (disposition, espacement, tableau, numérotation). Procédés de : - définition. - explication. - caractérisation. - énumération. - reformulation.	- La phrase interrogative. - La phrase déclarative. - La ponctuation (les deux points, les parenthèses, les titres,...) - Les présentatifs. - La tournure impersonnelle. - La forme passive. - Les temps du passé. - L'accord du participe passé avec être. - La nominalisation par préfixation. - La proposition subordonnée complétive.

	- illustration. - conclusion. -Le champ lexical de l'explication. -Les articulateurs logiques. -Les anaphores. -Le temps des verbes.	- La relation cause/conséquence. - Le présent de l'indicatif. - Le présent du subjonctif. - Le présent du conditionnel. - L'expression du but. - L'expression de la condition.
--	---	---

c. Une situation d'énonciation particulière :

Expliquer exige une prise de distance du locuteur, un refus des investissements subjectifs. Dans l'interaction propre à l'explication, le sujet qui explique domine son destinataire : Il en sait plus que l'autre ; il répond à l'autre donc susceptible de l'intéresser ; il est neutre par rapport à son objet. La valeur du discours explicatif dépend de la vérité des propos et de leur objectivité.

Deux démarches :

Expliciter, une démarche analytique qui consiste à dégager des constituants et **donner une autre représentation**, démarche synthétique qui consiste à mettre en relation pour rendre évident ce qui ne l'était pas. Dans cette perspective, le discours explicatif est traversé par une **dimension interactionnelle** (il communique, il enseigne, il justifie) et par une **dimension cognitive** (il explicite, il développe et interprète - et il explique).

L'explication peut être rejetée dans un discours polémique: le discours reçu peut être contesté dans ce qu'il dit ; on dira par exemple: « *Ce n'est pas une bonne explication* » ou bien il pourra être rejeté en disant: «*Ce n'est pas une explication* », le discours tenu n'étant pas le bon discours. L'explication est un discours conçu pour répondre à un « *pourquoi ?* » implicite du destinataire et qui est plutôt orientée vers la description des faits et des phénomènes. C'est un discours théorique. La production de l'explication fait converger selon M.J. Borel [49], deux démarches différentes:

- Une démarche **interprétative**, suscitée par la question (implicite le plus souvent), et qui consiste dans la recherche d'une raison qui explique.
- Une démarche **justificative**, contenant des preuves factuelles ou déductives, dans laquelle l'*explicandum* (*objet à expliquer*) devient conséquence de la raison donnée et par là expliquée. Si on répond *A parce que B* à la question *Pourquoi C ?* On doit étayer par la justification : *car de B on tire C*, qui peut n'être pas formulée. Un nombre de propositions logiques, théoriques,

s'enchaînent pour en déduire l'origine d'un phénomène. Les connecteurs *parce que, puisque* et *car* marquent explicitement le type textuel explicatif.

2.4. Projets et activités possibles :

Les activités seront distribuées en réception et en production, à l'oral et à l'écrit. Découlant des objectifs définis dans les programmes ? Elles organisent le déroulement d'un projet en réception et en production.

À l'oral :

a. En réception :

- Écouter un énoncé explicatif pour identifier le thème de l'explication.
- Écouter un énoncé explicatif pour en extraire des informations essentielles.
- Écouter un dialogue pour distinguer le locuteur et l'interlocuteur.
- Repérer un passage explicatif d'un comportement (attitude).
- Écouter attentivement une explication en vue de la résumer.

b. En production :

- Nommer les différentes parties de l'objet dont on explique le fonctionnement.
- Expliquer un itinéraire.
- Expliquer un fait, un phénomène naturel, un processus.
- Expliquer un processus d'utilisation d'un appareil.
- Expliquer les circonstances d'un événement.
- Expliquer un phénomène naturel en s'appuyant sur un schéma.

[49] cf. M.J. BOREL (1981), 50, pp. 20-38.

- Reformuler une explication.
- Expliquer les raisons d'un comportement (attitude).
- Écouter attentivement une explication en vue de la résumer.

La planification du projet doit être adaptée à la réalité de la classe et aux moyens dont dispose l'enseignant. Des activités décrochées peuvent être programmées hors séquence en fonction des besoins.

3. Enseigner les points de langue ressortissant à l'explication :

3.1. L'énonciation :

Est un acte de production de l'énoncé qui sera compris par l'élève en sachant qui explique, à qui, quand et où ?

L'énonciateur est (celui ou ceux qui expliquent), et se distingue par *je, nous, on*.

Le destinataire est (celui, ceux ou celle(s) à qui est destiné(s) l'énoncé) et désigné par *tu* ou *vous*.

Ce dont on parle est désigné par *il(s)* ou *elle(s)*.

3.2. Le texte :

Sera étudié selon les points suivants :

Les connecteurs ; dans le discours explicatif, l'émetteur essaye de rendre clair un fait ou une idée au destinataire en utilisant des connecteurs logiques ou chronologiques qui faciliteront la compréhension du message et aideront à retrouver l'enchaînement et la succession des faits ou des événements.

Dans le discours explicatif, on trouve souvent des liaisons exprimant la cause et la conséquence et qui peuvent parfois être implicites quand elles ne sont pas mises en évidence par des mots.

Les connecteurs logiques peuvent être des conjonctions de subordination (comme, parce que, bien que, puisque,...), de coordination (mais, car, donc, or,...), des prépositions ou des locutions prépositives (pour, par, à cause de, grâce à,...), des adverbes ou locutions adverbiales (cependant, ainsi, de même,...) ou encore des expressions (d'une part, d'autre part,...).

3.3. Le thème et le propos :

On peut expliquer à thème constant, linéaire ou éclaté.

3.4. Les anaphores :

Les reprises lexicales ou pronominales sont constitutives pour tout texte. Un travail sur le lexique s'impose et le champ lexical dépend de la compréhension.

3.5. Les substituts :

Pronoms (substituts grammaticaux) : le, la, les, il(s), celui-là, ...

Groupes nominaux (substituts lexicaux ou nominaux) remplaçant un nom ou groupe de nom.

3.6. La phrase :

Dans tous types de textes oraux, on peut rencontrer tous types de phrases. Dans le texte explicatif, l'énonciateur a pour objectif d'informer, d'expliquer, de déclarer, de présenter quelque chose, pour cela, il a tendance à employer des phrases déclaratives, interrogatives (nominales en grande partie).

3.7. La consigne :

Dans la vie scolaire de l'élève, la consigne écrite ou orale est le chemin qui mène aux apprentissages. « *Comprendre ce qu'il est demandé de faire* » aide l'élève qui apprend à construire son savoir. Une consigne peut être :

Mauvaise : Elle est soit trop vague et l'élève ne sait que faire ; soit trop bavarde et l'élève n'a plus rien à faire.

Bonne : Elle est précise, explicite et facilite la tâche à entreprendre. Elle doit canaliser l'attention de l'élève sur ce qui est important en fonction de l'objectif visé.

3.8. La métacognition (pousser l'élève à réfléchir):

Le travail de l'élève consiste autant à effectuer une tâche qu'à réfléchir sur la façon dont il l'exécute. Avant, pendant et après une activité donnée, l'enseignant y fera de ces moments de réflexion, de véritables étapes de travail avec des questions sur la procédure que l'élève suit. Par exemple : - par quoi vas-tu commencer ? – comment vas-tu travailler ? – où en es-tu ? –que dois-tu faire à présent ?

Ce qui fera aboutir à la métacognition et là l'enseignant posera des questions comme par exemple :- qu'as-tu appris à travers cette activité ? –quelles difficultés as-tu rencontrées ? - que vas-tu retenir ? - à quoi cela va-t-il servir à l'avenir ?

L'élève prendra l'habitude de mieux cerner ses difficultés, maîtriser ses stratégies de travail et d'apprentissage ainsi que celles de ses camarades par un questionnement régulier et une verbalisation de ses pratiques.

Chapitre deuxième

Maintenant que nous avons investi ce que propose le manuel de troisième année moyenne, nous allons présenter dans ce qui suit notre démarche expérimentale, une séance d'expression orale effectuée avec deux classes du même niveau, les comparer et par la suite analyser les réponses des élèves afin de rendre intelligible l'objectif de notre recherche.

1. a. La situation d'apprentissage :

Le public :

Nationalité : algérienne

Institution : collège

Niveau des apprenants : les apprenants ont un niveau suffisant pour une compréhension orale approximative.

Age : 12-16 ans.

Sexe : groupe mixte.

Statut social : différent.

Nombre : 45 élèves en 3^{ème}3 et 44 élèves en 3^{ème}4.

L'organisation :

Ici, les éléments propres à l'organisation (horaire, programme, administration). Les activités proposées en répartition annuelle se feront en (5 heures + une heure de remédiation) par semaine. Mais pour notre séance d'expression orale, les directives de monsieur l'inspecteur de français prévoient 20 minutes.

Les moyens et matériels :

Les conditions d'apprentissage dans les collèges algériens sont généralement durs voire pénibles. En effet les effectifs sont de plus de 40 élèves par classe en moyenne, Quant à nous, enseignants, nous ne disposons que du manuel scolaire destiné à l'élève. Donc, les moyens techniques sont relativement infimes. Pas d'accès à Internet dans les classes. L'environnement du cours n'est pas propice à l'apprentissage, classes minuscules, matériels électroniques audio visuel inexistants. Nous avons pour cela user de nos propres moyens afin d'enregistrer la séance que nous avons transcrite ultérieurement.

L'enseignant :

Ici, des données qui nous concernent.

Âge : 34 ans.

Sexe : féminin.

Culture : algérienne.

Qualification : Enseignante de FLE.

L'interaction que nous avons étudiée s'est déroulée lors d'une séance d'expression orale entre élèves de 3AM du C.E.M Khadidja de la wilaya de Constantine et nous, enseignante ; une séance qui a duré une 20 mn. Nous leur avons demandé d'ouvrir le manuel scolaire à la page 27 et d'observer la B.D qui y paraît (cf. Annexes). Entre temps, nous avons porté les questions sur le tableau. Par la suite, nous analyserons leurs réponses données. (Le même travail a été réalisé par deux classes de 3AM.)

b. Séances d'expression orale:

- Quels sont les deux personnages de cette B.D ?
- Quel est le thème de leur conversation ?
- Où se déroule la scène ?
- Quels sont les mots qui vous paraissent bizarres ?
- Qui est-ce qui interroge ?
- Croyez-vous que celui qui répond a donné la réponse qu'il faut ?

Nous avons voulu analyser les échanges au sein des deux classes de 3AM afin de dégager les difficultés rencontrées, se basant sur certains points que nous avons jugés utiles pour notre recherche et que nous illustrons dans le tableau suivant :

	3AM3	3AM4
Nombre d'élèves	45	44
Sexe	23 filles 22 garçons	18 filles 26 garçons
Milieu social	23 favorisés 22 moins favorisés	22 favorisés 22 moins favorisés
Habitat	23 quartiers résidentiels 22 quartiers populaires	19 quartiers résidentiels 26 quartiers populaires
Situation intellectuelle des parents	11 de culture francophone 34 de culture arabophone	24 de culture francophone 20 de culture arabophone

Ce que nous attendons en terme d'apprentissage, c'est l'acquisition et le développement langagiers. L'interaction est plus ou moins fluctueuse, effervescente, selon les critères proposés dans le tableau ci-dessus.

La première remarque était que les élèves avaient compris, savaient ce qu'on attendait d'eux mais hésitaient à répondre. Nous avons noté que les élèves qui répondaient, qui prenaient la parole sont à l'aise dans leur rapport à la langue française, car issus de milieu francophone et sont confrontés aux médias (chaînes télévisées françaises) ainsi qu'une aisance à manipuler internet. Nous allons commencer par transcrire la conversation entre élèves de la 3^{ème} année moyenne et nous, leur enseignante en orthographe standard.

Nous employons « **P** » pour enseignante et **E1, E2, ..., Es** pour élève(s).

Se référant à des modèles de transcription, nous optons pour les signes suivants étant consciente de l'importance du comportement corporel et du non verbal (les rires, les pauses, les hésitations, etc.) :

? : Le point d'interrogation indiquant les questions.

! : Le point d'exclamation indiquant les exclamations, les protestations,...

+, ++, +++ : Pause courte, moyenne, longue.

() : Les parenthèses servent à insérer nos commentaires.

// : Les mots entre slashes indiquent les mots étrangers à la langue française.

- Transcription des questions et répliques, 3am4/enseignante :

P : Alors, dans cette B.D, qui peut me dire quels sont les deux personnages ?

E1 : Un chien, un chat.

E2 : Ben+i ya chien et ya chat.

E3 : Un chien marron et un chat jaune et noir.

E4 : Comme heu+++ /lhimarlwahchi/. (Nous lui donnons la parole en indiquant du doigt.)

E2 : On dit zèbre /ya hmar/ (rires). (Les autres élèves rigolent aussi).

P : Ah ! Non+ ce n'est pas gentil+ il ne connaît pas et puis+ il est là pour apprendre.

E5 : Madame ! C'est Garfield et le chien. (Avec assurance et fierté.)

P : Ah ! tu connais Garfield ?

E2 : Qui ne connaît pas Garfield ?

E5 : T'aurai dû le dire alors !

P : Y a ceux qui ne connaissent pas. (Nous répliquons en même temps.)

E5 : /cheftou/ film et dessin animé.

P : Bien++ mais essaye de t'exprimer en français.

E5 : J'ai regardé film et dessin animé.

P : Je l'ai vu en film et en dessin animé. Bien+ maintenant passons à la question suivante : Quel est le thème de la conversation entre ces deux personnages ?

Es : Silence+++

E6 : ++J'ai pas compris madame.

E1 : /Expliqui/ madame.

Es : (Silence et chuchotements).

P : Bon+ je vais le dire autrement+ quel est le sujet de cette B.D ? Qu'est ce qu'elle raconte ?

Es : Internet.

E5 : Comment on envoie un message avec internet.

P : Plutôt par internet ou sur internet.

E1 : Heu++Un courrier que tu envoies sur un ordinateur. (Tâtonnant en lisant la phrase de la bulle de la troisième vignette de la B.D)

P : Bien+ Et où se déroule la scène ?

E2 : Maison !

E3 : Dans et /barra/.

P : On dit à l'intérieur et à l'extérieur. Avez-vous remarqué des mots qui vous paraissent bizarres ?

Es : Nimèle ?

P : Et++ Et ?

E1 : Hum+C'est tout madame.

E5 : On dit pas nimèle.

P : Donc+++

E5 : On dit E-mail.

E3 : (S'écrie en montrant du doigt) Mais++ c'est écrit là ! (Les deux élèves se querellent en arabe).

P : Nous verrons cela plus tard+ D'après ce que vous constatez+ qui est ce qui interroge ?

Es : (chuchotements entre certains).

P : Je répète+ Qui pose des questions ? Et à quoi vous le remarquez.

E1 : Ben+ c'est le chien.

P : Et ? Continue.

E1 : ++euh+ Le point d'exclamation.

E2 : Non ! interrogation.

E3 : Quoi ! (En montrant du doigt).

P : Bravo+ donc le chien a employé ce qu'on appelle un mot interrogatif « quoi » et le point d'interrogation : la ponctuation.

E2 : Madame ?!

P : Oui+je t'écoute.

E2 : Mais ce qui dit+c'est pas ça.

E5 : C'est pas vrai.

P : Qu'est ce qui n'est pas vrai ?

E5 : (prend la parole de force). C'est pas comme ça on envoie un mail.

P : qu'on envoie un mail+ Justement on arrive à la question qui suit (Montrant du doigt le tableau) : Alors comment on envoie un E-mail ?

E6 : On entre dans la boîte et on écrit message et on clique sur envoyer.

P : On entre dans la boîte+ on s'arrête un court moment+on écrit le message et là on emploie la conjonction de coordination « et » on clique sur envoyer.

Oui+ mais c'est amusant quand même l'explication qu'il a donnée au chien.

Es : rires ! (Les élèves marmonnent en arabe).

- Transcription des questions et répliques, 3am3/enseignante :

Dans la classe 3am3, deux ou trois élèves maîtrisent vraiment le discours oral en FLE, pour le reste, ils restent silencieux et répondent par des bribes de paroles imperceptibles:

P : Quels sont les personnages dans cette B.D?

E1 : Un chien+un chat.

E2 : Raoul et /lokhor/.

E3 : L'ordinateur.

P : L'ordinateur ? Est-ce un personnage ?

E3 : Oui Madame ! Les personnages+ça peut être des gens+des animaux+des objets+++ (avec assurance).

P : Quelle est ta définition du personnage ?

E3 : Il joue un rôle dans l'histoire.

E2 : C'est pas ça+i y a pas /hadik lektiba/. (L'élève montre du doigt la bulle)

P : Une bulle+tu veux dire+mais (en s'adressant à E3) +crois-tu que l'ordinateur joue un rôle ?

E3 : Ben là++c'est vrai madame.

P : Donc ! (L'élève sourit montrant qu'il a compris). Bien++ et où se déroule la scène ?

Es : Silence+++

E2 : Dehors et à la maison.

P : D'autres réponses ?

Es : Silence et chuchotements.

P : Bon, quel est le thème de cette B.D?

E4 : Internet.

E3 : La définition du mot E-mail+ heu+ nimèle. (Rires)

E1 : Un courrier électronique.

P : Et qui est-ce qui interroge ?

E2 : C'est le chat.

E3 : Non regarde bien la 1^{ère} image, c'est le chien.

P : Dans une B.D, on dit vignette+Et qu'est-ce qu'il demande ?

E2 : Qu'est-ce qu'un E-mail ?

E1 : Comment on fait pour envoyer un E-mail.

E3 : Que dois-je faire pour envoyer un courrier électronique ?

E4 : Nimèle+++

Es : (Chuchotements entre certains, les autres regardent silencieusement).

E3 : Madame ! Normalement on dit E-mail.

P : Alors pourquoi d'après vous le chien a dit nimèle ?

E1 : Parce qu'il ne connaît pas.

E3 : Non ! Il a entendu le mot et il l'a dit comme il est.

E2 : Il a fait l'abréviation.

P : Abrévation ? Mais qu'est-ce que tu entends par abréviation ?

E2 : A collé les mots. (Elle fait le geste de la main.)

E3 : La liaison madame ! (Avec fierté montrant qu'il a trouvé le mot).

P : C'est très bien++ C'est amusant quand même l'explication qu'il a donnée au chien.

Es : Oui++rires !

- Analyse :

D'abord, nous tenons à signaler que nous avons oublié involontairement d'éclaircir le point de « nimèle » à l'élève n°3, mais dans un deuxième temps lors d'une deuxième séance avec cette classe, nous avons pris la peine de le faire car nous considérons que pour apprendre, il faut répondre à toutes les attentes des élèves.

Nous constatons dans un premier temps, une grande inégalité dans les prises de parole. Dans la classe de 3am3, les garçons ne prennent presque pas la parole, contrairement à ceux de la 3am4. (Les garçons de 3am4 ont pour la plus part des parents francophones) ce qui explique l'assurance et la confiance en soi lors de la prise de la parole dans l'échange. Quand à l'élève n°4 de la 3am4, il n'a plus pris la parole et pour cause, la perte de la face quand un autre élève l'avait ridiculisé. Le discours, était riche varié en 3am4 et il y avait même des réponses en

langue maternelle, contrairement à celui de la 3am3 où le discours se faisait entre un groupe très restreint, ce qui explique la durée de la séance qui a été beaucoup moins longue.

Ces discours oraux comportent plus ou moins des difficultés sur différents plans (lexical, phonétique, syntaxique et orthographique), et structurer un échange dialogal en utilisant des marqueurs tels que « *alors, bon, voilà ...* » se fait rarement. En effet, au-delà des caractéristiques de surface, comme la présence de plusieurs locuteurs et l'alternance de prise de parole, il est à souligner que les dialogues réalisés comportent de manière infime des glissements thématiques, des sous-entendus et surtout très peu de *marqueurs de structuration de la conversation (MSC)*. Ce qui empêche les apprenants d'acquérir des compétences linguistiques mais aussi socioculturelles et pragmatiques leur permettant de gérer des échanges interactionnels. Nous sommes persuadée que ces marqueurs constituent une difficulté car ils se caractérisent, comme le dit Elisabeth Gülich, par « *la perte de leur signification lexicale* » [50].

Il faudrait faire prendre conscience aux apprenants des nuances du fonctionnement de ces marqueurs qui à l'oral assurent une fonction de garants de l'enchaînement discursif. Pour ce faire, l'analyse du discours et celle de la pragmatique des interactions verbales [51], fournissent un support de représentations scientifiques à des pratiques pédagogiques.

[50] cf. Elisabeth Gülich, 1983.

[51]

cf. C. Kerbrat-Orecchioni, 1990.

Cependant, des élèves puisent dans la langue maternelle (l'arabe dialectal ou classique) pour répondre aux questions quand d'autres calquent ou reproduisent par automatisme, le code écrit dans leur réponse. Sur le plan énonciatif, les sujets de l'énonciation sont co-présents ; sur le plan lexical, une variable qui dépend du contexte socioculturel, comme pour le fait de répliquer « Garfield » en identifiant les personnages, l'élève s'est référé au dessin animé ou au film. La parole est évanescence en 3am4 et se développe dans le temps, d'où, une réelle co-construction des réponses avec un effort de coopération langagière pour construire du sens ; les élèves font des échanges linguistiques et non linguistiques (brouhaha, rires, silence,...) Nous observons surtout chez les élèves de 3am4, des hésitations (heu, je sais pas, silence) des reformulations, des élisions (« i » pour « il »), cela arrive que l'élève disloque, répète,... Cependant, ce qui nous a le plus marqué dans les répliques des élèves, c'est le fait qu'ils ignorent la structure phrastique (la plupart des élèves que nous n'avons pas transcrits). Ils répondent par des fragments de mots balancés ça et là sans maîtriser la structure sujet/verbe/complément, ce qui répond à nos interrogations premières du fait que les élèves comprennent parfaitement ce qui leur est dit mais n'arrivent pas exploiter le discours oral dans toute sa

dimension. La notion de genre est infiniment diverse d'un locuteur à un autre ; c'est elle qui permet à l'élève de comprendre la manière de s'exprimer en FLE quant à l'énoncé prononcé, il subira deux influences : inter-discursive et inter-locutive. Du moment que nous sommes dans l'explicatif, l'élève est amené à expliquer, commenter, etc. Pour les élèves où le mutisme règne, les difficultés se situent au niveau de l'inadéquation des situations proposées avec leur niveau réel.

Notons aussi les chevauchements provoqués par les élèves et même l'enseignante, ce qui explique cette liberté d'expression partagée par tous aussi longue qu'elle soit, couper la parole,... Comme dans la plupart des interactions verbales, une structuration hiérarchique se manifeste en échanges et en interventions. Ces derniers étaient observables surtout au niveau des élèves qui avaient le rôle de « meneurs de jeu », qui s'arrachaient la parole, d'autres perdaient presque « la face », tandis que d'autres répondaient par des rires montrant qu'il discernaient ce qui se passait autour d'eux et d'autres encore, n'intervenaient que si on les interrogeait et on leur demandait explicitement ; Quant au reste, ils ne faisaient qu'un cas de figure. Nous avons été cependant surpris par certaines réponses et noté que les **difficultés** rencontrées par les élèves relevaient plutôt des outils mis à leur disposition dans le but de construire du sens puisque le problème ne se situe pas vraiment au niveau de la compréhension mais de l'expression orale. Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'élève rencontre des difficultés surtout en production orale qui peuvent être :

Phonétiques : Ce qui ne constitue pas un réel problème puisqu'il ne s'agit pas d'interactants natifs et que la difficulté est due à l'influence de la langue maternelle.

Lexicales : l'élève ne sait pas user du lexique approprié ou simplement fait recours à la langue maternelle manifesté par les phénomènes de marques transcodiques car il ignore. (Les élèves prennent le risque de répondre en arabe dans leurs répliques d'où une alternance codique plausible). Les élèves ont recours à la langue maternelle pour répondre aux questions et même lorsque nous leur faisons la remarque en leur donnant l'équivalent en FLE, ils continuent à dire en langue maternelle, nous pensons que ceci est peut-être dû au sentiment d'insécurité ressenti face au FLE ou peut-être du fait qu'ils ignorent comment faire ou tout simplement, le mot n'existe pas dans leur répertoire.

Pauses, hésitations, répétitions : Face à ces difficultés, où l'élève bloque, hésite, reprend ce qu'il dit plusieurs fois de suite, il est clair qu'il n'arrive pas à poursuivre son discours, d'où une nécessité immédiate de l'étayage déployé par l'enseignante, ce que nous faisons en toute modestie du mieux que nous pouvons au cours de la séance sous forme de reformulation, de reprise et même d'accompagnement et non pas d'une répétition afin que la question soit comprise par l'élève.

Abandon du discours / verbalisation explicite du fameux « je sais pas » :

Marqué par le silence ou hésitations, la perte de la face, quand un élève ne trouve pas le mot, ce que nous avons soulevé suite aux longues pauses. Face à « je sais pas », le meneur de jeu intervient, nous aussi, pour venir en aide, corriger ...

Grammaticales, orthographiques : Manque de (*marqueurs de structuration de la conversation (MSC)*) (éléments indispensables à l'enchaînement discursif des productions verbales) ce qui explique l'ignorance de leur emploi.

Notre intervention reste essentielle pour gérer la parole partagée, donner place à la spontanéité des élèves et ne pas exiger des propos normés selon l'écrit ; nous essayons d'impliquer le plus grand nombre d'élèves sachant qu'ils ne communiquent pas de la même façon dans une classe. Les conditions d'acquisition des objectifs et notions visées sont donc essentielles. Notre évaluation des performances des élèves est immédiate, voire positive face aux progrès des élèves qui répondent à une question, qui répondent et imposent leur réponse ou qui reprennent le contenu d'une réponse donnée.

Premières conclusions :

Il serait bienvenu, voire bénéfique d'ouvrir un espace de parole (discussion libre) au cours de séances indépendantes si le temps le permet puisque l'enseignant est contraint par un programme qu'il doit finir durant l'année scolaire.

Comme le mentionnaient les chercheurs dont nous nous sommes appuyée, en parlant de stratégies d'apprentissage, on attend que l'élève maîtrise des savoirs avec une certaine autonomie, il doit aller chercher l'objet du savoir et découvrir avec l'aide judicieuse de l'enseignant qui le guidera sans pour autant l'« assister ». Le programme a été élaboré en ayant pour fondation l'approche par compétences dans un cadre communicatif. L'élève doit apprendre à communiquer dans une langue étrangère, telle est la finalité d'un enseignement peut importe s'il le fait par écrit ou oralement ; pourtant, d'après nos constatations et nos projections futures, il a beaucoup plus besoin de le faire oralement. L'enseignant lorsqu'il présente un texte, il le questionne oralement ou par écrit en visant de prime abord à faire entrer l'élève dans le texte, à faire que ce dernier le fasse lui-même pour mieux le comprendre, le saisir. Nous vous donnons un exemple, nos propres élèves quand ils veulent savoir la définition d'un mot, il est vraiment rare que nous la leur donnons nous-même ; nous employons toujours le mot « cherche » ; tu as ton dictionnaire ! Alors cherche !

Ce que nous concluons en premier lieu, c'est que le manuel de la troisième année offre une multitude de choix de textes et de thèmes proposés à l'élève et à l'enseignant. Cependant, il s'agit plutôt d'écrits oralisés. Même pour les rares textes oraux, on ne demande

pas parmi les objectifs d'identifier, de détecter la différence des textes purement écrits. L'élève apprend les différentes structures d'un texte écrit qu'il reproduit à l'oral, mais il ignore comment faire pour communiquer en FLE, quel FLE ? Et quels outils il devra employer pour ce faire ? D'ailleurs dans les différentes situations où nous avons eu à enseigner, les élèves nous demandaient souvent : pourquoi, on ne peut pas écrire comme on parle ?

Question très pertinente et difficile à répondre pour nous, enseignante et pour des élèves de 14 ans (en moyenne). Pourtant l'enseignant doit expliquer à l'élève qu'il y a deux codes avec des variantes infinies ; sachant que lui-même adopte un oral propre à lui, il n'est pas forcément une référence.

Donc, les difficultés rencontrées par l'élève sont plutôt dues à une connaissance limitée de la langue française, l'influence de la langue maternelle,...

2. Propositions de remédiations :

a. Proposition basée sur une méthode de Markee :

Dans le but de favoriser l'apprentissage, d'expliquer notre démarche pédagogique et d'améliorer la communication à l'oral, nous nous devons dans une perspective communicative empruntée à Markee de concevoir des outils didactiques présentant des activités instrumentées de manière à respecter une séquence précise destinée aux élèves de troisième année moyenne: résolution d'un problème, évaluation, présentation du contenu linguistique, pratique dirigée, consolidation et réplique [52]. Le choix d'une séquence prédéterminée permet de mettre à profit des activités qui, si elles étaient exploitées en dehors de toute démarche, n'exerceraient pas nécessairement leur plein potentiel sur l'apprenant et le développement, à la fois de son habileté à communiquer et de sa compétence linguistique.

Nous savons tous qu'enseigner une langue étrangère signifie la nécessité de développer, chez l'apprenant, l'habileté à communiquer... Evidemment, il ne suffit pas « *simplement* » de faire parler les étudiants pour que l'apprentissage se réalise.

Développer la compétence à communiquer exige un judicieux équilibre entre la mise en pratique de l'habileté et l'assimilation des connaissances nécessaires à son accomplissement. Ainsi, – le formel et le communicatif – font parfois confronter l'enseignant à de multiples questions.

Comment, par exemple, se préoccuper de la justesse des énoncés produits à l'oral, sans perdre la caractéristique improvisée d'un discours construit à partir d'un thème choisi ? Comment encourager la réalisation spontanée de productions langagières ?...

Pour ce, nous allons essayer de transposer une méthode de Markee qui propose de développer la compétence à communiquer et la compétence langagière afin de présenter une séance

d'expression ou de production orale qui sur le manuel scolaire représente la première séance de la deuxième séquence du « projet deux », intitulé : « *l'explication dans le récit fantastique* » et d'analyser la façon dont l'enseignant pourrait procéder pour que l'élève puisse s'approprier des savoirs.

[52] cf. Travaux de Markee. (1995-1999).

1. Développement de la compétence à communiquer (*Fluency Phase*) :

Dans un premier volet, deux étapes sont proposées. La première étape consiste à encourager l'interaction entre les apprenants par la résolution d'un problème. Cette tâche est suivie d'une évaluation de l'atteinte des objectifs fixés. Seront abordées ensuite les phases d'un second volet où une plus grande place est accordée au développement de la compétence langagière.

1.1 Résolution d'un problème :

Markee suggère de débiter la démarche proposée par la « *résolution d'un problème* » : il peut s'agir d'un jeu, d'une devinette ou encore d'une information à découvrir par l'intermédiaire d'échanges entre les apprenants. Toutefois, la résolution d'un problème consiste en un processus cognitif par lequel l'individu transforme une situation donnée (le problème) en une autre (la solution), et ce sans indication quant à la manière de réaliser cette transformation.

En psychologie cognitive, la résolution de problème est utilisée, particulièrement dans le but de faire expliciter – par l'intermédiaire de la technique du protocole oral – [53] les stratégies auxquelles les individus recourent pour en parvenir à la solution.

Markee souligne l'importance de la nature « communicative » de la toute première étape qu'est la résolution de problème. Il veut « forcer » les apprenants à communiquer entre eux avec les moyens dont ils disposent en langue étrangère. Pour en assurer le succès, l'activité doit être sélectionnée en fonction du niveau de compétence des apprenants ; une autre condition est le recours à des consignes claires et précises, laissant ainsi aux apprenants une plus grande autonomie à agir. À titre d'exemple, une première activité pourrait consister à identifier, en Langue française, les fruits et légumes dont se compose le portrait d'Arcimboldo, « *l'Automne* » en expression orale lors de la séquence intitulée « *L'explication dans le récit fantastique* », du manuel scolaire de la 3^{ème} année moyenne (Cf. Annexes, Extrait du manuel scolaire, p78-79). En équipe de deux ou trois, les élèves auraient pour tâche de trouver, à l'aide d'un dictionnaire, le nom des fruits et légumes se trouvant dans leur environnement immédiat, de l'écrire sur une feuille, et de le retrouver sur le tableau d'Arcimboldo.

[53] cf. Eysenck, 1994.

Pour rendre le contenu davantage communicatif, les fruits et légumes pourraient être associés à une action précise, telle « je mange des cerises » ou encore « j'épluche une orange » ou encore comme l'indique la consigne sur le manuel à les situer les uns par rapport aux autres sur le portrait d'Arcimboldo à l'aide d'indicateurs de lieu (**ex** : près de, à côté de, à gauche, à droite, au-dessous, etc.). Comme variante, l'enseignant pourrait spécifier qu'un fruit ou un légume ne peut-être désigné qu'une seule fois.

1.2. Évaluation de la solution trouvée :

Compte tenu de l'importance accordée à la « *communication* » lors de la résolution de problème, l'évaluation qui s'ensuit est basée sur un critère de nature non linguistique. L'évaluation consiste alors davantage à vérifier si les élèves avaient bien compris les consignes. Il s'agit aussi de s'assurer que l'activité s'est bien déroulée, et qu'une « *solution* » a pu être obtenue sinon on opérera d'autres choix pour d'autres activités pour arriver à atteindre l'objectif voulu.

Si nous avons adopté un travail visant à favoriser l'échange d'informations, l'évaluation devrait permettre de contrôler si celles-ci ont bel et bien été transmises, et si les étudiants ont effectué ces échanges de la façon prescrite. Bref, l'évaluation ne consiste pas à juger de l'exactitude des mots employés ou de l'adéquation de la syntaxe des énoncés produits par les apprenants.

Par ailleurs, il est important de préciser la ou les personnes responsables de l'étape d'évaluation. Bien que l'enseignant puisse s'acquitter de cette tâche, un élève pourrait être désigné pour effectuer ce travail ; lors d'un travail en sous-groupes, un des membres pourrait se voir remettre une série de critères ou de questions permettant de juger du bon déroulement de l'activité. (Nous retrouvons des exemples de grilles pour l'auto-évaluation en annexes).

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

Dans la possibilité où certains fruits et légumes du portrait d'Arcimboldo demeurent non identifiés, il revient à l'enseignant de juger de leur importance, prenant en considération, notamment le niveau de compétence des apprenants.

2. Développement de la compétence langagière (Accuracy Phase) :

1- Anticipation du contenu langagier :

Les deux prochaines étapes relèvent directement de l'enseignant. Ce dernier doit d'abord anticiper le contenu langagier nécessaire à la réalisation de la résolution de problème que nous avons déjà décrite (voir 1.1). L'exemple mentionné, où l'on suggère d'identifier et/ou situer les fruits et légumes du portrait d'Arcimboldo, appelle un contenu consistant en des mots de vocabulaire. Ces mots appartiennent à un champ lexical relativement circonscrit ; ils peuvent donc être aisément anticipés, et se doivent d'être explicités.

Il aurait été possible de cibler un contenu langagier pour ensuite imaginer une activité qui en aurait permis l'emploi. Markee postule qu'il est important de laisser l'apprenant faire d'abord appel à ses ressources, néanmoins, nous pourrions faire précéder la première étape (voir 1.1) par quelques-unes des notions linguistiques utiles à sa réalisation. Et tenant compte de cette recommandation, l'une des clefs de la réussite résidera, à notre avis, dans une juste anticipation du contenu langagier (lexique, etc.) capitale à la réalisation des activités qui la constituent.

2- Préparation de l'activité :

Après avoir anticipé le contenu langagier, l'enseignant doit l'organiser à divers niveaux : lexical, structurel, notionnel, fonctionnel, contextuel et thématique. Même s'il est exécuté, le contenu ne doit jamais être considéré comme définitif ; comme dans notre exemple proposé plus haut, les élèves ajouteront d'autres fruits et légumes à ceux du portrait et arriveront même avec de l'imagination à leur trouver d'autres emplacements pour constituer d'autres parties du portrait.

Le lexique peut servir à introduire la notion de genre. De plus, les mots inscrits au contenu sont susceptibles d'être utilisés à partir de certaines structures telles « Voici le ... » et « Voici la ... ». Tenant compte du niveau des apprenants, l'enseignant doit déterminer les autres éléments de la séance. Par exemple, est-ce le moment d'introduire les adverbes et les prépositions de lieu (devant, derrière, à droite, à gauche, etc.) ou les adjectifs servant à décrire, avec plus ou moins de précision, les éléments du portrait identifiés ?

3- Présentation du contenu :

Une fois le contenu langagier circonscrit et organisé, il s'agit d'en faire la présentation qui peut revêtir plusieurs formes. Si l'on reprend l'exemple déjà mentionné, les mots servant à identifier et situer les fruits et légumes du portrait ont été écrits et affichés dans la classe. Ainsi, la « *présentation* » du contenu pourrait se poursuivre par une vérification de leur prononciation. Par la suite, l'enseignant aurait la possibilité de recourir à un exercice lacunaire construit à partir des mots de vocabulaire de la liste déjà répartie. Enfin, les locutions permettant

la réutilisation des mots pourraient être transcrites pour que l'apprenant puisse y recourir plus facilement.

4- Pratique dirigée :

La pratique dirigée a pour but le réemploi du matériel linguistique visé par l'ensemble de la démarche. Cette activité doit fournir aux apprenants à la fois un cadre d'opération, mais aussi une certaine liberté par rapport au contenu visé. Si nous voulons, par exemple, que les apprenants emploient les mots de vocabulaire déjà présentés, nous pouvons faire appel à un jeu de devinette. Chaque étudiant peut, à tour de rôle, faire deviner l'objet auquel il pense à l'aide de questions servant à donner sa couleur, sa forme ou à le localiser à partir d'indices.

5- Consolidation :

Cette étape vise à consolider les acquis et permet de veiller à ce que l'oral en terme de compréhension et/ou de production, soit suffisamment mis à l'épreuve au cours du projet. L'enseignant doit donc dresser le bilan des modalités et des habiletés mises en jeu préalablement afin de provoquer, chez l'apprenant, celles n'ayant été que peu sollicitées.

Si nous examinons les diverses activités proposées depuis le début, nous constatons que l'apprenant a fait appel, notamment à l'écrit et à l'oral lors de la résolution de problème (voir 1.1), c'est-à-dire au moment d'identifier les fruits et légumes de la toile d'Arcimboldo, et à l'oral au moment de la pratique dirigée (4), soit le jeu de devinettes concernant la localisation des fruits et légumes du portrait. L'apprenant a été appelé à produire un certain nombre de mots lors de l'identification des éléments du tableau d'Arcimboldo (1.1) et au moment de poser des questions pour découvrir un autre fruit ou légume méconnu. L'élève a pu lire les mots annoncés par ses camarades (1.1 et 1.2) ainsi que les indices dans la variante du jeu de devinette consistant à faire circuler une série d'indices. Enfin, la compréhension et la production ont été sollicitées lors de la présentation du contenu par l'enseignant.

6- Réplication :

Une auto-évaluation des compétences serait tout à fait appropriée. (cf. Annexes, Tableau 1 et 2 – Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation.)

L'étape de réplication peut servir d'évaluation sommative, aboutissant à l'attribution d'une note, ou d'évaluation formative, permettant ainsi de dresser le bilan des acquis.

La réplication explicitée complète la série des activités combinées de sorte à respecter une séquence prédéterminée. Comme nous avons tenté de le faire valoir, cette séquence est destinée

à favoriser le développement de l'habileté à communiquer en FLE oral et la maîtrise du code linguistique.

– **Conclusions**

secondaires (développement des deux compétences):

Markee auquel nous avons eu recours pour nos remédiations, a explicité une façon d'ordonner une activité de sorte à faciliter tant le développement de la compétence à communiquer en français langue étrangère que la maîtrise du code langagier qui l'accompagne. Débuter cette séquence par la « *résolution d'un problème* » force l'élève à recourir aux ressources dont il dispose pour communiquer. Cette étape jouit d'un avantage incontestable, celui de susciter l'intérêt des participants et de les amener à prendre une part active dans leur apprentissage. Ce qui permet aussi de mettre en éveil les connaissances déjà acquises, même minimales, étape importante suivant une approche cognitive [54].

Ce qui devrait favoriser presque inévitablement l'échange d'idées personnelles, donc authentiques, et d'autant plus pertinentes dans le cadre d'un apprentissage se voulant significatif [55]. L'enseignant aura ainsi tout le loisir et le plaisir d'adapter le contenu du cours aux besoins de ses apprenants.

Lorsque vient le moment de mettre en place une telle séquence d'activités, Markee insiste pour que celles-ci soient décrites de la façon la plus précise possible. Une multitude d'activités permettrait de varier nos interventions, de garder les apprenants actifs, éveillés et intéressés. La démarche proposée ici sert à coordonner la masse d'efforts déployés lorsque l'on enseigne, en un tout cohérent dont l'objectif ultime est de favoriser l'apprentissage de l'habileté de communiquer oralement en FLE. Il serait profitable d'informer les élèves des buts poursuivis par ces diverses étapes.

[54] cf. Brien, 2001.

[55]

cf. (Ausubel, 1968 ; Côté, 1995).

Le travail scolaire et la vie en classe se présenteront ainsi comme une suite ininterrompue de réelles situations de communication. Les rendant *formatrices* de compétences langagières permet d'entretenir un climat favorable, d'aménager des didactiques plus interactives dans diverses disciplines, de créer les institutions internes (expression libre en faisant de l'oral implicitement ou explicitement, ...) qui iront dans ce sens. Ce n'est certainement pas facile. Mais c'est possible.

Finalement, c'est la recherche constante, chez l'enseignant, d'un équilibre entre les dimensions formelle et communicative du langage qui motive les choix pédagogiques. La

démarche et les activités que celle-ci entraîne se veulent des propositions permettant une prospère oscillation entre ces deux pôles.

b. Champs de remédiation : (Cf. Annexes, questionnements et solutions éventuelles.) Les remédiations qui doivent être réalisées s'articulent autour de :

- *Langues et langages* : outil de communication et voie d'expression des cultures d'où une maîtrise de la communication orale.

- *Ecoute, suivi et aide de l'élève* : une Aide individualisée dans la mesure du possible pour remédier à des difficultés d'apprentissage ou pour surmonter d'autres difficultés.

- *L'évaluation des compétences orales.* _____ Les préconisations des programmes concernant l'oral se fondent sur le principe suivant : la connaissance par la pratique (= l'oral) doit précéder la connaissance par l'étude.

« *C'est parce qu'on possède une pratique que l'on peut, dans un second temps, envisager une réflexion sur cette pratique.* » [56]

La finalité du programme de français en 3^{ème} année moyenne est que les élèves puissent parvenir à une meilleure maîtrise d'une forme de discours : l'explication. Or, dans la vie courante, ces formes de discours se réalisent aussi bien dans des échanges oraux que dans des échanges écrits. Il est donc légitime de faire avancer les élèves aussi bien à l'oral qu'à l'écrit dans ces diverses pratiques.

L'écoute dans l'échange oral :

L'échange oral dans les activités habituelles de français n'a pas le même statut, ni par conséquent, la même place, selon le travail demandé, J.J. Besson ne dissimule pas les difficultés qu'il analyse et auxquelles il tente d'apporter des solutions : [56] cf. J.J.

Besson, 1999.

- La tendance de l'enseignant à « *trop dire* ».

- L'empressement désordonné des élèves à donner la réponse.

- Le mutisme de certains élèves.

- L'absence d'écoute entre élèves.

L'écoute, contrepartie inévitable de l'échange oral devrait être favorisée chez les élèves, mais comment faire ?

Différentes techniques sont proposées là encore : la prévoir de courte durée et la faire alterner avec des moments d'expression orale ou écrite – calmer les corps par des exercices de mimes – passer à une activité écrite pour faire retomber l'effervescence... Au cours d'une séance, les

exercices oraux ne peuvent se réaliser que successivement, élève après élève, ou groupe après groupe, contrairement aux activités écrites qui, elles, peuvent être réalisées par tous les élèves en même temps : Ils seront donc de courte durée pour éviter le risque de générer de la lassitude chez ceux qui regardent et écoutent, à part quelques cas distincts ; Ils doivent répondre à des objectifs précis. Ces exercices sont liés à la forme de discours étudiée, selon le niveau, le degré de maturité des élèves, l'objectif choisi pour telle ou telle séquence. Une série d'exercices oraux peut-être intégrée dans l'étude de chaque forme de discours.

- **L'évaluation** : (Cf. Annexes, Paramètres et grilles d'évaluation.)

C'est une des principales difficultés des enseignants en matière d'oral :

L'évaluation est au centre de problématiques diverses en didactique de l'oral. Elle est inévitable dans tout apprentissage. Néanmoins, elle apparaît comme une démarche qui se veut rigoureuse et formatrice. Généralement, deux formes d'évaluations sont mises en avant. Nous trouvons tout d'abord l'évaluation formative où nous cherchons à prendre conscience du parcours effectué par l'apprenant dans son apprentissage. Cette appréciation de ses difficultés et de ses facilités s'inscrit dans une démarche diagnostique qui ne se traduit pas systématiquement en notes mais plutôt en appréciation et commentaires informatifs pour l'élève et l'enseignant, constituant ainsi un moyen de faire avancer l'apprenant par l'action corrective qui s'en suit. Ce qui renvoie à L. Allal [57] qui avance :

« Pendant la totalité d'une période consacrée à une unité de formation, les procédures d'évaluation formative sont intégrées aux activités d'enseignement et d'apprentissage. Par l'observation des élèves en cours d'apprentissage, on cherche à identifier les difficultés dès qu'elles apparaissent, à diagnostiquer les facteurs qui sont à l'origine des difficultés de chaque élève et à formuler, en conséquence, des adaptations individualisées des activités pédagogiques. Dans cette optique, toutes les interactions de l'élève- avec le maître, avec d'autres élèves, avec un matériel pédagogique- constituent des occasions d'évaluation (ou d'auto- évaluation) qui permettent des adaptations de l'enseignement et de l'apprentissage. La régulation de ces activités est donc de nature interactive. Le but est d'offrir une « guidance » individualisée en cours d'apprentissage plutôt qu'une remédiation a posteriori. »

La deuxième forme est sommative. Elle prend place après les activités d'apprentissage en interrogeant sur ce qui a été enseigné. Elle entraîne systématiquement une prise de décision et c'est la plus fréquente dans l'enseignement classique. Elle apparaît comme globalisante. La définition la plus complète qu'on puisse en trouver est celle de Bloom reprise par Denise

Lussier : « Plus précisément, il s'agit d'une démarche dont les données obtenues à la fin d'un programme d'études ou d'une partie terminale de programme servent à exprimer le degré de maîtrise par l'élève des objectifs du programme et à prendre les décisions relatives à l'obtention de crédits, au passage dans la classe supérieure, à la sanction des acquis et à la reconnaissance des acquis expérimentiels. »[58]

Stake compare ainsi ces deux formes : « Quand le cuisinier goûte la soupe, c'est du formatif ; quand les convives mangent la soupe, c'est du sommatif. » [59] La situation de communication orale en classe devient, au moment de l'évaluation, un avantage car elle permet à chacun d'être témoin de l'exercice oral réalisé, au même moment et dans les mêmes conditions. Ce qui donnera lieu à la co-évaluation.

Ce sont les élèves et le professeur qui jugent ensemble et la perspective de cette co-évaluation favorise l'écoute de l'auditoire. Or, l'évaluation est plus aisée, si on a fixé avec les élèves et ce, avant l'exercice, les principaux critères à prendre en compte. Il est utile et loyal de préciser les critères retenus aux élèves avant la tâche.

Un élève est plus intéressé quand il sait ce qu'il faut faire pour réussir. Toutefois, il n'est pas judicieux, dans la pratique de la classe, de leur en présenter un grand nombre.

[57] cf. L. Allal dans *l'analyse* (G. De Landsheere, 1971 : 227).

Denise Lussier, 1992, p17.

Stake, Vol.68, 1967.

[58] cf.

[59] cf. R.E.

- Développer une conception correcte de l'apprentissage :

Selon Mathea Simons [60], l'apprenant risque de développer une conception erronée de l'apprentissage. Dans la majorité des cas, il découvrira bien vite les exigences du travail et la difficulté des défis. Ce qui peut être source d'anxiété langagière. Il peut donc être utile de clarifier aux apprenants les efforts exigés, les étapes à parcourir, les limites langagières à accepter, et de parler ouvertement des obstacles qui engendrent l'angoisse.

Certaines méthodes communicatives ont même adopté l'échange oral comme principe didactique, d'une part pour étendre le bagage langagier, d'autre part pour rassurer les apprenants en évitant le stress de la parole prématurée. (Cf. Annexes, Tableau 1 & 2 -Niveaux communs de compétences- Grille pour l'auto-évaluation.)

Chaque étape de l'aventure de notre existence est vécue dans un certain environnement : la crèche, la maternelle, l'école primaire, le collège, le lycée, la faculté et le lieu de travail. Donc,

on doit interagir avec autrui pour se fondre au sein de la société. Le collégien a besoin de l'attention et de la vigilance des autres.

En se sentant aimé, le collège devient un deuxième chez soi : on rencontre les gens qu'on aime, on se raconte tous les trucs, on bavarde et tout va pour le mieux. Cependant, qu'est-ce qu'on doit faire pour captiver l'attention et l'estimation des autres ? S'intéresser à leur personne (préférences, difficultés), offrir un conseil, trouver une solution: « *De plus en plus, ils cherchent des gens qui ne possèdent pas seulement la compétence technique dont on a besoin pour accomplir des tâches dans le lieu de travail, mais aussi « gens » ou compétences « douces ».* Quelles sont ces compétences ? Ce sont la capacité de communiquer et la capacité de travailler efficacement et en harmonie avec les autres. » [61].

- L'intonation dans l'enseignement / apprentissage de FLE oral :

L'intonation est une mélodie que produit un énoncé significatif, c'est-à-dire, qui est porteur de sens. Pour remédier aux erreurs de rythme et d'intonation, nous distinguons trois fonctions différentes pour l'intonation:

[60] cf. Mathea Simons, FDM Juillet-août 2007.

[61] Cf. Roxana Tifache, *Colloque*, 6-8 Avril 2006.

1. Fonction distinctive qui permet, en l'absence de marques syntaxiques, de distinguer par exemple une phrase déclarative, d'une phrase interrogative ou impérative.

2. Fonction démarcative qui consiste quant à elle à marquer une frontière entre des groupes rythmiques (sachant qu'un groupe rythmique est la plus petite unité de sens servant à communiquer).

3.

Fonction expressive qui relève du niveau du subjectif et traduit les émotions, les intentions, les attitudes du locuteur et se réalise de multiples façons selon le degré d'expressivité, la personnalité et les intentions de communication de chacun. Un énoncé peut exprimer des sens différents, qui dépendent ainsi de l'intention du locuteur.

Ex : « Tu pars demain ? » Cette interrogation peut être une demande de confirmation, un reproche, l'expression du doute... Cela signifie que le sens ne dépend pas uniquement du sens des mots, mais aussi de l'intonation et du contexte communicatif, de la situation dans laquelle se trouvent les locuteurs. Il est impossible d'étudier la fonction expressive d'un énoncé qui est en dehors de toute situation de communication.

La ponctuation ne suffit pas à donner l'intention de communication. C'est le contexte seul qui détermine s'il s'agit d'un reproche, d'une inquiétude, d'une envie... Nous avons par conséquent trois erreurs d'intonation possibles qui peuvent se produire séparément ou toutes en même temps :

- Erreur d'intonation par rapport à la fonction distinctive : un énoncé interrogatif à la place d'un énoncé exclamatif par exemple.
- L'apprenant ne marque pas les frontières des groupes rythmiques : « Tu vas/ bien / Fazil ? » au lieu de : « Tu vas bien / Fazil ? »
- Il donne une autre fonction expressive : la jalousie au lieu du reproche par exemple. Quant au rythme, il dépend beaucoup de la syllabe, qui est l'unité rythmique de base à l'oral. Mais attention, il s'agit de la syllabe à l'oral et non à l'écrit, comme en prosodie.

Ex : « Ils arrivent avec du retard » 8 syllabes.

Remédier aux erreurs de rythme :

- Oubli d'une syllabe. **Ex** : « il va Caire demain », au lieu de « il va au Caire demain »
- Ajout d'un phonème, y compris les liaisons. **Ex** : il est trop petit (prononciation du « t » final)... Pour éviter ces erreurs de rythme, il est à conseiller de :
 - Ne pas syllaber : ne pas ralentir de façon exagérée, ni accentuer les syllabes ou déformer l'intonation.
 - Ne jamais parler trop lentement, car on risque d'habituer les apprenants à un rythme qui n'existe pas en réalité. Il faut toujours faire bien sentir aux apprenants quelle serait l'intention de communication. Il ne suffit pas en tant qu'enseignant de répéter à l'apprenant la forme correcte, car il n'est pas habitué à ces phonèmes et ne les entend pas de la même façon. Il faut qu'il répète, qu'il se corrige. Mais il est essentiel de faire répéter des énoncés communicatifs. Reprendre éventuellement le mot mal prononcé dans un énoncé court, qui ait du sens. On ne travaille jamais sur des sons isolés, ni sur des syllabes.

Pour corriger un élève sur le rythme et l'intonation, il faut découper l'énoncé en groupes rythmiques et procéder à des répétitions régressives et progressives. Grâce à ces deux formes de répétition, on peut corriger le rythme, l'intonation mais aussi des phonèmes mal prononcés.

- **Ex** de répétition progressive : *Tu pars au Caire, lundi matin ?* Découpage en groupes rythmiques et répétition : *Tu pars ? Tu pars au Caire ? Tu pars au Caire lundi ? Tu pars au Caire lundi matin ?* - **Ex** de répétition régressive : *Tu pars au Caire, lundi matin ?* Découpage en groupes rythmiques et

répétition : *lundi matin ? Caire, lundi matin ? Au Caire, lundi matin ? Pars au Caire lundi matin ? Tu pars au Caire lundi matin ?*

Il est possible aussi de reproduire la mélodie avec des « **dadada** » avant de faire répéter la phrase. Tu vas bien ? = da da da ?

La correction du rythme et de l'intonation peut à notre avis intervenir dans toutes les activités d'oral quelles qu'elles soient (lecture, jeu de rôle, chant, expression orale...)

- Comment motiver et faire travailler efficacement les élèves ?

Pendant le cycle des acquisitions, l'élève a besoin d'être valorisé, encouragé avec un suivi personnalisé qui prend en compte tant le positif que le négatif. Il a besoin de se situer par rapport à lui-même et par rapport à sa classe. Pour un résultat du moins concret afin de poursuivre l'objectif de notre recherche, nous énonçons :

- Oui à une pédagogie différenciée à l'école.
- Les méthodes d'acquisition les plus simples sont souvent les plus efficaces ...
- Avant tout il faut s'assurer que ce qui doit être acquis est assimilé.
- L'interdisciplinarité ne favorise l'acquisition que si, celle-ci est préalablement assimilée.
- Le degré d'hétérogénéité dans les classes doit varier à l'inverse de celui de l'indiscipline et de l'incivilité.
- De la médiatisation pédagogique (intention pédagogique, scénarisation) ;
- De la dynamique de groupe, de la mise en place et du fonctionnement de la communauté ;
- De l'individu, chaque participant doit maîtriser un certain nombre de compétences spécifiques.

D'un point de vue purement didactique, voici les raisons qui doivent inciter à exploiter des manuels scolaires suivant l'étude qui nous intéresse :

L'obligation de remédier aux problèmes posés par le manuel jusqu'alors utilisé (l'inadéquation du niveau de langue, le désintérêt des apprenants pour les sujets traités, l'inappropriation des activités, ...).

- La nécessité de contextualiser l'apprentissage du français, de lui donner une couleur locale.
- La volonté de développer une « *démarche multimédia* » qui vise à mettre en avant la mobilisation de tous les sens, la variété des supports et des thèmes, la valorisation des communications et du développement cognitif, l'autonomisation des élèves, l'ouverture sur le monde... pour découvrir et comprendre la langue tout en construisant du sens,
- La possibilité de faire le point sur ses compétences.

Seul le maintien de la relation élève/enseignant et de sa qualité permettra de donner aux élèves le goût et la passion pour l'apprentissage.

Les connaissances sans la relation humaine paraissent devoir rester inertes et contribuer à la formation de « *perroquets* ».

- L'idée serait la création d'une séance « *communication* » exclusivement consacrée à la communication et à l'expression orale.
- Développer la faculté à s'exprimer oralement et à se faire comprendre ; et ne plus se focaliser sur la connaissance parfaite des règles de grammaire, de conjugaison
- Encourager l'effort intellectuel et non pas seulement l'effort mécanique.
- Un enfant est malléable pour recevoir une instruction jusqu'à l'âge de 13/14 ans. Ensuite, s'il n'est pas motivé pour les études ou s'il n'a pas les capacités d'abstraction requises, il n'y arrivera pas et se découragera. On ne lui rend pas service en s'obstinant à le maintenir dans un « *moule préfabriqué* ».

a - La compréhension orale :

Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objectif est exactement inverse. Il est question au contraire de former nos auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement. Notre apprenant va réinvestir ce qu'il a appris en classe et à l'extérieur, pour faire des hypothèses sur ce qu'il a écouté et compris, comme dans sa langue maternelle. Il a dans son propre système linguistique des stratégies qu'il va tester en français et sera progressivement capable de repérer des informations, de les hiérarchiser, de prendre des notes, en ayant entendu des voix différentes de celle de l'enseignant, ce qui aidera l'élève à mieux comprendre les français natifs. Les objectifs d'apprentissage sont d'ordre lexicaux et socioculturels, phonétiques, discursifs, morphosyntaxiques...En effet, les activités de compréhension orale les aideront à :

- découvrir du lexique en situation.
- découvrir différents registres de langue en situation.
- découvrir des faits de civilisation.
- découvrir des accents différents.
- reconnaître des sons.
- repérer des mots-clés.
- comprendre globalement ou en détails.

- reconnaître des structures grammaticales en contexte.
- prendre des notes...

L'acte d'écouter n'est guère évident pour des apprenants. Si cet acte est banal en langue maternelle, ce n'est plus le cas en langue étrangère. Nous pouvons leur demander de focaliser leur attention sur les détails de la situation en répondant simplement à des questions. (Cf. Annexes, Approche globale d'un document sonore.)

Ces questions sont simplement des exemples qui vont aider les apprenants. Il est primordial de leur dire exactement ce qu'ils ont à faire pour comprendre dans un premier temps la situation, les intentions de communication, les relations des personnes entre elles. Les apprenants répondront par la suite à ces questions et feront des hypothèses. Il faut que ce soit un travail collectif, et que l'on fasse participer un maximum d'élèves. Chaque information devra ensuite être justifiée grâce à des indices contenus dans les énoncés oraux. On peut leur demander de vérifier leurs hypothèses et de répondre à des questions de structuration du discours. Ils vont s'aider des articulateurs qui s'y trouvent. Les marqueurs sont des indicateurs de structuration et par exemple quand nos élèves vont repérer le marqueur « d'abord », ils vont s'attendre à une suite chronologique avec « ensuite » ou « après »... Ce qui l'aidera à éclaircir le sens. En général, on se doit d'aider les apprenants à repérer ces mots outils, comme les connecteurs logiques (d'une part, d'autre part, ensuite...), les marqueurs chronologiques (d'abord, ensuite, puis, enfin...), les marqueurs d'opposition (mais, malgré, en dépit de, au contraire...), les marqueurs de cause et de conséquence (en effet, étant donné que ...) Enfin, nous pourrions confirmer ou infirmer les hypothèses que les apprenants ont formulées ensemble.

b - L'Expression ou Production orale :

Travailler la production orale est un défi : Les élèves ont tendance à se réfugier derrière leurs cahiers, à paniquer dès que nous parlons trop français, à devoir tout écrire au tableau parce qu'ils ne pouvaient suivre que lorsque nous écrivions en parallèle, et à rester muet dès que nous les interroignons. Plusieurs facteurs contribuent à un changement d'attitude :

- L'apparition d'un esprit de groupe ;
- Le rire : pour se débarrasser de l'atmosphère qui règne en classe, il ne faut pas se prendre au sérieux sans pour autant briser la haie du respect et se permettre quelques pitreries, ce qui nous aide profusément ;
- Le fait qu'ils sachent ce qu'on attend d'eux : Ce qui nous aide à obtenir de réels succès avec un minimum d'explications et réaliser ce qui suit :

- Un apprenant actif dans son apprentissage ; -
 - Un temps de parole/apprenant élevé ;
 - Un exercice de systématisation ; -
 - Une pratique de l'expression orale et de la compréhension orale en simultané ; -
 - Une situation d'échange d'informations sur eux-mêmes (liens au sein du groupe) ;
 - Une situation d'échange d'informations linguistiques (système d'entraide, de partage des connaissances linguistiques) ;
- On se rapprochera alors d'une situation de communication authentique.

- **Les supports audio :**

Ce dont nous ne disposons pas en général mais, nous essayons chacun de son côté par les moyens que nous procurons d'utiliser en classe des cassettes ou des CD enregistrés, par des natifs ou des francophones, ou des documents sonores authentiques en français. Donc, en plus du manuel scolaire, nous, enseignants, pouvons aussi fabriquer notre propre matériel didactique, si les objectifs ne correspondent pas à ceux que nous avons envie de travailler avec nos apprenants. Il est possible de faire ses propres enregistrements en fabriquant un dialogue, sur une situation de la vie réelle parfaitement authentique : dans ce cas, on ne ralentit pas le débit de parole, on fait attention aux accents...puis, on fabrique des exercices en fonction des objectifs à travailler.

- **Les types d'exercices à l'oral :**

Nous pouvons proposer à nos élèves plusieurs types d'exercices. Il est important de varier la typologie d'exercices à l'oral, afin de stimuler l'esprit des élèves et ne pas les lasser. (Cf. Annexes, Inventaire des variables didactiques relatives à l'oral.)

- des questionnaires à choix multiples (QCM).
- des questionnaires vrai / faux / je ne sais pas.
- des tableaux à compléter.
- des exercices de classement.
- des questionnaires à réponses ouvertes et courtes (QROC), etc.

En approche communicative, on commence nécessairement par comprendre avant de produire.

La compréhension orale est probablement la première compétence traitée dès la leçon zéro.

Essayons de ne pas poser de questions exigeant une réponse trop longue, pour ne pas mélanger les compétences. Il ne faut pas hésiter à rappeler aux apprenants qu'il s'agit de comprendre globalement.

Dans le cas où une réponse

d'apprenant est incorrecte, il est important de ne pas corriger soi-même. On pousse l'apprenant à se corriger lui-même.

CONCLUSION GÉNÉRALE:

Aucune référence au terme « *oral* » jusqu'aux années soixante. Il fallait que les élèves apprennent à parler français. Cependant, ce devait être correct, donc en respectant les normes du français écrit (et) utiliser la parole pour apprendre la ou les leçon(s). Les deux exercices sur la parole étaient l'élocution et la récitation.

Après le tournant communicatif, l'oral s'apprend, s'enseigne. Les compétences sont *construites* par l'élève, en situation d'*interaction*. Il ne sert à rien de prendre « un peu » de temps pour l'oral, de l'évaluer furtivement car cela engendrerait l'échec des élèves déjà en difficulté. À l'enseignant qui pense qu'il n'est pas important ou possible de développer à l'école des compétences de communication orale, que c'est une perte de temps, surtout quand on a un effectif dépassant les 44 élèves par classe, alors mieux vaut ne rien faire.

Mais, la pratique de l'oral inscrite dans de véritables situations de communication traverse tous les moments de la vie et du travail d'une classe. Elle doit être régulière et intensive pour produire des effets palpables chez les apprenants. On revient à dire qu'il ne suffit pas de faire « *un peu d'oral* ».

Étant enfant, nous apprenons à marcher, puis à parler sans recevoir de leçons. Mais cela prend des heures, des mois voire des années. Les savoir-faire ne se construisent que si la pratique langagière est *dense*, quotidienne, redondante et diverse à la fois. Acquérir une maîtrise pratique de la langue et de la communication passe par une *véritable pratique*. La didactique de l'oral au collège a encore de grands champs à explorer pour se dégager des modèles de l'écrit, pour prendre en compte la diversité des normes et des pratiques langagières, pour élaborer des dispositifs de travail en classe qui permettent de construire l'oral comme un objet d'étude et plus seulement comme un outil, pour construire du savoir sur les opérations langagières dans les interactions élèves/élèves, élèves/enseignants.

Le travail apparent de l'enseignant en classe se fixe sur un travail préalable de préparation, planification du cours, délimitation et choix des thèmes à traiter, sélection et transposition didactique des documents d'accompagnement.

L'ensemble du travail de l'élève, s'il est lui plus difficilement perceptible, a aussi « *sa face apparente et sa face cachée* ». « *Ces deux faces du travail de l'élève s'articulent en miroir par*

rapport au travail de l'enseignant. L'élève passe d'une activité sociale, audible et visible, à une activité cognitive beaucoup plus difficile à repérer de réorganisation conceptuelle. » [62]

Il est donc très difficile de juger du véritable travail cognitif d'intégration de la forme nouvelle dans le microsystème intermédiaire correspondant, qui assurera à l'élève une possibilité de réutilisation à long terme.

En terme d'apprentissages visés, l'élève doit avoir un comportement scolaire, un comportement social, une méthode scientifique, un langage spécialisé, des notions et concepts disciplinaires. Nous, enseignants voulons que l'élève puisse reformuler une donnée informative lors de l'échange.

Sur un plan strictement didactique, l'élève apprend des méthodes explicites de travail disciplinaire mais aussi un lexique spécialisé qui doit lui permettre de (re)construire la conceptualisation du phénomène étudié. L'emploi de méthode ou de lexique va pouvoir être objectivement constaté mais pour Bouchard : « *la stabilisation conceptuelle restera cachée dans la « boîte noire » cognitive de l'individu.* » [63]

D'un point de vue de didactique de la langue, il faudrait selon Bouchard créer à côté du cours en y empiétant hypothétiquement, des espaces d'interaction autres quantitativement et qualitativement ; ce qui rejoint les autres chercheurs entre autre Perrenoud, Dolz et Schneuwly et où avec grande humilité nous nous y inscrivons.

À ce jour, l'image de l'oral reste floue. La rénovation au sein de nos établissements scolaires a-t-elle apporté un plus en termes d'attitudes (par rapport à la norme, aux prises et aux temps de paroles), d'activités, de place de l'oral dans l'horaire hebdomadaire, d'évaluation, de moyens et de démarches pédagogiques ? On nage dans ce que nous appellerons le « à peu près » puisqu'elle laisse à chacun l'initiative de se façonner sa propre doctrine et sa propre pédagogie de l'oral. Les enseignants les moins imaginatifs se retrouvent face à une absence totale de changement des représentations et des pratiques ; chez les autres à un certain doute, pour cause, une pratique langagière en classe peu saisissable et peu codifiable. C'est donc un enseignant qui se retrouve livré à lui même.

[62] cf. Travaux de Bouchard.

[63] cf. Bouchard, *Mélanges en hommage à Michel Dabène*, p13, 1998.

Dans le but de favoriser l'apprentissage, d'expliquer notre démarche pédagogique et d'améliorer la communication, à l'oral, nous nous devons dans une perspective communicative

de concevoir des outils didactiques présentant des activités instrumentées de manière à respecter une séquence précise destinée à un public de collégiens en 3ème année moyenne. Le choix d'une séquence prédéterminée permet de mettre à profit des activités qui, si elles étaient exploitées en dehors de toute démarche, n'exerceraient pas nécessairement leur plein potentiel sur l'apprenant et le développement, à la fois de son habileté à communiquer et de sa compétence linguistique.

Notre recherche s'est appuyée sur une démarche méthodologique originale visant à combiner le recueil de données qualitatives et quantitatives en couplant plusieurs techniques d'enquête (entre autres, analyse de discours). Nous avons constaté que le souci de la maîtrise de l'oral correspondait à une demande faite dans l'échange social et culturel. Nous nous devons d'enseigner des formes discursives d'une société évoluée en s'appuyant sur ce que les élèves connaissent déjà en matière communicative en français langue étrangère. L'école doit faire appel à une didactique explicite créant de l'oral un objet d'enseignement à côté de la lecture, de l'écriture, de la grammaire en exerçant des compétences langagières, communicatives et bien sûr linguistiques. Ce sera à travers les échanges verbaux quotidiens que ce travail effectif pourrait être appréhendé. [64]

Nous nous sommes appuyée tout au long de notre travail de recherche sur de multiples approches visant l'activité de l'enseignant ainsi que celle de l'élève centrées toutes deux sur l'interaction en sociolinguistique et en psychologie cognitive pour étudier les compétences des élèves, leur interprétations et représentations ainsi que les procédures de résolution de sujets en situation et les médiations par lesquelles se met en œuvre « *l'intelligence distribuée* » ; minutieusement étudiée par E. Nannon. Nous pourrions alors estimer avec exactitude, les opérations qui font construire les connaissances, les obstacles rencontrés par les élèves et par l'enseignant et la possibilité d'y remédier.

[64] (cf. Perrenoud, 1994 ; Altet, 1994, Paquet et al. 1996.)

Et n'oublions pas que la question de l'oral renvoie à l'acquisition des compétences langagières spécifiques : donc l'élève doit être capable d'apprendre à mieux pratiquer et à mieux connaître le fonctionnement du français langue étrangère, de la communication et des genres discursifs en situation d'oral ; en réception (compréhension de discours oraux lus, écoutés) et en production orale en allant progressivement vers l'apparition de palette discursive plus élaborée.

Si nous arrivons à établir une situation d'enseignement/apprentissage telle que nous venons de décrire, nous pourrions alors parler de didactique de l'oral, mais on ne peut éviter les problèmes identitaires et sociaux et leur rapport à la norme.

Un enseignement / apprentissage et interactions à l'école s'opèrent sur le plan de la langue et du discours dans son fonctionnement syntaxique, pragmatique dans le cadre de l'explication (programme de troisième année moyenne) ; mais la pratique en situation suppose des capacités cognitives permettant la considération de la même réalité selon plusieurs points de vue ; ainsi face à autrui, surgit la question de l'identité sociale et culturelle comme l'avait démontré Bourdieu.

À travers la langue, on découvre une autre culture, ses valeurs et ses modes de pensée.

Et éventuellement, en retour, il y aura une réflexion sur sa propre culture, voire une transformation par cette ouverture culturelle ainsi qu'un moyen dans la vie future.

Autour de problématiques exposées et de quelques modestes propositions de remédiations (perspectives personnelles) ainsi que celle des chercheurs cités plus haut, nous avons essayé de porter la lumière sur l'oral comme objet théorique et objet d'apprentissage en situation scolaire (3^{ème} année moyenne) ainsi que son opposition à l'écrit. Nous nous sommes aussi posée des questions sur les relations de l'oral aux enjeux d'apprentissage, objet d'enseignement qui caractérisent les pratiques scolaires orales et aux conditions pragmatiques et intersubjectives dans lesquelles s'insère la parole à l'école. Nous avons alors essayé d'esquisser selon quelles modalités maîtriser des pratiques orales et où situer les activités d'explication, les savoirs métalinguistiques et métacommunicatifs dans le processus d'apprentissage ? Pourtant, nous avons constaté que dans une approche communicative, beaucoup parler en classe de langue ne permet pas forcément aux élèves d'assumer des prises de parole autonomes et complexes. Il est alors impératif de déceler les difficultés que présente un enseignement sur le plan matériel (un effectif de plus de 44 élèves par classe, problèmes techniques et budgétaires : documents sonores : l'écoute) et pédagogiques (précision des objectifs à atteindre ainsi qu'une évaluation du risque de discrimination des élèves.

L'enseignant est toujours face à l'inattendu. Nous avons (en tant qu'enseignante) toujours dit que les élèves peuvent et finissent toujours par nous impressionner et nous pouvons nous même nous retrouver dans une situation d'insécurité face à nos élèves. L'évolution des élèves en matière de pratique du français oral serait due surtout à l'atmosphère d'écoute, au fonctionnement coutumier en petits groupes au sein de la classe, à l'éventualité constante de participer à l'agencement du travail, à « la régularité des moments spontanés de conversation et de

discussion », à la relation cordiale, détendue entre les enseignantes et leurs élèves, en groupe et individuellement. Donc, la pratique de l'oral se doit d'être active et interactive, favorisant perpétuellement la participation des élèves, le dialogue, la concertation, le travail en groupe.

Il ne peut y avoir de pleine compétence de communication sans compétences de *métacommunication*, c'est à dire, sans capacités d'analyser le contexte, les attentes, les règles du jeu et parfois de les expliciter, de les reformuler, de les renégocier avec l'interlocuteur. Essayer de comprendre pourquoi une explication ne passe pas. Nous avons constaté que les élèves/enfants vigilants à toutes sortes de phénomènes psychosociaux ou linguistiques liés à la communication, sont prêts à les observer et à en discuter si l'enseignant prolifère les conditions favorables. Face à une situation précise, on doit prendre le temps de s'arrêter, s'étonner, analyser des situations proprement didactiques.

Nous tenons à signaler en toute humilité que nous essayons de travailler avec nos élèves de troisième année, suivant le bon sens et le proverbe chinois: « *Donne du poisson à un homme et il aura à manger pour une après-midi. Apprends à pêcher à cet homme et il aura à manger pour le restant de ses jours.* »

Qu'y gagne l'élève ? « Il mangera pour le restant de ses jours. »

Qu'y gagne l'enseignant ? On devient guide.

Un élève

autonome se passe d'enseignant en matière d'acquisition, conscientise et développe ses stratégies d'apprentissage, anticipe et se formule des règles et des hypothèses sur le fonctionnement de la langue, est capable d'auto-évaluer et d'auto-corriger ses productions, dépend de l'enseignant pour organiser son travail et lui fournir des ressources. Nos élèves comprennent et pourtant n'en voient pas l'utilité.

Connaître l'existence d'aspects répond à la question par exemple : « pourquoi deux temps du passé différents ? » mais ne répond pas à la question plus pragmatique, plus proche de leurs besoins : « quand utilise-t-on le passé composé ? Quand utilise-t-on l'imparfait ? ».

Pour donner sa place au besoin de communiquer, il doit associer un savoir à sa personnalité pour en faire « son savoir » ; puis, associer « son savoir » à une compétence ; enfin, associer « une compétence » à sa personnalité pour en faire « sa compétence ». Ne serait-il pas plus logique, plus naturel (en accord avec les stratégies de l'apprentissage de notre langue maternelle) de lui faire d'abord acquérir une compétence, puis de la consolider, de la fixer à l'aide d'un savoir : la réflexion métalinguistique ? L'objectif n'est pas la connaissance de savoir grammaticaux, mais l'acquisition d'une compétence communicationnelle.

Pour Hymes aussi, l'objectif visé en terme d'oral est beaucoup plus la compétence communicative que le langage linguistique : puisque la parole en situation met en jeu des compétences d'interprétation des situations, des stratégies orientées par un but, des capacités de régulation sociolinguistiques et discursives (maîtrise des genres et des structures dialogiques et monologiques).

L'enseignement de l'oral reste cependant en marge puisque même si nous pouvons le prétendre, nous serons amenés (enseignants) à essayer de deviner tous les enseignements qui donneront leur place à la parole des élèves, à la pratique et à la réflexion sur cette pratique tout au long du cursus scolaire. Ce qui plonge le didacticien dans l'humilité, lui qui reconnaît les réelles difficultés rencontrées par l'enseignant dans cet enseignement ainsi que l'ampleur et la complexité de la pratique.

Pour conclure, très modestement, il est primordial de faire la préparation des séances d'oral par l'enseignant. Il n'y a pas de recette miracle ou de méthode unique pour amener les élèves à l'expression orale. Tout dépend du caractère et de la personnalité de l'enseignant, de ses rapports avec la classe. On ne doit pas omettre de souligner la nécessité impérieuse de fixer les objectifs et de planifier le déroulement de la leçon.

Evidemment ce travail n'est qu'une petite esquisse. Il faudrait l'enrichir de beaucoup d'expériences, d'exemples... Il reste beaucoup de points à traiter qui auraient été tout aussi utiles : la recherche et la création de ressources pour la classe, l'utilisation des moyens auxiliaires (les méthodes, livres d'exercices, ...), etc., autant de points passionnants et tellement utiles à l'enseignant. Bien sûr, la démarche peut sembler vaine : les connaissances ne peuvent être fixées que lorsque l'apprenant/enseignant les aura reliées à son vécu. Il aura au moins le mérite d'accélérer la prise de conscience des problèmes lorsqu'ils se présenteront. Notre travail ne se contente pas de préconiser des choix méthodologiques, mais qui les met de facto en application pour mieux les illustrer. L'information est là, mais elle exige de l'apprenant/enseignant qu'il se l'approprie dans une démarche autonome. La structure « en patchwork » (si peu académique) pourrait tout aussi être au service de ce concept.

Une question reste cependant sans réponse : Quel oral ou quels oraux enseigner ? Il reste beaucoup à investir en matière FLE oral.

BIBLIOGRAPHIE :

- ALI BOUACHA M., *La généralisation dans le discours*, thèse pour le doctorat d'Etat, 1991, Université Paris 7.
- ALLAL L., CARDINET J., PERRENOUD Ph., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Lang, 1979, pp. 142-143.
- BLANCHE-BENVENISTE Claire, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, 1997, Ophrys. Collection l'essentiel français.
- BLOOM B.S., HASTINGS J.T., MADAUS G.F., *Evaluation to improve learning*, New-York, 1981, McGraw-Hill.
- LINDENFELD J., et SIMONIN J., *Langage et communications sociales*, Paris, 1981, Hatier.
- BAUTIER-CASTAING E., Peut-on parler d'une compétence de communication ? Repères pour la rénovation de l'enseignement du français, 1983, (61), 88-98.
- BERARD E., *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris CLE International, coll. DLE, 1991.
- BESSON J.J., *L'oral au collège*, collection "36", CRDP de Grenoble/Delagrave, 1999.
- BOREL M.J., L'explication dans l'argumentation, approche sémiologique, dans **Langue Française**, 1981, 50, pp. 20-38.
- BOUCHARD R., *Interactions: l'analyse des échanges langagiers en classe de langue*, ELLUG, Grenoble, (1984a), pp. 73-110.
- BOUCHARD R., « *De l'analyse conversationnelle à l'évaluation de l'oral en classe* », Le Français dans le Monde, n° 186, (1984b).
- BOURDIEU, P., **Ce que parler veut dire**, 1982, Paris: Fayard.
- BOURGUIGNON Christiane, **Multimédia : quels enjeux pour la didactique des langues ?** Paru dans la *Revue de l'EPI* n° 93 de mars 1999.
- BRIEN R., *Science cognitive et formation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, (1997, 2001).
- BRONCKART J.-P., et al., *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : *Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Conseil De L'Europe/ Les Editions Didier, Paris, 2001.
- CHINI D., *Entre didactique et psycholinguistique, l'activité en classe de langue : quel rôle pour la problématique énonciative ?* Note de synthèse, université de Pau et de Pays de l'Adour, 2004.

- COLETTA Jean-Marc et CHEVROT Jean-Pierre, *Acquisitions langagières et usages linguistiques enfantins*, 2000, n° 22, Grenoble, LIDILEM.
- COSNIER J. et KERBRAT-ORECCHIONI C., *Décrire la conversation*, Lyon, P.U.L., 1987, p. 172 / 173.
- COSTE, D. (2002) « *Compétence à communiquer et compétence plurilingue* » in Castellotti, V & Py, B. (Dir), *La notion de compétence en langues*, Lyon, ENS éditions
- CRESAS, *On n'apprend pas tout seul ! Interactions sociales et construction des connaissances*, 1987, Paris, ESF.
- CULIOLI A., *Pour une linguistique de l'énonciation : Opérations et représentations*, Tome 1 : *L'Homme dans la langue*, 1990, Ophrys, Paris.
- DOISE W. et MUGNY G., *Le développement social de l'intelligence*, InterEditions, 1984, Paris.
- DOLZ Joaquim et SCHNEWLY Bernard, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur, 1998. Collection didactique du français.
- DUCROT Oswald, *Les mots du discours*, Les éditions de minuit, 1980.
- DUFFY T. & JONASSEN D., *Constructivism and the Technology of Instruction : A conversation*, 1992. NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- GALISSON, R. & PUREN, C., *La formation en questions*, Paris, Clé international, 1999.
- GRIZE Jean-Blaise, « *Logique et organisation du discours* », in *Modèles logiques et niveaux d'analyse linguistique*. Actes du Colloque organisé par le Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, publiés par J. DAVID et R. MARTIN, Klincksieck, Paris, 1976, p95 – 99.
- GRIZE Jean-Blaise, « *Pour aborder l'étude des structures du discours quotidien* », in *Langue française*, n° 50, *Argumentation et énonciation*, 1981 (a), p7 – 20.
- GÜLICH Elisabeth et KOTSCHI Thomas, *Les marqueurs de la reformulation paraphrastique*, 1983.
- GUMPERZ J., *Stratégies du discours*. Cambridge : Cambridge University Press, 1982.
- GUMPERZ J., *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, Paris, 1989, L'Harmattan.
- HALL Edward T., *La proxémique in La nouvelle communication* de Winkin Yves, 1984.
- HALTÉ J.-F., *Interactions et apprentissage*, n° spécial de la revue *Pratiques*, n° 103-104, 1999.
- HUTMACHER W., *La diversité des cultures et l'inégalité devant l'école. Eléments pour une sociologie de l'action pédagogique*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1978.

- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *Les interactions verbales*, t. 1, A. Colin, 1990. -
- LAFONTAINE D., *Normes linguistiques et enseignants ; une insoupçonnable diversité*, in G. Schöni, J-P. Bronckart et Ph. Perrenoud (dir.) *La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.
- LAVERRIERE J., SANTUCCI M. & SIMONET R. In, *Formation à l'expression écrite et orale*. Les Editions d'organisation, Paris, 1976.
- LEGROS D., Maître DE PEMBROKE, E. & TALBI, A., *Théories de l'apprentissage et multimédias*. In D. Legros & J. Crinon (Éds.), *Psychologie des apprentissages et Multimédia*, 2002, (pp. 23-39). Paris : Armand Colin.
- LUSSIER Denise, *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, 1992, Hachette FLE, F Formation.
- MARKEE N., *Notes de cours*. University of Illinois at Urbana-Champaign, 1995.
- MARKEE N., *Managing curricular innovation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1999. -
- MARTINEZ P., *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF (Coll. : Que sais-je ?), 1996.
- MORIN Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990.
- NONNON Elisabeth, *L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : Champs de référence et problématique*. *Revue française de pédagogie*, n°129, oct-nov-déc 1999.
- PERRENOUD Ph., *Pourquoi des jeux de communication ?* Genève, Service de la recherche sociologique, 1981.
- PERRENOUD Ph., *L'inégalité quotidienne devant le système d'enseignement. L'action pédagogique et la différence*, *Revue européenne des sciences sociales*, n° 63, pp. 87-142 (repris dans Ph. Perrenoud, *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 1995, 2e éd. 1996, chapitre 2, 1982, pp. 59-105).
- PERRENOUD Ph., In M. Wirthner, D. Martin, et Ph. Perrenoud, (dir.) *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1991, pp. 15-40. -
- PORCHER Louis, *Revue de didactologie* n° 80 (Didier Erudition), 1998.
- PUREN C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, 1988, Nathan-Clé International. - REY

Alain, en ouverture du Colloque pour le Dixième anniversaire de l'Année Francophone, Paris, le 17 mai 2001.

- SAVELLI Marie, *Corpus oraux et diversité des approches*, 2005, n°31, Grenoble, LIDILEM.
- STAKE R.E., *The Countenance of Educational Evaluation*, Teacher College record, Vol.68, 1967.
- TAGLIANTE C., *La classe de langue*, Paris, CLE International, 1994.
- TUTESCU Mariana, *L'Argumentation. Introduction à l'étude du discours*, 2005. Bucarest: Editura universitatii din Bucuresti.
- VYGOTSKY L.S., « *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire* ». In J.-P. BRONCKART et B. SCHNEUWLY (eds), *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel. In Cahiers de linguistique française n° 5, (1985, trad.), p. 334 / 335.
- ZARATE G., *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, 1986.

SITOGRAFIE :

- BESSON Jean-Jacques, *Article extrait de la Revue Pratiques n° 101/102 mai 1999, pp. 59-75*. Coédition : CRDP de Grenoble/Delagrave, " Collection 36 ".
www.novarina.com/vn/biblio-complet.html.
- CARETTE E., *Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère*, in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial Recherches et Applications, 2001 : *Oral : variabilité et apprentissage*, coordonné par F. Carton, CLE International.
www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/110/rapfin_2006.pdf
- DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DARRIGRAND Fabrice, *Manuel d'autoformation en FLE à l'usage du futur enseignant*, 2005.
www.edufle.net/Manuel-d-autoformation-a-l-usage
- DUCROT Jean-Michel, *Comment corriger les fautes de rythme et d'intonation de nos apprenants en FLE ? La phonétique au secours de l'enseignant de FLE*, dimanche 27 février 2005.
www.edufle.net/Comment-corriger-les-fautes-de
- GACHON Nicolas, *Pour un français langue du devenir*, mercredi 2 février 2005.
www.edufle.net/Pour-un-francais-langue-du-devenir
<http://colloqueff.ens-lsh.fr>.

- GARCIA-DEBANC Claudine, In. *Évaluer l'oral*, Pages 10 & 11.
Disponible sur le site : www.cndp.fr/zeprep/oral/art_cgd.htm
- JONAERT P., BARRETTE J., BOUFRAHI S., MASCIOTRA D., (2004) : « *Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité* ». Revue des sciences de l'éducation, vol. 30, n° 3 (Disponible en ligne) consulté en mars 2007. didatic.net/article.php3?id_article=122
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., *Le discours en interaction*, Paris, 2005, Armand Colin, coll. : « U », série : « Lettres-Linguistique ».
- MANESSE D., *De l'école au collège : Enseigner / Apprendre un langue étrangère en 6^e*. Journée internationale d'étude de l'équipe INRP - ADIS2.ICAR.
www.inrp.fr/.../de-l-ecole-au-college/de-l-ecole-au-college-enseigner-apprendre-un-langue-etrangere-en-6e -
- Travaux de NGÁLASSO Mwatha (Université Bx), *Sur les définitions du FLE et du FLS*, 1998. Carec.ac-bordeaux.fr/casnav/Baquer.htm
- RODRIGUEZ SEARA Ana, L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours.

ANNEXES :

<p>Paramètres d'évaluation de la compétence de communication orale : In. <i>TAGLIANTE, Christine. La classe de langue. Paris, Clé International, 1994.</i></p> <p>Maîtriser la compétence de communication orale, c'est dominer les paramètres suivants :</p>	
LE FOND	LA FORME
<p>Les idées</p> <p>Avoir un objectif clair de ce que l'on va dire et exprimer des idées autant que possible intéressantes et originales</p> <p>Adapter le contenu au(x) destinataire(s) du message selon l'âge, le rôle, le statut social.</p>	<p>L'attitude, les gestes</p> <p>On se fera mieux comprendre en étant décontracté et détendu ; en ayant un visage ouvert, souriant et expressif ; en illustrant ce que l'on dit avec des gestes naturellement adaptés.</p>
<p>La structuration</p> <p>Les idées vont s'entraîner de façon logique, avec des transitions bien choisies. On peut tout d'abord préciser ce dont on va parler et pourquoi. On illustrera ses idées à l'aide d'exemples concrets, de notes d'humour, de métaphores. On terminera de façon brève et claire.</p>	<p>La voix</p> <p>Le volume doit être adapté à la distance qui sépare la personne qui parle de son ou de ses interlocuteurs.</p> <p>En langue 2, on doit encore plus soigner l'articulation et le débit. L'intonation doit être expressive et significatives</p>
<p>Le langage</p> <p>Dans une communication courante, l'important est de se faire comprendre et d'exprimer ce que l'on a réellement l'intention de dire, plutôt que de produire, au détriment de la communication, des énoncés neutres mais parfaits. Un mot qui manque peut être demandé à l'interlocuteur, qui sera ravi de le donner.</p>	<p>Le regard, les silences</p> <p>C'est par le regard que l'on vérifiera si le message a été compris. Le regard établit et maintient le contact. Les pauses et les silences sont généralement significatifs du cheminement de la réflexion.</p>

Approche globale d'un document sonore :

Qui parle à qui ?	Combien de personnes parlent-elles ? Ce sont des hommes, des femmes, des enfants ? Quel âge peuvent-ils avoir ? Peut-on les caractériser (nationalité, statut social, rôle, état d'esprit...) ?
Où ?	Peut-on situer le lieu où l'on parle (rue, studio, terrasse de café, marché, lycée...) ? Y a-t-il des bruits de fonds significatifs (rires, musique, bruits de rue, discussions en arrière fond...) ?
De quoi ?	Peut-on saisir globalement le thème dominant, les sous thèmes, les domaines de référence ?
Quand ?	A quel moment se situe la prise de parole (heure de la journée, jour de semaine, avant ou après tel événement dont on parle) ?
Comment ?	Quel est le canal utilisé (entretien en face à face, radio, télévision, micro-trottoir, téléphone, interview, conversation...) ? Quels sont les registres de langue utilisés ?
Pourquoi faire ?	Quelle est l'intention de la personne qui parle (informer, expliquer, raconter une histoire, commenter, décrire, présenter un problème, faire part de son indignation...) ?

<p>La structuration</p>	<p>Un plan est-il annoncé ? S'il l'est est-il suivi ?</p> <p>Peut-on repérer l'organisation interne du discours ?</p> <p>Peut-on repérer certaines idées annoncées : affirmations, argumentation, illustrations, exemples ?</p> <p>Certains des développements sont-ils repérables ?</p>
<p>Les marqueurs</p>	<p>Y a-t-il :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des connecteurs logiques : d'une part, d'autre part, par ailleurs... ? - des marqueurs chronologiques ; tout d'abord, ensuite, puis, enfin, pour conclure, en guise de conclusion... ? - des marqueurs d'opposition : malgré cela, bien que, en dépit de, mais, au contraire, cependant... ? - des marqueurs de cause ou de conséquence : en effet, étant donné que, de manière que, pour la raison suivante... ?
<p>Les mots</p>	<p>Repérez les mots qui peuvent vous mettre sur la voie du sens :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les reprises, les répétitions, - les mots clés significatifs du thème ou des sous thèmes.
<p>Les indications</p>	<ul style="list-style-type: none"> - les chiffres, - les noms propres : géographiques, historiques, de personnage... - les lieux, - les dates, - les sigles.

Critères pour varier un cours : « Penny Ur » (Cf. Fabrice DARRIGRAND, *Manuel d'autoformation en FLE à l'usage du futur enseignant*, 2005.) propose les critères suivants pour varier un cours et essayer de mettre en avant quelques principes d'organisation :

- **Rythme** : des activités courtes et denses ou longues et lentes.
Types d'interactions : par paires, en groupes, en classe entière.
- **Compétences** : expression ou production.
- **Canaux** : écrit ou oral.
- **Difficulté** : activités exigeantes ou faciles.
- **Thèmes** : linguistique ou non.
- **Ambiance** : des activités amusantes ou sérieuses.
- **Calme Vs excitante** : les activités bruyantes peuvent exciter les apprenants alors que les travaux silencieux ou difficiles les calment.
- **Activité Vs passivité** : des apprenants passifs ou actifs.

Inventaire des variables didactiques relatives à l'oral :

Claudine Garcia-Debanc déclare : « *Cet inventaire consiste à mettre à plat les diverses dimensions à prendre en compte pour organiser un enseignement de l'oral. Il vise à aider les enseignants à réguler leur enseignement de l'oral en prenant conscience des choix qu'ils font, des dimensions qu'ils privilégient dans leur enseignement et de celles qu'ils négligent délibérément ou par omission. La mise à plat de ces divers lieux de variation peut aider à programmer des activités.* » [65]

Nature de l'activité orale :

- participation à une interaction / oral monogéré / oral scriptural / écrit oralisé.

Place de l'activité dans le projet de la classe :

- domaine disciplinaire / « oral citoyen » (participation à la gestion de la classe ou de l'établissement scolaire).
- activité intégrée à un projet / provoquée / simulation (jeu de rôle).
- degré de ritualisation : activité exceptionnelle / activité fréquente / activité ritualisée.

[65] cf. Claudine Garcia-Debanc, p10 & 11.

Modalités d'organisation du groupe-classe :

- organisation du groupe : groupe-classe / travail en groupes (taille des groupes), composition des groupes par affinité ou selon les compétences...

- présence / absence du professeur au moment de la production orale.
- nature des interlocuteurs : à l'intérieur de la classe...
- rôles explicites donnés aux élèves (porte-parole, instructeur, régulateur, animateur, rapporteur / pas de rôles.
- disposition spatiale.

Pratiques sociales de référence :

- genre socialement existant (interview, débat...) / genre scolaire (exposé) / interaction ordinaire en classe.
- prise en compte d'enregistrements radio, télé ou CD Rom...
- registre de langue choisi.

Nature des conduites discursives attendues :

- enjeu discursif : expliquer, convaincre...
- conduite discursive : raconter, décrire, expliquer, argumenter...
- monogéré / polygéré.

Tâches discursives :

- degré de précision.
- nature de la consigne.

Relation écrit / oral :

- rapport à l'écrit : pas d'écrit / écrit à lire / à produire.
- nature de l'écrit : schéma / tableau / notes / texte.
- moment où intervient l'écrit : avant l'oral / entre deux phases orales / après l'oral.

Nature de l'étayage par le professeur :

- nature des questions : ouvertes / fermées.
- nature et fréquence des reformulations.
- niveau de traitement didactique privilégié : gestion des tours de parole / discursif / lexical / syntaxique / phonologique / prosodique / non-verbal.

Place et forme d'une analyse métalinguistique :

- utilisation d'outils d'enregistrement : vidéo / audio / micro (CD ROM) / transmission d'un micro.
- moment : pause en cours d'action / analyse à chaud / visionnement ou réécoute en groupes / visionnement ou réécoute en groupe-classe.
- élaboration d'outils d'évaluation (grilles d'indicateurs de compréhension / expression de l'oral).

- modalités d'élaboration d'outils d'évaluation : interaction orale / rédaction en groupes d'indicateurs, observer / rédaction individuelle d'indicateurs à observer.
- utilisation d'outils d'évaluation.
- modalité d'utilisation d'outils d'évaluation.

Quelques indicateurs de réussite pour la maîtrise de l'oral (en compréhension et en expression) :

S'exprimer à l'oral, ce sont les préalables :

- *demander la parole.*
- *répondre aux questions posées.*
- *reformuler ce que quelqu'un vient de dire.*
- *parler de façon audible (articulation, intensité et débit).*
- *utiliser des phrases simples et cohérentes pour décrire une expérience, un rêve, un espoir ou un but.*
- *expliquer et justifier des opinions ou des projets.*
- *raconter l'intrigue d'un film et décrire ses réactions.*
- *poser des questions.*
- *se taire quand quelqu'un parle.*

C'est aussi :

- *comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et qu'il s'agit de choses familières dans le travail, au lycée, dans les loisirs.*
- *tirer l'information principale de beaucoup d'émissions radio ou télévisées, sur des événements actuels ou sur des sujets d'intérêt.*
- *se débrouiller dans la plupart des situations linguistiques rencontrées en voyage à l'étranger.*
- *participer sans préparation à une conversation sur un sujet qui est familier ou qui intéresse (famille, loisirs, travail, voyage, sport...).*

è Quelques conseils pour l'enseignant :

- Faites la différence entre les écrits oralisés et l'oral spontané.
- Aux documents enregistrés, il manque la dimension non-verbale. La vidéo n'a pas ce défaut, mais il manque toujours l'interaction avec le locuteur.

- Considérez l'activité du point de vue de l'apprenant : les réponses sont-elles longues ou courtes ? Exigent-elles une reformulation ? Faut-il attendre la fin pour donner une réponse ? Densité du texte ? Paraphrase et redondances ?

- Les apprenants auront tendance à vous demander de prononcer plus « *lentement* », c'est-à-dire de prononcer les mots tels qu'ils seraient prononcés hors contexte. Préférez les habituer à anticiper et détecter les phénomènes modificateurs de prononciation. Augmentez progressivement la difficulté.

- Préparez les apprenants à affronter des situations de plus en plus anxiogènes.

En suivant sa propre méthodologie :

- Présentez le sujet du texte : pour recréer une situation authentique, motiver, éveiller l'intérêt, donner une raison et un but à ce qu'on a décidé de travailler avec nos élèves. -

Savoir perdre du temps pour en gagner. Les premières explications sont longues et éprouvantes, mais une fois que l'élève a développé de bonnes stratégies d'apprentissage, on gagne du temps dans tous les domaines.

- Aidez les

élèves à transférer leurs stratégies d'écoute.

On

n'apprend que ce que l'on veut savoir. Il ne sert à rien d'imposer un savoir à l'apprenant :

l'enseignant doit susciter en lui le désir, le besoin d'apprendre. Nous proposerons alors

deux types de motivation : extrinsèque et intrinsèque. L'envie d'apprendre peut provenir :

- Soit de l'extérieur (demande des parents, de l'institution, de l'enseignant, etc.)

- Soit de l'intérieur (existence d'un projet personnel, volonté/besoin, etc.)

Pour rendre les activités motivantes :

- Les objectifs doivent être clairs : précisez le déroulement de l'activité, mais aussi les objectifs linguistiques.

- Variez les thèmes et le type d'activité pour toucher tous les apprenants (personnalité et style d'apprenant).

- Prévoir un support visuel auquel les apprenants puissent se raccrocher.

- Des activités en interaction avec les autres membres du groupe.

- Du divertissement : humour, documents amusants, pour travailler dans une atmosphère détendue.

- Des activités centrées sur eux, leurs opinions, leurs intérêts, etc. (ex : activités ludiques).

- Des questions ouvertes : plusieurs réponses possibles donc plus de participation.

Nous concevons la progression comme une courbe d'Archimède : on part du centre, de rien, puis on établit une progression circulaire, en revenant sur les choses déjà traitées, mais avec une

explication un peu plus poussée, un peu plus précise et permettant de se rapprocher un peu plus de la maîtrise de la langue. Nous serons en mesure d'aider l'apprenant à être autonome :

- En lui donnant une place active dans son apprentissage : en lui faisant avancer des hypothèses, se formuler ses propres règles, etc.
- En l'aidant à prendre conscience des ses stratégies d'apprentissage.
- En l'aidant à comprendre ses erreurs (déformation due à la langue maternelle, généralisation abusive d'une règle, etc.).
- En l'aidant à comprendre ses réussites pour en révéler les mécanismes.
- En mettant l'accent sur l'utilisation créatrice et personnelle de la langue.

En psychologie, les études des phénomènes de réelle appropriation d'un savoir prouvent qu'il est réutilisable lorsqu'il est autoconstruit.

Il faut être patient, adapter son vocabulaire, compenser par du non-verbal, leur demander d'avoir recours au dictionnaire dans les cas extrêmes et anticiper le vocabulaire problématique lors des préparations de cours.

PRÉSENTATION DES NIVEAUX COMMUNS DE RÉFÉRENCE :

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion de discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région ou la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau – Niveaux communs de compétences – Échelle globale

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctivement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et directe sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciement.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

Tableau 1 – Niveaux communs de compétences – Grille pour l’auto-évaluation.

		B2	C1	C2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m’en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l’actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s’il n’est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d’effort.	Je n’ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d’avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu’ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
P A R T I C I P E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d’aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familiales, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m’exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l’aise avec les expressions idiomatiques et tournures courantes. Je peux m’exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d’habileté pour que cela passe inaperçu.
	S’exprimer oralement en continu	Je peux m’exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d’intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d’actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j’attribue personnellement aux expériences.	Je peux m’exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d’en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Tableau 2 – Niveaux communs de compétences – Grille pour l’auto-évaluation.

	ÉTENDUE	CORRECTION	AISANCE	INTERACTION	COHÉRENCE
C2	Montre une grande souplesse dans la reformulation des idées sous des formes linguistiques différentes lui permettant de transmettre avec précision des nuances fines de sens afin d’insister, de discriminer ou de lever l’ambiguïté. A aussi une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières.	Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale dans une langue complexe, même lorsque l’attention est ailleurs (par exemple, la planification ou l’observation des réactions des autres).	Peut s’exprimer longuement, spontanément dans un discours naturel en évitant les difficultés ou en les rattrapant avec assez d’habileté pour que l’interlocuteur ne s’en rende presque pas compte.	Peut interagir avec aisance et habileté en relevant et en utilisant les indices non verbaux et intonatifs sans effort apparent. Peut intervenir dans la construction de l’échange de façon tout à fait naturelle, que ce soit au plan des tours de parole, des références ou des allusions, etc.	Peut produire un discours soutenu cohérent en utilisant de manière complète et appropriée des structures organisationnelles variées ainsi qu’une gamme étendue de mots de liaisons et autres articulateurs.
C1	A une bonne maîtrise d’une grande gamme de discours parmi lesquels il peut choisir la formulation lui permettant de s’exprimer clairement et dans le registre convenable sur une grande variété de sujets d’ordre général, éducationnel, professionnel ou de loisirs, sans devoir restreindre ce qu’il/elle veut dire.	Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares, difficiles à repérer et généralement auto-corrigées quand elles surviennent.	Peut s’exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.	Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole ou pour gagner du temps pour la garder pendant qu’il/elle réfléchit.	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d’articulation.
B2+					

B2	Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente.	Montre un degré assez élevé de contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut le plus souvent les corriger lui/elle-même.	Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier ; bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant structures ou expressions, l'on remarque peu de longues pauses.	Peut prendre l'initiative de la parole et son tour quand il convient et peut clore une conversation quand il le faut, encore qu'éventuellement sans élégance. Peut faciliter la poursuite d'une discussion sur un terrain familier en confirmant sa compréhension, en sollicitant les autres, etc.	Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses phrases en un discours clair et cohérent bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.
-----------	--	---	---	--	--

Tableau 3 – Niveaux communs de compétences – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée.

	ÉTENDUE	CORRECTION	AISANCE	INTERACTION	COHÉRENCE
B1+					
B1	Possède assez de moyens linguistiques et un vocabulaire suffisant pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.	Utilise de façon assez exacte un répertoire de structures et « schémas » fréquents, courants dans des situations prévisibles.	Peut discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre.	Peut engager, soutenir et clore une conversation simple en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Peut répéter une partie de ce que quelqu'un a dit pour confirmer une compréhension mutuelle.	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent.
A2+					
A2	Utilise des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites afin de communiquer une information limitée dans des situations simples de la vie quotidienne et d'actualité.	Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents.	Peut répondre à des questions et réagir à des déclarations simples. Peut indiquer qu'il/elle suit mais est rarement capable de comprendre assez pour soutenir la conversation de son propre chef.	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».

A1	Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières.	A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.	Peut répondre à des questions simples et en poser sur des détails personnels. Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections.	Peut relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que « et » ou « alors ».
----	---	--	---	---	--

Tableau 4 – Niveaux communs de compétences – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée.

J'observe



Un nimèle = e-mail

Document Internet.

J'échange avec mes camarades

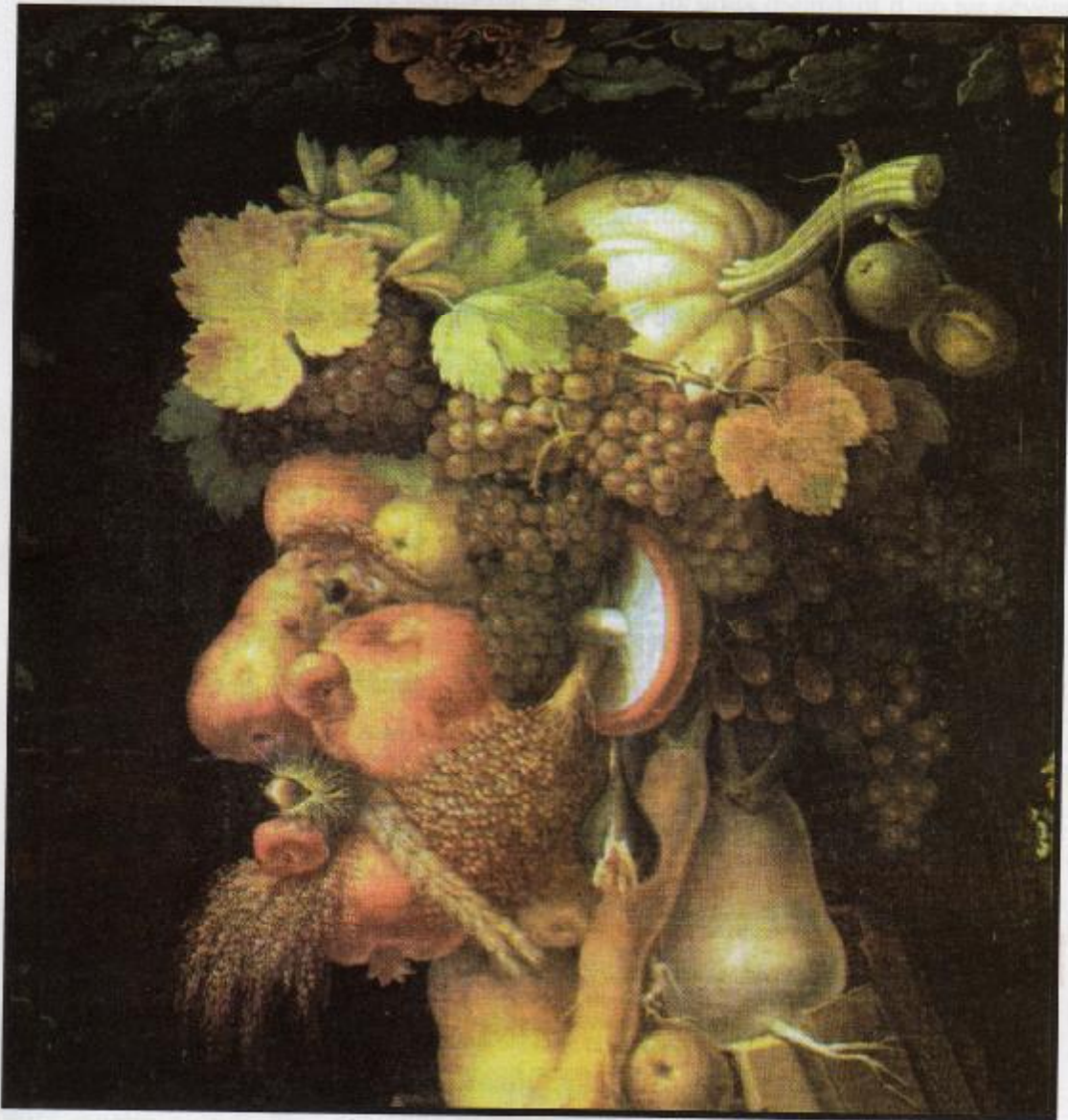
- 1 - Qui sont les deux personnages ? Quel est le thème de leur conversation ?
- 2 - Qui interroge ? Quelle est l'expression utilisée pour interroger ?
- 3 - Reformule la question pour qu'elle soit plus correcte (respecte l'intention du personnage).

Je vais vers l'expression écrite

- 1 - Donne ta définition d'un bureau de poste, d'un ordinateur, d'un colis.
- 2 - Rédige quelques lignes pour expliquer à un camarade ce qu'il faut faire pour envoyer un colis par la poste.

Quel en images/en questions

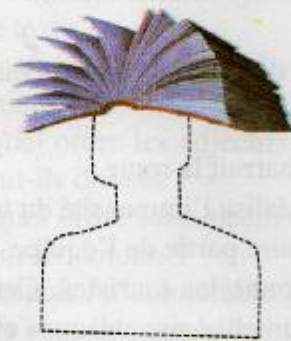
J'observe



Arcimboldo, *L'Automne*,
Musée du Louvre.

J'échange avec mes camarades

- 1 - Explique le titre donné à ce tableau.
- 2 - Fais la liste des éléments qui composent ce portrait et utilise les indicateurs de lieu (ex : près de , à côté de, à gauche, à droite, au-dessous etc.) pour les situer les uns par rapport aux autres.
- 3 - Cherche comment tu pourrais procéder pour faire, à la manière d'Arcimboldo, le portrait :
 - d'une cuisinière ;
 - d'un pêcheur ;
 - d'un épicier ; etc.
- 4 - Arcimboldo a peint aussi " Le Bibliothécaire ". Cette peinture est un buste. Amuse-toi à réaliser le portrait du bibliothécaire à partir de livres (nomme les types de livres que tu utiliseras). Pour t'aider, voici comment le peintre a imaginé les cheveux.



Je vais vers l'expression écrite

Sur ton trajet tu as rencontré un homme que tu as trouvé effrayant. Ecris un texte où tu diras ce que tu as ressenti en même temps que tu décris l'homme.

1

Le pays des Tagals

Autrefois, le pays de Tagal était paisible et florissant. Tous les habitants y vivaient heureux et sans soucis. Ils ne connaissaient ni le mal, ni l'inimitié et se considéraient comme des frères. Ils avaient un roi juste et tous l'aimaient et le vénéraient. Cependant personne ne l'avait vu, on savait simplement qu'il s'appelait Lakan Adya.

Un jour, ils furent attaqués par des ennemis qui s'emparèrent du roi Lakan Adya. Ils ne purent rien contre les assaillants et ils les virent emmener leur roi dans la montagne de San Mateo, au fond d'une sombre grotte où il fut enchaîné à deux énormes blocs de pierre. Les Tagals pleurèrent amèrement la disparition de leur roi qui était pourtant célèbre et redouté à cause de sa force.

Depuis, toutes les fois qu'un tremblement de terre se produisait, les habitants du pays de Tagal étaient heureux car ils croyaient que les efforts de Lakan Adya pour se libérer faisaient trembler les rochers. Ils croyaient fermement que leur roi parviendrait un jour à se libérer de ses chaînes et viendrait les délivrer à leur tour.

D'après J. Gensa, *légende des Philippines*.

2

Les séismes sont des manifestations de l'instabilité de la Terre. Un séisme, ou tremblement de terre, est une secousse brutale de l'écorce terrestre qui se produit à partir d'un point, le foyer, situé en profondeur.

Mémo Larousse, Encyclopédie.

Questionner le texte

- 1 - Relève l'élément qui te permet de situer le pays des Tagals.
Quelle autre expression indique un lieu précis ?
- 2 - Quels sont les personnages présents dans le texte ?
- 3 - Relève les mots qui expriment l'idée d'agression.
- 4 - Quel est le personnage principal de cette histoire ? Quelles qualités physique et morale possède-t-il ? Laquelle de ces qualités peut être qualifiée de surnaturelle ?
- 5 - " Tous les habitants " : relève dans la suite du texte tous les éléments qui reprennent cette expression. Que constates-tu sur leur situation dans les phrases ?
- 6 - " Autrefois " : qu'exprime cet adverbe ? Dans quel type de texte le rencontre-t-on ?
- 7 - Quel temps domine dans le 1^{er} paragraphe du texte ? Pourquoi est-il utilisé ?
- 8 - Quel temps domine dans le deuxième paragraphe ? Quel est l'indicateur de temps qui justifie cet emploi ?
- 9 - Qu'indique l'emploi de l'imparfait " se produisait " dans le troisième paragraphe ?
- 10 - A quels temps sont les verbes " croyaient " et " parviendraient " ? Comment le second verbe est-il formé ? Situe les deux verbes sur un axe des temps :



- 11 - Compare les deux textes de la page 60. Quelle est leur visée ?
A quel phénomène naturel ces deux textes donnent-ils une explication ?
Lequel d'entre eux donne une explication scientifique du phénomène ?

Je vais vers l'expression écrite

Pour étudier une légende il faut chercher :

- dans quelle partie du monde, la légende est née. Pour cela tu t'appuies sur les mots et expressions qui indiquent le lieu et sur les noms des personnages ;
- les éléments surnaturels, c'est à dire les objets, les personnages, etc. qui n'appartiennent pas à la réalité que nous connaissons ;
- ce qu'elle veut expliquer.

RÉSUMÉS
FRANÇAIS, ANGLAIS, ARABE

Résumé :

Le travail de recherche que nous présentons propose un parcours exploratoire de l'apprentissage du français oral, au sein d'environnement scolaire. Le fait que notre démarche s'inscrive dans le cadre de la didactique des langues ne peut que nous conduire à essayer de mettre à jour ce phénomène tangible, avec la vision propre à cette discipline. Nous avons sollicité une démarche de recherche qui, partant de l'action pédagogique a permis la mise en œuvre de notre itinéraire théorique et expérimental en guidant la conception d'environnement scolaire pour l'apprentissage du FLE oral.

Nous sommes partie d'un constat que notre pratique d'enseignante de français langue étrangère nous a amenée à faire : Les outils mis à la disposition d'élèves de 3^{ème} année moyenne pour apprendre à communiquer oralement en français étranger pouvant conduire à faire envisager différemment le processus d'apprentissage ou à le modifier de manière particulière.

Nous nous sommes penchée sur le fonctionnement de l'oral dans une classe de langue de 3ème année moyenne et à l'école comme lieu social où l'acte de parole est indissociable des représentations et appartenances culturelles et au niveau des apprentissages, de la construction des connaissances et des démarches intellectuelles. Pour valoriser l'oral, nous nous sommes intéressée aux fonctions de la verbalisation et son rôle dynamique dans les conduites de discours dans les activités cognitives lors des séquences d'apprentissage et aux modalités du dialogue didactique qui permet d'en explorer les différents angles, de révéler les interprétations, les stratégies et les difficultés rencontrés par les élèves en fonction des contenus par le biais du constant guidage que constitue notre regard dans le cadre de la didactique du FLE oral, et aussi, étant animée par le souci permanent de tenir compte de la spécificité de cette activité instrumentée d'en procurer d'éventuelles remédiations qui favoriseront à notre avis lentement mais sûrement une maîtrise du FLE oral dans la mesure où plusieurs facteurs sont réunis.

Abstract :

The research task that we expose, proposes an exploratory course of the learning of oral French within school environment. We requested a step of research which on the basics of the teaching actions has allowed the implementation of our theoretical and experimental route by guiding the conception of school environment for the learning of French as foreign language.

We started from a report that our practice of teaching French as a foreign language led us to make: which tools the learners in the 3rd class in the middle school must have to learn how to communicate orally in French as a foreign language, which make them able to face differently the process of learning or to modify it in a particular way.

We are learning on the operation of the oral examination in the 3rd class of languages in the middle school and the school as a social place where the act of speech is indissociable from cultural representations and memberships and also at the level of learning of the construction of knowledge and thought process.

To develop the oral examination, we were interested in the functions of the entry of change and its dynamic role in the conduits of speech in the cognitive activities at the time of the learning sequences and the methods of the didactic dialogue which makes it possible to explore different angles.

To reveal interpretations, strategies and the difficulties met by the learners according to the contents by means of constant guidance which constitute our vision within the framework of didactic of the oral French as a foreign language and also being animated by the permanent concern to take account of the specificity of the activity instrumented to get of them possible remediation which will support, in our opinion, slowly but surely a control of the oral French as a foreign language provided that several factors are joined together.

البحث الذي نقدمه يعرض مسار اكتشافنا لتعلم اللغة الأجنبية بتخصيص الفرنسية الشفهية في الوسط التعليمي. هذه الخطوة ترسم ملامحها الحقيقية في تعليم اللغات بتبيان ظاهرة تعلم اللغة الفرنسية الشفهية على حقيقتها . اتجهنا في بحثنا هذا بداية من الفعل البيداغوجي الذي يسمح باستغلال المسار النظري التجريبي بناء على التوجه في مسار المحيط التعليمي للفرنسية الشفهية لغة أجنبية. تطبقنا تعليم الفرنسية لغة أجنبية وجّهنا إلى أنّ الوسائل الموجودة في متناول تلميذ السنة الثالثة متوسط للتعلم و الاتصال شفهيًا باللغة الفرنسية الشفهية يستطيع أن يقود إلى تصور مختلف طرق التعليم و تطويره بصفة خاصة، ولذا ركزنا على توظيف اللغة الفرنسية الشفهية في قسم الثالثة متوسط و في المحيط الاجتماعي أين فعل اللغة ضروري للتمثيل و التوجهات الثقافية على المستوى التعليمي ، و البناء المعرفي و الخطوات التثقيفية. للتقويم الشفهي انتبهنا لتوظيف الفعل اللغوي و دوره الديناميكي في الحوار و النشاطات حين الوحدات التعليمية و أساليب الحوار اللغوي الذي يسمح بتوظيف كافة الزوايا و استخراج جميع التراجم و الاستراتيجيات و صعوبة الالتقاء بين التلميذ بالمضمون بواسطة التوجيه الذي يكون إطار التعلم اللغوي باعتبار خصوصية هذا النشاط ، نستطيع إيجاد مساحات لتصحيح و تفضيل هذا النشاط (اللغة الفرنسية الشفهية) ذو السيرة البطيئة لكن صحيحة.