REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Université Larbi Ben M'Hidi * Oum-El-Bouaghi *
Faculté des Lettres & des Langues

Département De Français

THESÈ DE DOCTORAT

Es-SCIENCES

Spécialité : Français
Option : Didactique

Présentée par : M^{r}.Salim OUAHAB

Thème

L'impact de la maîtrise de l'oral pour la maîtrise de l'écrit chez les étudiants du département de français d'Oum-el-Bouaghi

Dirigée par : P^{r}. Gaouaou MANAA.

Devant le jury :

Président:	Mr. DERRADJI Yacine	Pr	Université Mentouri - Constantine1
Rapporteur:	Mr. MANAA Gaouaou	Pr	Université Ben Boulaid - Batna 2
Examinateur:	Mr. DAKHIA Abdelouaheb	Pr	Université Mohamed Khider - Biskra
Examinateur:	Mme. FERHANI Fatma	MC(A)	UFC - Alger
Examinateur:	Mr. BAHLOUL Nouredinne	MC(A)	Université 8 Mai 1945 - Guelma

Louange à Allah, seigneur de l'univers. Le tout miséricordieux, le très miséricordieux. Maître du jour de la rétribution. C'est toi (seul) que nous adorons, et c'est toi (seul) dont nous implorons recours. Guide-nous dans le droit chemin, le chemin de ceux que tu as comblés de faveurs, non pas de ceux qui ont encouru ta colère, ni des égarés

Dédicaces

A ma mère et à mon père

A ma femme Amira

À mon fils Ramy

Et à ma fille Khawla

Remerciements

En préambule, je souhaite rendre un grand hommage au **Pr. Gaouaou MANAA**, de l'université Batna 2 (Algérie) qui, en tant que directeur de recherche, s'est montré disponible et à l'écoute, tout au long de la réalisation de cette thèse de doctorat, ainsi que pour le temps qu'il a bien voulu me consacrer.

Mes remerciements les plus sincères s'adressent également à **Mme. Isabelle DELCAMBRE**, Professeur émérite ; membre du laboratoire Théodile-CIREL de l'université Charles De Gaule, Lille 3 (France) qui, non seulement m`a soutenu et encouragé mais, encore pour l'intérêt qu'elle avait montré pour mon travail, en acceptant de répondre à mes nombreuses interrogations.

Mes remerciements les plus sincères vont aussi à **Mr. Guy Fève**, Professeur émérite ; de l'université Paris 8, Sorbonne (France), pour ses conseils et suggestions avisés au cours du séminaire organisé.

À mes collègues ; le **Dr. Amor NABTI** et **Mr. Mohamed Cherif AIFOUR**, qui ont accepté de m'aider pour la constitution du corpus et me soutenir moralement, ainsi qu'à tous mes étudiants(es) de l'université Larbi Ben M'Hidi (OEB), Algérie.

Enfin, un grand merci à tous **mes enseignants(es)** de l'université de Constantine (1990/1994) dont, je ne mentionne aucun nom pour n'oublier personne, qui m'ont tout appris et sont à l'origine du choix du thème.

Sommaire

Dédicaces

Remerciements

Introduction générale :……6

Chapitre 1 : Le contexte sociolinguistique du français en Algérie……14

Chapitre 2 : La situation didactique du FLE dans le nouveau système LMD en Algérie……...45

Chapitre 3 : L'oral en classe de FLE : Enseignement, évaluation et difficultés……90

Chapitre 4 : Les repères et les fondements méthodologiques de la recherche...…….....153

Chapitre 5 : Analyses des données de départ……..173

Chapitre 6 : Analyse des données cibles …….....236

Chapitre 7 : Propositions et suggestions didactiques…….306

Conclusion générale…….336

Références bibliographiques…….....348

Annexes :…….....359

Annexe 1 (*Code de transcription*) :……..360

Annexe 2 (*Test d'évaluation de niveau linguistique*): …….361

Annexe 3 (*Fiche d'évaluation d'une séquence d'enseignement*): ……..……..363

Annexe 4 (*Données liées aux taux de répercussion à l'écrit*): ……368

Annexe 5 (*Échelle d'évaluation multiforme*): ……..….370

Résumé :……371

Introduction générale

Introduction générale

Le thème dans lequel s'inscrit notre travail de recherche, relève de la didactique de l'oral et de l'écrit en classe de français langue étrangère (FLE). Notre étude porte sur l'impact de la maîtrise de l'oral pour la maîtrise de l'écrit en classe de langue étrangère chez les étudiants en licence de français dans le milieu universitaire algérien.

Un espace d'une importance académique qui ne cesse d'enregistrer, depuis plus d'un demi-siècle, des évolutions vertigineuses, en parallèle avec l'avènement de différentes méthodologies, depuis l'approche par les textes jusqu'aux méthodologies actives avec l'approche communicative, laquelle continue à faire ses preuves en classe de langues.

Toute notre pensée trouve ses outils dans plusieurs centres d'intérêts, en l'occurrence, la maîtrise des compétences orale et écrite, en appui pour la maîtrise langagière et dont, le système morpholexical, morphosyntaxique et sémantique, présentent des difficultés. En effet, la maîtrise de la langue française constitue donc, à nos yeux, un objectif en soi, en regard de l'importance qu'elle occupe dans la formation d es étudiants, nouvellement inscrits en première année de licence de langue française et de leurs besoins langagiers. Bien qu'elle soit relativement ancienne, la question de la maîtrise langagière continue à faire parler d'elle, à l'ère de la globalisation de l'enseignement supérieur et l'arrivée de nouveaux publics dont, les profils répondent très peu aux exigences attendues. En ce sens, Jean-Christophe Pellat affirme qu'un

> « *Indépendamment des problèmes linguistiques proprement dits (absence de maîtrise de l'orthographe, de la grammaire de texte, de phrase, de discours), les étudiants peuvent se heurter à deux types d'obstacles, en entrant à la faculté : le manque de maîtrise du langage de l'université et de la méthodologie du travail universitaire* »[1].

Face au rythme ascendant des nombreuses difficultés langagières, nous pensons que l'étudiant gère la situation du FLE, en puisant dans un système de règles confus, accusant ainsi une régression, tant l'oral qu'à l'écrit. De ce fait, plusieurs interrogations ont été soulevées au départ dans le but d'être élucidées : La pratique de l'oral est-elle suffisamment prise en compte dans les séquences pédagogiques ? Quelle

[1] Entretient de Jean-Christophe Pellat ; professeur de linguistique française, doyen de l'UFR de lettres de l'Université Marc Bloch de Strasbourg, ancien formateur IUFM et membre de l'AFEF. Co-auteur de la *Grammaire méthodique du français* (PUF)

(s) compétence (s) doit-on convoquer pour la maîtrise de l'oral ? Peut-on se servir de l'oral pour développer d'autres compétences ? Si oui, avec quelle didactique ? Autant de questions qui suscitent notre curiosité, depuis notre engagement à mener des recherches sur le terrain.

En ce sens, nous sommes conscients, que l'écrit et l'oral sont deux modalités langagières différentes, bien qu'ils apparaissent parfois indissociables au point qu'ils fonctionnent en agencement pour la maîtrise du langage. Ainsi, l'idée de savoir si l'oral peut être une aide pour l'écrit reste un sujet argumentatif à débattre.

Affectés par les contraintes théoriques et méthodologiques, nous allons en venir aux aspects séparément, tout en visant à les mettre en rapport dans un second temps. À vrai dire, la question qui nous parait plus notable est de savoir quelle forme d'oral peut être d'une aide pour quel type d'écrit ?

Du moment que nous nous intéressons au développement des compétences de l'écrit à l'université, il nous parait donc, nécessaire de choisir des formes d'oral proches, des situations d'exposé, par exemple, où l'étudiant est censé tenir un discours académique, proche dans ses fonctions et sa structure, d'un texte écrit. Dans cette optique nous estimons utile, de mener nos investigations sur deux corpus distincts, constitués essentiellement d'enregistrements vidéo, réalisés au cours des séquences pédagogiques d'oral et des productions scripturales finales. Dans ce sens également, le choix du département de français de l'université d'Oum-el-Bouaghi (Algérie), se présente comme une occasion parfaite pour mener nos opérations de cercueil de données.

Enfin, l'étude conduite sur les deux variétés langagières vise la proposition d'une démarche notable de complémentarité pour s'approprier une langue orale correcte et une maîtrise de l'écrit, sans difficultés langagières. En d'autres termes, une complémentarité dans la mesure où l'oral nous permettra de renforcer les compétences linguistiques des étudiants, corriger leurs erreurs et réduire les obstacles qui empêchent toute amélioration de la qualité de la langue usitée.

Notre intérêt pour le thème de recherche part du constat, d'une difficulté certaine relative à la pratique authentique de la langue orale chez les étudiants en licence de français et une incapacité à mener des opérations langagières, sans rencontrer des

situations lacunaires. Dans cette vision, nous retenons les difficultés liées aux sous compétences linguistiques (*structures morphosyntaxiques et morpholexicales*) et aux sous compétences communicatives (*vocabulaire, registre de langue et organisation du discours*), lesquelles constituent à nos yeux des repères d'évaluation de la maîtrise du langage oral et écrit.

L'idée retenue dans notre problématique, serait donc de tenter de déterminer l'apport de l'oral pour l'acquisition et le renforcement des dimensions linguistiques et communicationnelles pour permettre à l'étudiant de disposer d'un bon usage de la langue et de minimiser certaines erreurs, en produisant un discours oral et/ou écrit cohérent qui obéit aux exigences d'acceptabilité.

Pour plus de précision, nous avons pris le soin de soumettre deux groupes d'étudiants, nouvellement inscrits en première année dans notre département de français, à l'observation pendant dix huit semaines. Une période relativement importante pour la constitution des corpus variés d'enregistrements vidéo et productions écrites finales, indispensables pour diriger notre étude et analyse des données.

Par ailleurs, notre décision de privilégier ce niveau s'est effectué de prime abord, suite à une évaluation diagnostique (*teste d'évaluation*), au cours de laquelle nous nous sommes rendu compte que la compétence de l'oral n'est pas assez couverte dans la formation des étudiants en licence de français. Pour mieux considérer les aspects des différentes lacunes rencontrées par notre public dans les deux modalités langagières, nous avons émis deux hypothèses de recherches :

- La première hypothèse porte essentiellement sur les compétences langagières réelles de nos étudiants. En effet, nous supposons que les profils d'entrée en première année de licence de français de nos étudiants ne correspondent nullement aux attentes. Étant particulièrement importantes, nous supposons aussi que leurs difficultés langagières peuvent entraîner des répercussions négatives sur leurs productions orales et écrites.
- La seconde hypothèse tient, particulièrement, compte de la détermination de la forme d'oral à développer dans une séquence pédagogique d'oral. Nous supposons que le choix d'une forme d'oral, proche dans sa fonction et sa structure à celles de

l'écrit, peut être d'une aide importante pour le renforcement de certaines sous compétences linguistiques.

Pour justifier l'appui de la compétence orale dans le renforcement des compétences langagières, en particulier, les compétences linguistiques, permettant à l'étudiant de minimiser l'ampleur des erreurs perpétrées dans la production de discours oraux et écrits, plusieurs questions ont été soulevées afin d'orienter notre étude de recherche :

- Pour s'approprier une maîtrise parfaite du français langue étrangère, comment peut-on faire de l'oral, à la fois, un moyen incontournable pour le renforcement des compétences langagières et une passerelle pour le transfert de ces mêmes compétences à l'écrit ?
- Pour prendre en considération les difficultés notoires liées à la maîtrise langagière de l'étudiant, quelle forme d'oral peut être un aide pour quel type d'écrit ?

En effet, notre étude de recherche se situe dans une double perspective à la fois didactique et linguistique, dans la mesure où elle vise le moyen et la manière pour consolider le langage chez l'étudiant en licence de français. Ainsi, l'approche théorique est celle d'une analyse didactique, linguistique et textuelle des opérations langagières. En effet, c'est dans cette vision que nous comptons explorer des pistes susceptibles de nous fournir des réponses claires et précises sur les questions formulées.

En regard des constats enregistrés, des questions formulées ainsi que des hypothèses émises en ce sens, nous avons prévu de développer un protocole de recherche comprenant trois étapes, présentées sous leur aspect pratique.

Dans la première étape, nous soumettons deux groupes d'étudiants inscrits en première année de français LMD, à un test d'évaluation linguistique pour définir l'ensemble des difficultés rencontrées. Le test d'évaluation, lui-même, est constitué de deux phases dont la première traite des compétences de l'étudiant à distinguer les énoncés aberrants du point de vue grammatical et sémantique dans les deux variétés du langage. La seconde phase du test d'évaluation, quant à elle, tient compte des connaissances des règles grammaticales et syntaxiques qui gèrent le bon usage de la langue usitée.

En effet, les données relatives au test d'évaluation linguistique, serviront de base pour déterminer les compétences linguistiques en difficulté, considérées aux yeux des enseignants comme les plus importantes, puisqu'elles nous permettront de distinguer le bon étudiant du moins bon, même s'il arrive parfois qu'elles soient peu considérées en raison de leur aspect problématique.

Dans la deuxième étape du protocole de recherche, nous soumettons un seul groupe (G:12) à l'évaluation formative des compétences orales, pendant une période relativement importante (18 semaines), en parallèle, le second groupe poursuivra son programme habituel de formation. Il sera donc impératif de concentrer tous les efforts du renforcement linguistiques autour des sous dimensions lacunaires en tentant de s'approprier une forme d'oral qui réponde à nos objectifs de notre recherche.

Ainsi, la présente étape servira de moyen de dépannage, à travers lequel les étudiants prendront part aux différentes activités et pratiques langagières, suivant les consignes et les objectifs envisagées dans le protocole.

La troisième étape du protocole de recherche sera entièrement consacrée à la production écrite, considérée comme le point d'aboutissement de l'ensemble des compétences acquises par les étudiants. En effet, en passant à l'écrit, les deux groupes d'étudiants (G:12) et (G:10) seront soumis à une phase d'imprégnation orale avant d'être invités à produire un texte final qui permettra d'établir une comparaison des résultats obtenus et de déduire la complémentarité entre l'oral et l'écrit. Cette dernière étape du protocole constitue un moment décisif, puisqu'elle nous permettra de vérifier, à travers les productions écrites, le taux des répercussions des sous dimensions développées à l'oral.

En effet, pour rendre compte des discours oraux et écrits d'étudiants, nous avons prévu dans un premier temps de soumettre les séquences d'enseignement à une fiche d'observation, inspirée d'un modèle développé par (Philippe Meirieu : 1998) pour une analyse comparative des activités et démarches engagées en classe. Puis, dans un deuxième temps, soumettre les données répercutées à une grille d'évaluation multiforme (quanti-qualitative) pour l'analyse linguistique et textuelle en faisant appel au modèle genevois d'Eddy Roulet (1998) en l'occurrence, l'analyse modulaire du

discours oral et écrit, laquelle nous permettra de vérifier la portée de nos hypothèses[2]. Il serait donc, intéressant d'initier les étudiants à l'usage d'une langue correcte à l'oral sur le plan morphosyntaxique et sémantique, proche dans ses structures à celles de l'écrit, du moment que toute évaluation des compétences langagières se produit suivant des règles régies par la langue écrite et non, par la langue parlée.

En conséquence, notre thèse se constitue en sept chapitres, conçus dans leur aspect complémentaire dont l'architecture des dimensions suivra le développement suivant :

Dans le premier chapitre, nous commencerons par focaliser notre attention sur le contexte sociolinguistique du français en Algérie, nous tenterons de définir les caractéristiques et le profil sociolinguistique de la société algérienne selon différents âges et de dévoiler la place occupée par le français, ainsi que les enjeux de sa maîtrise, en particulier, sur le plan oral. En effet, le contenu nous permettra de définir l'atmosphère sociopolitique dans lequel, le français se développe en réception et en diffusion chez notre public visé.

Dans le deuxième chapitre, nous procéderons à la détermination de la situation didactique du FLE dans le nouveau système LMD en Algérie, nous présenterons l'offre de formation en licence de français, selon la vision de la commission nationale d'habilitation, en particulier, l'aspect des unités d'enseignement en rapport à la maîtrise langagière. Ainsi, la réalité sociolinguistique décrite, déterminera le cadre professionnel dans lequel, se réalise l'enseignement du FLE à l'université algérienne, et permettra à l'issue de notre étude de distinguer des perspectives didactiques d'une nouvelle démarche pour l'enseignement de l'oral en classe de FLE.

Dans le troisième chapitre, nous procéderons à établir le cadre didactique relatif au développement de la compétence orale, nous déterminerons le contexte théorique de l'enseignement de l'oral, les paramètres de son évaluation et les difficultés auxquelles les étudiants sont confrontés. Ce chapitre formera avec la fiche d'observation et la grille d'analyse une plate-forme servant à cerner la problématique de l'acquisition des compétences orales chez nos étudiants.

[2] Pour plus de précision, les étapes du protocole de recherche et analyses menées, y compris l'analyse modulaire d'Eddy Roulet et des modules sélectionnés (linguistique et textuel) pour notre étude, seront ultérieurement interprétés en fragments dans le chapitre 4.

Dans le quatrième chapitre, nous aborderons en fragments les repères et les fondements méthodologiques de la recherche menée. En tentant d'établir le lien entre les deux aspects de la recherche, théorique et pratique, nous comptons présenter les outils d'investigation et d'analyse des corpus variés. Nous déclinerons le test d'évaluation linguistique, la fiche d'observation de la séquence d'enseignement et la grille multiforme d'évaluation. En outre, nous présenterons les modules linguistique et textuel servant à analyser les discours oraux et écrits d'étudiants, accordés dans le modèle de l'organisation du discours d'Eddy Roulet.

Dans le cinquième chapitre, nous procéderons à des analyses multi-variées des données, en l'occurrence l'analyse descriptive pour le test d'évaluation linguistique, l'analyse didactique pour la fiche d'observation et l'analyse linguistique et textuelle des prestations orales de départ.

Dans le sixième chapitre, nous suivrons la même démarche développée dans le chapitre précédent, pour analyser les données cibles. Ce chapitre tiendra compte à présenter les résultats obtenus en pourcentage dans lequel nous dévoilerons l'analyse finale des productions écrites d'étudiants et l'interprétation comparative des données répercutées.

En regard des résultats obtenus, le septième chapitre sera consacré à l'établissement des propositions et suggestions didactiques susceptibles de répondre aux attentes et aux profils des étudiants en difficulté. Il sera intéressant de savoir comment établir une passerelle entre deux représentations langagières distinctes, de choisir des formes d'oral proches des situations d'exposé dans lesquelles l'étudiant est censé tenir un discours cohérent proche dans ses fonctions et sa structure d'un texte écrit.

Enfin, nous considérons l'oral comme une voie plus ou moins peu exploitée par les chercheurs pour tenir compte l'ensemble des difficultés langagières de nos étudiants. Étant particulièrement importantes, la maîtrise des compétences orales et écrites constitue à nos yeux un défi sérieux qui peut déterminer le degré de la progression de la maîtrise langagière.

Chapitre I

Le contexte sociolinguistique du français en Algérie

Introduction :

Sans qu'elle soit pour autant une langue officielle, la langue française s'accorde une situation des plus confuses en Algérie. Sa fréquence n'est pas uniquement du fait d'un héritage de cent trente deux ans de présence française sur le sol algérien, elle est également présente dans la société algérienne par suite de la suppression des frontières virtuelles qui privent nos cultures de tout contact.

La langue française n'est pas si étrangère telle qu'elle est imaginée, en fait, elle partage avec nous, l'humble réalité quotidienne et s'ancre encore si fort dans le langage, grâce à son passé qui remonte à la conquête de l'Algérie, qui fut longue et progressive : En témoigne le nombre de locuteurs algériens utilisant le français :

> « *Le français est extrêmement répandu : avec près de 18 millions de locuteurs (48 % de la population), l'Algérie est le deuxième plus grand pays francophone au monde après la France* ».[3]

De surcroit, il est inéluctable de tenir compte de l'universalité de la langue française, de la place qu'elle occupe dans l'environnement sociolinguistique algérien, de l'étendue de la culture qu'elle véhicule, comme fenêtre ouverte sur le monde moderne ; même s'il est parfois capital de faire preuve d'intelligence vis à vis de ce raisonnement.

> « *Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut ambigu; d'une part, il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une langue étrangère….), mais d'autre part, il est synonyme de réussite et d'accès à la culture et au modernisme* » (D. Caubet, 1998 :122).

Aujourd'hui encore, le français n'a changé que de statut didactique, en passant d'une langue d'enseignement à une simple "matière à enseigner", ce qui suscite des retombées sur le processus lui-même de l'enseignement /apprentissage de la langue, en tant que première langue étrangère. A ce propos, le français est imposé dans les trois paliers du système éducatif algérien, progressant quantitativement chaque année, grâce à la croissance démographique, mais baisse en qualité au rythme de l'arabisation.

Quant à l'université, cela ne propose guère d'ennui, les échanges académiques, les enseignements scientifiques et technologiques sont dispensés, la plupart du temps dans la langue française ;

[3] Délégation générale à la langue française et aux langues de France : la langue française dans le monde [archive]

> « *Cette langue s'arroge donc presque exclusivement le champ de l'expression scientifique et technique, laissant à l'arabe des fonctions perçues comme secondaires d'authenticité ou de spécificité religieuse* », (S.ASSALAH, 2004 :29).

Alors, politiquement et sans aucune reconnaissance officielle, le français est souvent convoqué dans les discours des officiels et est marqué d'une forte représentation idéologique et culturelle, suscitant à la fois des phénomènes d'élan et de rejet. Pour les partisans de la « *francisation* », cette langue assure la distinction culturelle et inspire fortement l'émancipation des sujets parlants, par leur accession à un rang social supérieur;

> « *La possibilité d'une promotion sociale et comme un instrument d'ouverture vers la modernité, la connaissance. Elle reste la langue des citations cultivées…. Elle est récurrente exclusivement ou concurremment avec l'arabe* … » (S. Assalah. 2004 :29)

De ce point de vue, cette contradiction dans le raisonnement des officiels politiques s'interpose au niveau des réformes, mises en œuvre, du système éducatif algérien et des politiques linguistiques entreprises au lendemain de l'indépendance du pays. Actuellement, la pratique de la langue française, tant à l'oral qu'à l'écrit, varie d'une région à l'autre, à titre d'exemple, les jeunes locuteurs établis dans les villes côtières, tels qu'Alger, Oran et Bejaia sont mieux adaptés au français que leurs compatriotes habitant des régions profondes, comme c'est le cas d'Oum-el-Bouaghi où la situation du français est plutôt fragile. Tout au plus, le degré d'assimilation varie souvent d'une génération à l'autre; en témoigne le conflit de générations entre ceux qui ont été formés à l'école française et ceux ayant été formés à l'école postindépendance.

Décidément, la langue française continue à occuper une place privilégiée dans tous les domaines: administration, école, banque, commerce, art, presse, télévision et autres. Néanmoins, pour une langue qui ne semble pas étrangère dans notre société, le français observe une influence pénétrante dans la vie de beaucoup d'algériens; pour une langue qui ne présente aucun statut officiel, le français est omniprésent dans les débats et discours politiques. En effet, pour une langue « *butin de guerre* », selon les francophones ou « *butin empoisonné* » selon les arabophones, le « *français algérien* » est une partie intégrante de l'identité linguistique algérienne, de toute évidence, en perpétuelle coexistence avec les autres variations de langues, qu'elles soient officielles

comme l'arabe et le Tamazight (2017) ou maternelle comme l'arabe dialectale. De ce fait, le rapport des sujets parlants à la langue française suscite constamment, des interrogations quant à la place du français et la culture qu'il véhicule dans notre société algérienne.

1. Caractéristiques et profils sociolinguistiques du français.

Contrairement à ses voisins maghrébins, l'avantage surprenant dont elle tire profit la société algérienne, renvoie décidément à celui que, son passé agité, lui a accordé à travers le temps. Un passé décrivant le passage d'un certain nombre de civilisations qui, chacune à sa manière, a laissé des vestiges des plus entiers et des plus intéressants de la région ; une mosaïque de cultures et de langues de grande dimension qui vont influer sur les variétés langagières de la société algérienne, bien qu'il revient à la langue française de structurer la sphère du plurilinguisme algérien.

1.1. La société algérienne et le français.

Les liens de la société algérienne avec les langues étrangères ne remontent pas à une date récente. Avant le débarquement des français en Algérie en 1830, cette dernière était en contact permanant avec les langues étrangères, particulièrement celles des pays du pourtour méditerranéen, avantagée par sa position géographique dans le bassin de la méditerranée : c'est le cas de la présence espagnole à Oran dans l'ouest du pays durant trois siècles et italienne dans les villes côtières de l'est du pays, à Skikda et Annaba.

Une présence qui se traduit à travers les échanges commerciaux, puis par la suite, ces villes sont devenues des terres d'accueil pour colons et réfugiés de ces mêmes nations, en raison des opportunités offertes par l'administration coloniale française de l'époque, partageant ainsi usages, langues et cultures avec la population locale. Cependant, il revient à la langue française de s'imposer dans cet espace en tant que langue dite « haute » et d'achever son emprise sur la sphère linguistique et culturelle de la société algérienne par tous les moyens ;

> « *Le français, langue imposée au peuple algérien par le feu et le sang, a constitué un des éléments fondamentaux utilisés par le pouvoir colonial pour parfaire son emprise sur le pays conquis et accélérer l'entreprise de déstructuration, de dépersonnalisation et d'acculturation d'un territoire devenu partie intégrante de la « mère patrie », la France* » (Khaoula Taleb Ibrahimi, 2006 : 211).

Sous la forte emprise de la « *francisation* », une grande partie de la population s'est confinée dans l'oralité, ce qui a engendré par la suite une réelle « *désarabisation* » de la population, plutôt dire une véritable « *désalgérianisation* » de la société. Contrainte et forcée, la société algérienne, perdue dans l'analphabétisme et l'ignorance qui ont pris couleurs et formes, va éprouver une attitude plus souple envers la langue française tout en éprouvant de l'irritation contre l'école coloniale ;

> « *Cette langue devient quasi exclusive dans l'Administration, l'enseignement et l'affichage ce qui a favorisé l'apprentissage de cette langue par une bonne partie de la population algérienne, mais tout en rejetant l'école coloniale qui était considérée comme une « entreprise d'évangélisation* ». (A. Queffélec et all, 2002a : 21)

En outre, il est indéniable que le contact de la société algérienne avec le français était anticipé par le biais de l'oral qui occupait une place de choix, alors que la scolarisation de la population tarde à venir pour des raisons hostiles et raciales;

> « (…) *Les musulmans n'ont fréquenté l'école française qu'à partir du début du Xxe siècle. Néanmoins en ce qui concerne l'Algérie, on peut dire qu'à cette époque, et surtout à partir de 1930, le français avait déjà pénétré partout. Cela signifie que contrairement au reste de l'Afrique francophone, c'est surtout par des communications orales et non pas uniquement par l'école que le français a pris place dans la vie des habitants* (…) », (H. Walter, 1994 :214).

Mieux encore, voulant à tout prix quitter le monde de l'ignorance et l'analphabétisme dans lequel était plongée l'ensemble de la société algérienne à cette époque, cette dernière, va évaluer dès lors l'intérêt dont elle tire profit, en s'appropriant la langue de l'occupant et son mode de pensée pour mieux s'opposer et parvenir à le contrer dans sa propre langue. Ainsi, l'extension remarquable qu'avait connue la langue française dans le milieu des intellectuels algériens, a poussé bon nombre d'entre eux, à la considérer réellement comme un vrai « *butin de guerre* » qu'il faut défendre à tout prix[4].

[4] Kateb Yacine, formé à l'école française, était l'un de ceux qui ont pris cette position en affirmant dans « *Jeune Afrique* » que ; « *c'est en français que nous proclamons notre appartenance à la communauté algérienne (...)* ». Cité par Nyssen, Hubert, *Jeune Afrique, L'Algérie en 1970, telle que j'ai vue*, collection B, Arthaud, Paris, 1970, p 77.

En outre, le contact de la société algérienne avec la langue française était relativement craintif et moins rassurant, c'est pourquoi, les inégalités langagières varient d'une région à l'autre et sont mêmes restées très apparentes jusqu'à nos jours : Un taux d'intégration dans l'école française relativement élevé dans les grands centres urbains, accueillant des européens et en particulier des colons français. En revanche, des pourcentages différenciés dans les zones rurales et dépourvues de moyens, optant pour l'école traditionnelle sont fortement distinguables;

> « *certaines zaouïas, écoles coraniques et medersas ont assuré l'enseignement de la langue arabe, du Coran, et des principes religieux commandant le fonctionnement de la société musulmane aux fins de conserver la culture et la religion des ancêtres* ». (Jacques LECLERC, 2001 :89)

Un choix qui leur est imposé en raison du rejet de toute idée de scolarisation de la population musulmane par la société européenne établie en Algérie, nous fait expliquer dans un article écrit par Khawla-Taleb Ibrahimi (2004) ;

> « *La forte opposition des colons à tout effort d'instruction des « indigènes musulmans», mais aussi par la sélection brutale à l'entrée dans l'école. Celle-ci, ouvrant ses portes aux enfants des couches de la grande et petite bourgeoisie, a favorisé l'émergence d'une élite francisée et dans l'ensemble francophile qui formera l'ossature du jeune État après l'Indépendance* ». (Article de Khaoula Taleb Ibrahimi, 2004)

Par ailleurs, il revient à la période postindépendance de donner à la langue française toute sa dimension actuelle et lui faire profiter des grands efforts de la scolarisation engagés par la toute jeune école algérienne. Une osmose qui, selon les sociolinguistes, n'a pas pu être réalisée au temps de la présence française en Algérie, ce qui traduit pleinement l'évolution de la langue française qui, de plus en plus, est courtisée par beaucoup de secteurs ; étant proportionnellement la langue de l'administration, des discours officiels et des matières scientifiques.

Aujourd'hui, la langue française retient l'étrangeté de son caractère et demeure familière à la société algérienne, voire, plus proche de son langage du quotidien,

> « *On comprend qu'une langue étrangère qui est apprise et pratiquée par les classes les plus influentes d'une nation puisse cesser d'être une langue étrangère et devenir une langue commune* ». (André Martinet, 1970 :213)

Pour identifier, à titre d'illustration, la langue usitée dans les différents secteurs socio-économiques du pays, il suffit de se rendre dans la Poste, l'APC, la Banque ou aux services des impôts pour constater dans quelle langue s'expriment le client et le guichetier. Les locuteurs recourent régulièrement au code swiching (français / arabe algérien) ou (français / berbère), et parviennent à régenter leur capital linguistique en fonction de la situation de communication, une fois le rang social et le niveau d'instruction sont fixés d'avance. D'ailleurs, certains locuteurs avancent même l'idée selon laquelle, le français employé dans ces différents secteurs est un outil de travail et de communication qu'ils ont hérité à l'administration française. Une idée tant partagée de nos jours par certains arabophones intellectuels algériens;

> « *Les gens ne prient pas en français. Ils ne jeûnent pas en français. La langue française n'est pas la langue de la culture algérienne. C'est un outil de travail dont on pourrait se passer* ». (Tahar wattar, 1997 :106)

Pour d'autres, ils préfèrent avancer la thèse d'une séduction particulière offerte à celui qui s'exprime dans cette langue, se donnant ainsi, un statut de civilisation et un rang social particulier ;

> « *La maîtrise d'une langue dotée d'un certain prestige représentera, pour l'individu, un bien appréciable, dans la mesure où il la considérera comme un atout pour son image et sa position sociale, et où il en attendra des bénéfices pour une éventuelle progression* ». (Dabène, L. 1994 :82)

En effet, la langue française est socialement favorisée, non seulement parce qu'elle s'est amplement répondue sur tous les niveaux après l'indépendance, mais parce que son usage en fait partie de notre réalité sociolinguistique quotidienne.

A présent, on ne parle pas de liste de mots français employés dans le parler algérien, mais plutôt d'un « *français algérianisé*» employé dans divers secteurs socio-économiques du pays et d'un «*français arabisé* » utilisé par nos apprenants tant à l'école et qu'à l'université.

1.2. Le français et le parler quotidien des jeunes algériens

Au-delà d'une longue histoire qui relate le malaise d'un peuple et la joie d'un autre, les liens unissant la société algérienne à la langue française demeurent très distinctifs.

En effet, ce qui donne à la société algérienne toute sa particularité dans la région de l'Afrique du nord, comme dans le monde arabe, c'est plutôt la langue du quotidien, en

l'occurrence : l'« *Algérien* ». Ce dernier se distingue par l'emprunt de mots de plusieurs langues ayant imprégné par leur passage la langue et la culture locale. Au cœur d'un univers de coexistence et de réconciliation entre la langue maternelle et le français, la société algérienne continue inlassablement de capturer des mots français.

Des mots qui, le plus souvent, sont adaptés avec une légère modification, soit pour causes d'illettrisme, puisque cet emprunt existait bien avant, au moment où la plupart des algériens était privée d'instruction, soit pour les faire façonner et ajuster à leur parler du quotidien.

D'autre part, les expressions empruntées peuvent cependant faire l'objet soit d'une catégorisation phonétique, ne gardant que quelques traces de la langue d'origine comme dans les exemples « cibla », adaptation du mot « cible » et « vissa » pour un « vis » ou une catégorisation graphique pour les mots ayant subi des modifications au niveau de la détermination « le / al » dans les exemples : « le taxi / al-taxi », « le marché / al-marché », soit une catégorisation absolue qui ne correspond à aucune forme connue dans la langue en question comme dans l'exemple « chauffeur de taxi / taxieur », « contre bande / trabendo », soit une catégorisation intégrale accomplie dans les milieux censés maîtriser la langue française, à l'exemple de : « ordinateur, micro-onde, cuisinière, salon, fauteuil…etc. ».

Quant aux structures phrastiques, on y trouve même dans certains cas, des énoncés bilingues, c'est-à-dire constitués de deux parties distinctes ; une partie en arabe algérien ou en berbère et l'autre en français, n'obéissant à aucune structure morphosyntaxique connue dans les deux langues. Quoique sur le plan communicatif l'orientation du message est achevée, comme dans l'exemple : Comment vas-tu, ça va ? se dit : « weche rak / ça va ? » ou même en berbère (chaoui), accompagné du français comme dans l'énoncé suivant : « akale**(1)** toâne**(2)** télévision**(3)** imira**(4)** tafeth**(5)** l'portable**(6)** inough**(7)**» qui signifie littéralement « regarde**(1)** près de**(2)** la télévision**(3)** tu vas**(4)** trouver**(5)** mon**(7)** portable**(6)**».

De là, nous considérons ces particularités prises dans le parler algérien de la région d'Oum-el-Bouaghi comme étant des formes d'emploi qui n'existent que dans la région du Maghreb appartenant au français dit « algérianisé », c'est-à-dire, utilisé en Algérie.

Cet enracinement de mots et expressions témoigne, en réalité, de l'influence de la langue française dans le parler algérien, non pas parce que ces formes n'existent pas dans l'arabe algérien ou le berbère ou parce que le sujet parlant cherche à faire preuve de ses talents en langue française, plutôt parce que ce procédé particulier est devenu une habitude ancrée dans le quotidien de la société algérienne depuis plus d'un siècle et s'est accentué davantage avec la nouvelle génération postindépendance.

> « *Toutefois, c'est le français qui a le plus perduré et influencé les usages, bouleversé l'espace linguistique et culturel algérien. Les circonstances de son intrusion, dans cet espace, lui ont conféré un statut particulier dans la société algérienne coloniale et postcoloniale* ». (K.T. Ibrahimi, 2006 : 207-218)

Dans notre cas, nous pouvons dire que l'arabe algérien parlé dans la région d'Oum-el-Bouaghi, s'enrichi au contact de l'arabe standard pour ce qui relève de la religion, les devoirs, les droits et les intimités et du français pour ce qui relève de la communication usuelle[5]. Le contact avec le français se produit intensément en regard de la jeune génération, comme dans la plupart des régions de l'Algérie, grâce à l'internet, la télévision (*les chaînes satellitaires françaises*), l'immigration et les médias.

De ce point de vue, aborder la question de la langue française dans l'espace médiatique algérien, nous conduit sans doute à s'interroger sur sa prestation importante en tant qu'outil véhiculant le sens, la pensée, et la culture.

> « *Le rapport des locuteurs algériens à la langue française repose constamment et parfois bruyamment, la question de la place et de la prégnance de la culture française dans la société algérienne* ». (R. Sebaa, 1999 : 73)

En effet, le français qui fait l'objet de notre étude, dans ce chapitre, est qualifié de traditionnel, celui dont les apprenants s'en servent largement comme modèle pour la production écrite et orale et varie entre le « basilectal » et le « mésolectal », du moment que notre travail de recherche porte, autant sur l'impact de la maîtrise de l'oral pour la maîtrise de l'écrit en français langue étrangère.

[5] En général, la région chaoui et particulièrement celle d'Oum-el-Bouaghi s'attache beaucoup plus à l'arabe qu'au français, contrairement à la région kabyle. C'est pourquoi, l'emprunt de mots français est plus constatable en arabe algérien et moins en langue chaoui.

En outre, dans l'Algérie contemporaine du 21eme siècle, les médias constituent pour l'ensemble de la société, non seulement, une source d'information et un univers pour la liberté d'expression, mais plutôt un horizon qui, principalement, donne accès à l'esprit communicatif et culturel. Ainsi, l'espace médiatique algérien riche d'une large panoplie de quotidiens francophones, attire massivement l'attention des chercheurs du fait de la langue française, tant influencée par la société algérienne et qui, à son tour, influe les pratiques langagières de cette même société.

En Algérie, la presse francophone gagne de plus en plus du terrain. En effet, dans l'espace médiatique, elle connaît une distribution bien plus importante que la presse arabophone ; on dénombre 22 quotidiens francophones en 2014, soit (56.41%) sur 39 au total et 17 quotidiens arabophones, correspondant à (43.58%).

Comme nous le constatons, la presse francophone est plus importante en Algérie en matière de parution, la presse arabophone quant à elle, est plus imposante en matière de diffusion. A ce propos, Khaoula Taleb Ibrahimi explique que la langue française :

> « *Elle occupe encore une place importante dans les médias écrits ; ce sont les quotidiens et périodiques de langue française qui, ensemble, ont la plus large audience même s'ils sont de plus en plus chahutés par la presse arabophone….l'observation assidue des pratiques de nos collègues arabisants nous font dire que les arabisants lisent la presse dans les deux langues beaucoup plus que les francisants qui souvent ne lisent qu'en langue française* ». (2006 :117)

Malgré les efforts accordés à l'arabisation de la société algérienne, à travers l'école depuis l'indépendance du pays, la réalité exprimée est évidente ; l'Algérie indépendante imprime plus de quotidiens francophones d'information dans la langue de Flaubert qu'aux meilleurs moments de la colonisation française. Ainsi, tous ces journaux tirent profit d'une grande fidélité de la part de lecteurs de tout âge et surclassent largement les quotidiens arabophones, témoignant d'un enracinement qui ne dit pas son nom et qui compte persister pour très longtemps.

En revanche, même si l'Algérie est considérée comme le deuxième pays après la France où le français est le plus répondu, les instances politiques dans le pays déclinent toute adhésion au mouvement de la francophonie, avançant des thèses liées, d'une part, à l'impopularité du terme de « *francophonie* » lui-même et d'autre part, à ce que le mouvement est compris comme renvoyant à des tendances néocoloniales.

En d'autres termes, le cas de l'Algérie est unique en raison de la forte impression, qu'a laissé l'ancrage de mots nouveaux dans l'arabe algérien, ce qui a donné naissance à une nouvelle forme qui ne cesse de s'étendre, peu à peu, dans la société algérienne.

> « *Partie intégrante de la sensibilité linguistique vivante, la langue française "algérienne" n'appartient plus à la koïnè de France. Elle prend et reprend constamment corps dans la recomposition de l'imaginaire linguistique social en Algérie en en exprimant son altérité intérieure* ». (R. Sebaa, 1999 : 74)

D'autre part, l'arrivée de la parabole, dans les années 1990, a poussé la société algérienne à se jeter dans les bras de la langue française et de sa culture, non pas par nécessité de chercher ce qu'ils n'ont pas trouvé dans l'unique chaîne algérienne de l'époque, appelée par connotation « *l'orpheline* », mais par besoin de découvrir les sphères des autres civilisations à travers cette langue.

Aujourd'hui, le câble satellitaire « *Canal Algérie*» diffuse des films et projette des débats en français, même s'il est destiné en principe à un public d'outre mer. La chaîne « *Alger chaîne 3* » quant à elle, émet en continu des émissions en français et jouit d'un succès et d'une audience remarquables. Mais là aussi, nous tirons l'attention, qu'il y a une préférence accrue pour les chaînes occidentales et en particulier l'accent française.

Enfin, voilà ce qui prouve l'intérêt de la société algérienne pour la langue française, dont l'usage montre qu'elle occupe une situation sans conteste, unique au monde, faite de nouveautés incessantes, impulsées par la société elle-même. En fait, rien n'indique que cette langue sera abandonnée pour bientôt, en ce sens, son statut de langue étrangère lui aura servi profitablement, s'étendant à une population beaucoup plus grande que par le passé.

1.3. Les variétés de la langue française en Algérie.

En dépit de son statut de langue étrangère décrit par la politique algérienne, la langue française, ce formidable outil de travail si bien répandu en Algérie, constitue véritablement, la deuxième langue pesante dans le pays, profitant des efforts conjugués par l'état algérien en matière de politique d'enseignement et de scolarisation massive de la population. Sans complexe, cette langue s'est imprégnée dans l'ensemble des variétés du parler algérien par diverses classes sociales ; dans ce sens, Boualem Sansal déclare que ; l'utilisation de la langue française ne lui pose aucun problème : « *J'en userai même si, un jour, on en venait à l'arabiser (le français)* ».

Moins convoitée et pourtant bien réelle en Algérie, officiellement ; « *langue étrangère une* » mais elle connaît une certaine co-officialité, du fait que son existence est assez importante dans les différents secteurs de la société algérienne :

> *« La réalité empirique indique que la langue française occupe en Algérie une situation sans conteste, unique au monde. Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif… » (R. Sebaa, 2002)*

En effet, la présence de la langue française dans la société algérienne est bel et bien vérifiable. Nous en voulons pour preuve, sur une population estimée à 41.7 millions d'habitants en 2016, selon l'office national des statistiques, on comptait 18.6 millions d'algériens qui sont considérés comme de vrais francophones, soit 44.60 %, sans compter les trois quarts de la population, susceptibles de parler une variété de français.

En ce sens, nous estimons indispensable de faire parler les chiffres présentés par l'organisation internationale de la francophonie, relatifs au nombre de francophones dans le continent africain où l'on recense le plus grand nombre d'utilisateurs et particulièrement dans les États du Maghreb.[6]

Pays	Nombre de francophones	Dont expatriés français	Population du pays	Pourcentage
Algérie	18 600 000	35 000	41 700 000	44.60 %
Maroc	17 000 000	60 000	34 400 000	49.41 %
Tunisie	6 000 000	15 000	10 000 000	60%

Les productions dans la langue française varient selon les couches sociales et les niveaux d'instruction. Selon les sociolinguistes algériens, la maîtrise de la langue française en Algérie varie à son tour, selon trois niveaux distincts :

[6] Certes, l'Algérie est considérée comme étant le deuxième pays après la France à réunir le plus d'utilisateurs de la langue française, bien qu'elle n'est pas officiellement adhérée à l'Organisation internationale de la francophonie pour des raisons politiques et idéologiques déjà connues. Cette situation n'a pas empêché les instances de l'OIF à diffuser sur son site des chiffres le concernant en comparaison avec d'autres pays du continent africain.

« …celui des locuteurs intellectuels, cadres supérieurs, écrivains et universitaires dont la maîtrise de la langue française est parfaite (acrolecte) et celui d'une partie importante de la population dont la connaissance du français est très réduite (basilecte). Entre ces deux pôles se déploie, à l'intérieur d'un continuum linguistique, un français intermédiaire fortement inscrit dans la réalité algérienne et en voie de standardisation (mésolecte) ». (A. Queffélec et all, 2002b :118)

La même typologie des variétés de la langue française est nettement distinguable dans les deux autres pays maghrébins (Maroc et Tunisie), ce qui constitue pour nous, une situation comparable ayant les mêmes aspects, bien que l'Algérie se distingue des autres pays voisins par une forme acoustiquement plus riche et une large diffusion connue dans tous les secteurs.

« *La langue est le lieu où s'exprime et se construit le plus profond de la personnalité individuelle et collective. Elle est le lien entre passé et présent, individu et société, conscient et inconscient. Elle est le miroir de l'identité. Elle est l'une des lois qui structurent la personnalité* ». (M. Benrabah, 1999 :9)

En effet, c'est à travers ces diverses variétés que les locuteurs algériens parviennent à exprimer leur propre identité culturelle et sculpter leur personnalité linguistique en refusant de se limiter à une seule variété.

1.3.1. La variété basilectale

Des observateurs, pour la diffusion du français dans le monde, font remarquer qu'en Algérie, comme dans le reste du Maghreb, la faible présence de la langue française dans certains espaces de communication, fait que cette langue soit considérée comme étant, un outil dont on a pas le droit de s'en servir en dehors de l'école, autrement dit, beaucoup plus, une langue de savoir que de communication.

C'est ainsi, qu'une partie de la population connait si peu l'usage de la langue française, ce qui constitue pour les sociolinguistes, une pratique rudimentaire appelée ; la variété basilectale, ayant une fonction transactionnelle très limitée. Fort usitée par deux catégories de locuteurs ayant un niveau linguistique réduit en français :

Pour les uns, peu nombreux d'ailleurs, constitués essentiellement d'adultes qui ont été formés en langue française dans la première décennie postindépendance, ils étaient contraints d'abandonner les études très tôt et n'ont pas été touchés par la politique d'arabisation. On peut comprendre qu'ils maintenaient ainsi, un niveau élémentaire qui leur permet d'accomplir quelques interactions en langue française ;

> « *Ils se particularisent par la maîtrise d'un vocabulaire de type rudimentaire mais utilitaire et fonctionnel limité à la profession exercée. Socialement, ce sont des travailleurs subalternes, petits fonctionnaires, facteurs, agents de guichet des APC, des PTT, agents techniques, appariteurs d'administrations diverses…* ». (A. Queffélec et all 2002 :115)

Pour les autres, il est question d'une population relativement abondante, constituée essentiellement de lettrés arabisés, dont la scolarité s'est réalisée particulièrement en langue arabe et dont le contact avec la langue française manquait plutôt de vigueur sur le plan pédagogique.

L'émergence de cette variété, appelée à se développer, est le résultat majeur d'une politique d'arabisation qui a donné naissance à des sections d'études arabisées dans les différents cycles de l'école algérienne au début des années 1975, puis l'arabisation intégrale des sciences humaines et sociales (*droit, psychologie, histoire, philosophie…etc.*) à l'université en 1980 ;

> « *Ces disciplines ont constitué le réservoir qui allait fournir les cadres dirigeants de diverses institutions de l'état (fonction publique, magistrature, enseignement fondamental et secondaire,...*». (A. Queffélec et all 2002 :117)

Ainsi, la production dans cet idiome est très limitée, du fait de sa fonction, sa qualité et du groupe social lui-même qui la pratique.

1.3.2. La variété mésolectale

Largement répandue, cette variété de français appelée « *mésolectale* », correspond à une catégorie de locuteurs ayant suivi un parcours scolaire plus long et relativement efficient. Ces derniers s'approprient un contact prolongé et plus stable avec cette variété, lui confiant une empreinte du terroir.

La variété dont-ils s'en servent se distingue par une rhétorique plus proche de l'arabe que du français et surtout par une combinaison morphosyntaxique particulière et un écart lexical considérable, du moins, c'est ce que nous avons constaté auprès de nos étudiants en cours de formation en licence de français.

D'autre part, cette variété se distingue surtout par la richesse du néologisme, en s'accordant la dénomination des univers référentiels et socioculturels de la société où elle s'est implantée. En d'autres termes, il s'agit d'une variété hybride ayant l'affirmation identitaire d'un groupe social qui se nourrit à forte communauté de mots

migrants, venus essentiellement des idiomes locaux ; l'arabe algérien et le berbère. Dans ce sens, les mêmes auteurs nous expliquent ;

> « *Elle se constitue progressivement en une norme endogène du français, très perméable à l'emprunt aux idiomes locaux, à l'arabe dialectal surtout mais aussi au Tamazight, à l'arabe littéral et se caractérise par une nette tendance à la néologie de forme et de sens qui lui assure une vitalité et un dynamisme remarquables.*». (A. Queffélec et all, 2002 :119)

C'est la variété employée par la presse, les médias, les autodidactes mais aussi tous ceux, pour qui le français est un instrument de travail : enseignants, étudiants, administrateurs, personnel de banque et de santé. Dévoilant un écart explicite par rapport à la norme exogène du français enseigné dans nos écoles et établissements universitaires, la variété mésolectale décrit, en fait, l'identité, le caractère et la réalité quotidienne du locuteur algérien en regard de la langue française.

L'emprunt et les particularismes néologiques ne visent qu'à donner une dimension algérienne à cette variété, autrement dit, le locuteur semble coloniser à son tour la langue française et refuse de la soumettre à une langue étrangère.

Dans ce cadre, la variété mésolectale peut être perçue comme étant véhiculaire de l'identité algérienne ;

> « *c'est notre langue, comme système de représentation et d'expression, qui nous donne les formes et les signifiants qui nous permettent d'avoir des échanges symboliques avec les autres, et, ainsi, de faire exister l'espace public de la médiation. Notre langue structure notre identité, en ce qu'elle nous différencie de ceux qui parlent d'autres langues et en ce qu'elle spécifie notre mode d'appartenance (les langues sont propres aux pays auxquels nous appartenons) et de sociabilité (les langues sont faites aussi d'accents, d'idiolectes, de particularités sociales de langage et d'énonciation)* ». (B. Lamizet, 2002 :6)

En somme, la variété mésolectale est l'idiome le plus accessible et le plus particulier des variétés de français répandu dans la société algérienne. Plus riche de créations hybridées et de néologismes, il semble investi sans cesse de cultures et de langues en présence, qui l'enracinent davantage dans le terroir national algérien.

1.3.3. La variété acrolectale

Un idiome appartenant à l'élite francophone, le français « acrolectal », assimilé au français institutionnel, est assuré essentiellement dans les sphères universitaires où la

langue sert de médium et/ou de langue instrumental. À l'université, une bonne partie de la formation académique est dispensée en langue française, particulièrement pour les sciences médicales et technologiques ;

> « *Le français acrolectal, conforme à la norme académique du français standard, est le fait de l'élite francophone du pays et constitue dans la hiérarchie sociolinguistique un indice de la réussite sociale et économique.* ». (A. Queffélec et all, 2002 : 121)

Du fait des pesanteurs idéologiques relatifs à la conjoncture sociopolitique du pays, le français acrolectal est, force de le constater, en train de perdre du terrain et ne peut être servi désormais, que dans certains contextes formels : élaboration de textes de contrats, déclarations officielles, diffusion du journal officiel…etc.

Pour causes, trois arguments justifient l'origine de cette situation inconfortable ; d'abord, cette variété de français semble désormais, peu accessible à une bonne partie de locuteurs pour diverses raisons, citées auparavant.

Puis, il faut reconnaitre que la variété acrolectale tire toute sa révérence de l'évolution du français mésolectal ; pour qui, les locuteurs en situation informelle, lui trouvent une situation de communication plus confortable (*recours à l'alternance codique avec l'arabe dialectale et le berbère*) et très adaptée à leur réalité socio-économique.

Enfin, l'image de la langue française et la culture qu'elle véhicule reste inchangée ; notamment pour la jeune génération qui, rescapée de « *la décennie noire* », continue à apercevoir le français comme une pure langue étrangère, souillée de surcroît par un passé douloureux et sanglant.

En outre, les locuteurs s'emparent de la langue en dehors de la culture qu'elle véhicule, ce qui explique en grande partie les entraves au développement de la langue française, tant à l'oral qu'à l'écrit, dans la société algérienne d'une manière générale et plus particulièrement à l'école ;

> «*Nous avons, incontestablement, cette langue mais nous n'avons plus la culture qui va avec. Pourtant, il nous aurait suffi d'un peu de bon sens pour admettre que seule cette langue française que nous possédons encore pour quelque temps, peut nous assurer l'accès à l'universel.*»[7].

[7] Boualem Sansal ; écrivain algérien, principalement romancier mais aussi essayiste.

C’est à travers cette réflexion que Boualem Sansal qualifie ces entraves au développement de la langue française dans la société algérienne ; une histoire d’une langue, à peine étrangère, qui résiste encore dans un contexte sociolinguistique éprouvant de l’embarras à reconnaitre sa culture qui va avec.

2. La maîtrise de la langue française

Pour tout locuteur, la maîtrise d’une langue passe nécessairement par deux modes d’expression : l’oral et l’écrit. Ce qui conduit, avant tout, à de profondes réflexions quant à la nécessité de prévoir des passerelles entre les différents cycles de formation, allant du primaire à l’université.

L’oral et l’écrit sont deux modes d’expression qui soient principalement le plus liés et s’appuient l’un sur l’autre, qu’ils ne se distinguent, s’opposent ou se subsistent l’un l’autre et c’est également dans ce cadre de liaison qu’il faut concevoir leur apprentissage. Aujourd’hui, savoir parler et écrire le français conditionne l’accès à tous les domaines du savoir, ainsi que l’acquisition progressive et personnalisée d’autres compétences.

Quant à notre travail de recherche, il s’en tient à la notion de l’usage correct de la langue française dans des circonstances réelles d’enseignement/apprentissage, des contextes épineux selon les propos de certains collègues. Des cas caractérisés par le souci des niveaux de langue, la prononciation contrôlée, l’écriture orthographiée, la propriété du vocabulaire et le respect de la grammaire.

En effet, leur déploiement est indispensable pour parfaire la langue, du moment que ces sous compétences contribuent à une lecture plus sûre, à un oral plus riche et à une écriture plus correcte. La maîtrise de la langue française ne signifie en aucun cas, faire des apprenants des locuteurs ou scripteurs au langage précieux et fabuleux ?

> « *Il s'agit, toutefois, de les doter d'un langage humain, clair et précis, qui repose sur des bases solides, qui leur permette de communiquer avec les autres hommes soit par la parole, soit la plume : un langage qui démontre qu'ils savent l'art de penser, de raisonner : langage net, cerveau net. Tous les hommes ont droit à cela. Sans cela, un homme est incapable de fournir sa mesure, de jouer son rôle dans la société* ». (Gilles Pellerin, 1997 :42).

De surcroit, entre « *expression* » et « *production* », l'emploi, de l'une ou de l'autre pour définir la compétence de l'oral ou celle de l'écrit en classe de FLE, est souvent imprécis dans les textes officiels destinés aux différents cycles de l'école algérienne.

En effet, pour exclure toute confusion dans ce chapitre, il est important de distinguer, dès lors, le terme exact qu'il faut en servir pour exprimer l'action mise en œuvre. Même si, selon certains enseignants, les deux expressions renvoient au même sujet, nous estimons une différence importante : s'« exprimer » à l'oral ou à l'écrit ne revient pas à l'action elle-même de « *parler* » ou d'« *écrire* » mais, à l'objectif lui-même de ces deux actions « *écrire pour* » ou « *parler pour* », affirment beaucoup de linguistes.

En d'autres termes, l'émetteur s'« *exprime* » volontairement mieux, quand il en a envie, par contre, « *produire* », serait plutôt involontaire dans la mesure où l'émetteur ne cherche pas forcément à produire un effet sur le récepteur grâce à la langue qu'il emploie. C'est la raison pour laquelle nous avons exprimé notre choix pour le terme d'«*expression*» ;

> « *En un sens (…) tout est expression, puisque les choses tendent d'elles-mêmes vers le Verbe, comme la Nature aristotélicienne tend vers Dieu; tout exprime, s'exprime ou cherche à s'exprimer et la nomination, qui est l'acte le plus humain, est aussi la communion de l'homme avec l'univers* »**.** **(**J.P. Sartre, 1947 :266)

2.1. L'expression écrite ou la maîtrise de l'information

Pareillement à l'expression orale, le rapport à l'écrit et son usage en langue française diffère d'un contexte à l'autre, qu'il soit scolaire, professionnel, social ou familial et privé. Dans le contexte scolaire algérien, l'expression écrite est une opération normée, sa pratique se limite exclusivement au cours de français et se présente cependant comme un point d'aboutissement des autres pratiques de langue. Sa pratique repose sur la perception, la maîtrise des règles de grammaire et de correspondances graphiques, censées rendre l'apprenant plus indépendant.

La progression à l'écrit s'accroît selon un rythme très lent et varie d'un apprenant à l'autre, quoiqu'ils soient du même niveau, suscitant diverses contrariétés pour les apprenants eux-mêmes pendant un certain temps, ainsi qu'à leurs enseignants.

En pratique, les dissertations, les textes supports, les notes d'exercices sont exclusivement dans la langue officielle et les écarts sont strictement bannis du discours écrit. Quant à l'erreur, elle est utilisée à bon escient dans la construction des savoirs.

Dans le contexte professionnel, l'écrit en langue française semble être concurrencé par la politique d'arabisation, depuis que les institutions et les administrations ont été amenées à rédiger les rapports, les circulaires, les notes de services dans la langue nationale (*arabe littéraire*).

Néanmoins, ces dernières quinze années et dans certains secteurs clés, à l'exemple, des ministères, les banques, les multinationales, la presse, la santé et quelques administrations, l'ensemble des documents et correspondances sont publiés ou imprimés dans la langue française, affichant, en conséquence, une dépendance accrue à la langue française.

En outre, le recours à l'écrit en français dans le contexte social est, toute à la fois, une pratique **«** *sociale* **»,** dans la mesure ou le texte est écrit pour être lu et **«** *socialisante* **»,** au cas ou elle est susceptible d'accorder un regard critique sur des formes culturelles.

En effet, l'écrit dans le contexte social algérien est peu répandu, dans la mesure où l'écriture sociale implique des tendances conflictuelles et renvoie à une classe sociale ou à une catégorie de lecteurs. A l'exception des romans, les quelques traces enregistrés auparavant, renvoient au caractère informel, assurés essentiellement par les contacts établis dans le cadre des nouvelles technologies et TICE (*internet, blog, chat, forum, émail, facebook, twiter et sms*).

Dans ce sens, en insistant sur la dimension et la modélisation didactique du savoir écrire, réécrire, on retiendra la définition rigoureuse suivante de l'écriture comme :

> *« l'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, généralement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re) produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support, conservant durablement ou provisoirement de l'écrit dans un espace socio-institutionnel donné ».* (Yves Reuter, 1997 :190)

Enfin, l'expression écrite en langue française dans le contexte familial et privé n'affiche pas beaucoup de succès, du moment qu'elle est limitée, occasionnelle et

touche essentiellement des correspondances intimes, notamment auprès des jeunes utilisateurs.

2.2. L'expression orale ou la prise de parole

Compte tenu du caractère peu conventionnel du lien, différents contextes définissent alors, le rapport de la société algérienne à l'expression orale en français et à son usage dans plusieurs domaines de la vie quotidienne. Dans le contexte scolaire et suivant les conditions de communication, l'attitude diverge d'une situation à l'autre et d'un sujet à l'autre. Ainsi, dans l'enceinte de l'établissement scolaire, en cours de français ou autre langue étrangère[8], que l'élève s'adresse à son professeur à travers des questions d'usage ou des réponses émises, en parlant du cours ou d'autres sujets, le français est proportionnellement usité par l'ensemble des apprenants.

Cependant, il est moins convoité et ne semble pas être un outil véhiculaire, une fois le sujet parlant s'adresse à son camarade de classe ou une fois il est à l'extérieur, cédant ainsi, la place au code switching.

A ce propos, du primaire au secondaire, dans un cours de français, les pratiques langagières se font habituellement en français, en tant qu'outil institutionnel de communication; le professeur interpelle ses apprenants en français et les apprenants à leur tour réagissent dans la même langue.

Néanmoins, il arrive parfois que certains enseignants dans les trois cycles (*primaire, moyen et secondaire*) se permettent le recours à la langue maternelle (*arabe dialectal ou berbère, selon les régions*) ou à l'arabe littéraire pour parvenir à un point de langue, expliquer un point de vue ou donner l'équivalent et cela pour diverses raisons liées généralement à la gestion de l'interaction dans la classe ou à ce que D. Coste désigne comme une

> « *Alternance de répétition, qui va reprendre d'une manière ou d'une autre dans une langue ce qui a d'abord été posé dans une autre ; cela peut être une alternance simplement de traduction dans certains cas, de reformulation ou de résumé* ». (Coste, D. 1997 :399)

En dehors des cours, le recours à la langue française s'effectue en fonction du code switching, notamment chez les étudiants universitaires et à moins degré chez les lycéens, les échanges dans une communication usuelle se limitent à des emprunts

[8] Interaction langagière. Exp. Usage du français dans un cours d'anglais.

lexicaux isolés ou à des structures morphosyntaxiques hybridées ; les interlocuteurs construisent un système langagier intermédiaire en combinant des éléments de la langue maternelle avec de nouveaux éléments de la langue cible.

D'autre part, le recours à l'expression orale dans le contexte professionnel est tributaire des secteurs d'activité et des thèmes. A titre d'exemple, l'oral est omni présent dans le secteur du tourisme, sanitaire et bancaire, d'où les échanges de propos se font régulièrement en français. A défaut de conversations techniques dans lesquelles le vocabulaire de spécialité est préconisé, il revient à l'alternance codique français/ arabe dialectal d'emporter le cours de la communication.

En effet, il ne s'agit pas dans ces circonstances de communication de faire valoir une langue au détriment d'une autre, mais de tenir compte de l'aptitude du bilinguisme dans une société de plus en plus ouverte et interdépendante;

> « *L'unilingue d'aujourd'hui sera l'analphabète de demain* » ; affirme Claude Hagège.

Dans le contexte social, les échanges verbaux spécifiquement en français, dans les circonstances non formelles, comme nous l'avons défini auparavant dans le profil sociolinguistique de la société algérienne, se font très rare.

Cependant, il arrive souvent qu'une certaine élite francophone en Algérie, notamment des intellectuels installés particulièrement dans les grandes agglomérations ou de jeunes universitaires, se permette des échanges conversationnels dans cette langue, en abordant parfois des sujets peu négociables en langue arabe ou dialectal, vu le milieu social et culturel dont elle est issue cette classe d'interlocuteurs.

Enfin, l'expression orale en français dans le contexte familial et privé, répond à des conditions communicationnelles précises, particulièrement, avec des proches ayant reçu une formation bilingue ou francophone :

> « *C'est la langue la plus utilisée dans les relations sociales, familiales et professionnelles. Les données que nous avons recueillies auprès de nos étudiants nous indiquent aussi que c'est la langue qui domine toutes les autres langues dans les relations familiales, sociales et même professionnelle* »[9], affirme dans ce sens Yacine Derradji.

[9] Yacine Derradji ; « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie », article.

Dès lors, le français est incorporé dans le langage quotidien des interlocuteurs, conditionné par le sujet de conversation négocié au préalable, bien qu'il ne soit usité, exclusivement, que dans des contextes très limités et ne concernant qu'une classe insignifiante de la société algérienne.

3. Les enjeux de la maîtrise de la langue orale en FLE.

Du moment que les enjeux de la maîtrise de l'oral en classe de FLE soient abondants et diversifiants, leurs interactions présentent une certaine confusion pour les étudiants, les enseignants et même pour les chercheurs, nous avons estimé utile pour notre étude de recherche d'évoquer les plus pertinents, se montrant en étroite liaison avec la formation en cours.

En licence, les activités orales se trouvent au cœur de la classe de français langue étrangère d'où la pratique de l'oral constitue principalement une partie intégrante de la maîtrise du langage. En effet, son œuvre donne fréquemment lieu à des préoccupations pédagogiques et linguistiques chez les étudiants et les enseignants. Ces derniers affichent une attitude inconfortable à l'égard de la pratique de l'oral, de sa maîtrise par les étudiants et des difficultés à l'évaluer.

> « *[…] les pratiques intuitives des enseignants, leur difficulté à évaluer l'oral et d'en cerner les contenus d'apprentissage sont autant d'éléments contribuant à ce malaise […]*». (L. Lafontaine, 2001 : 6)

Ainsi, le département de langue et littérature françaises dans lequel nous avons conduit cette expérience, les activités d'oral se limitent essentiellement à des questions réponses, des comptes-rendus objectifs et critiques, des discussions routinières ainsi que des débats de cours ; activités permettant aux étudiants de mieux concevoir la langue objet d'étude. Bien que, la pratique qui se réponde à grande échelle lors des évaluations des prestations orales d'étudiants, c'est lorsque enseignants et étudiants se donnent à l'oral théâtralisé et mises en scènes outrées. Sans aucune exhaustivité, ces quelques repères nous amènent à nous interroger sur les enjeux de la maîtrise de l'oral en classe de FLE.

3.1. L'enjeu social de la maîtrise de l'oral

Depuis la fin des années 1970, des chercheurs en didactique de l'oral dont *Eddy Roulet*, n'ont cessé de s'interroger sur l'éventualité de l'enseignement de l'oral ?

Quelle variété faut-il enseigner ? Pour quels objectifs ? Autant de questions liminaires qui ouvrent ainsi, une percée en termes de perspective sociologique vers l'approche de l'enseignement de l'oral.

De nos jours, plusieurs recherches scientifiques sont soumises à l'épreuve de l'expérience portant essentiellement sur l'oral :

> « *Le modèle de la phrase écrite (sujet-verbe-compléments) étant très différent de celui de la phrase orale, on essaie de mieux comprendre les mécanismes de celui-ci. À Aix et à Paris III sont ainsi réalisées des études sur la syntaxe, sur l'énonciation et l'intonation de la phrase orale. Par ailleurs, comme Georges Kleiber à Strasbourg, on approfondit la sémantique cognitive (référence lexicale, sens des énoncés), tandis qu'un certain nombre de chercheurs, tels que Catherine Kerbrat-Orecchioni, mènent des travaux parfois divergents sur l'énonciation et l'interaction dans le cadre de la conversation* ». (Jean-Christophe Pellat, 2002).

En effet, s'il est évident que l'acquisition d'une langue étrangère est d'une importance déterminante pour l'avenir de tout un chacun, ouvrant droit de gagner en autonomie dans sa vie quotidienne, l'oral ne peut être réduit, explique Eddy Roulet, qu'à « […] une *affaire de compétences tant les marqueurs sociologiques sont puissants, déterminants* ». Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, quant à eux, affirment que ;

> « *S'il apparaît évident que maîtriser la langue du pays d'accueil est important pour l'individu afin de gagner en autonomie dans sa vie quotidienne, la maîtrise de la langue orale relève également de plusieurs enjeux sociétaux : cohésion sociale et compétitivité économique. La maîtrise de la langue relève effectivement d'un enjeu de cohésion sociale en permettant aux personnes de s'ouvrir à la société et d'éviter le repli sur soi*». (2009 : 16).

Ainsi, la maîtrise de la langue orale peut devenir, en ce sens, un outil impératif pour contrer les idées reçues, voire contre les concepts idéologiques, les inégalités et les discriminations, notamment grâce à l'échange entre personnes de différents espaces. Autre aspect de la cohésion sociale ; l'apprentissage et la maîtrise de l'oral c'est :

> « *Pouvoir communiquer de façon suffisamment fluide pour y occuper une place, pour ne pas être discriminé par rapport au locuteur natif, pour être en vraie compétition sur le marché de travail avec les autochtones, à compétence professionnelle égale* ». (VICHER Anne, 2007 : 281)

Dans cette vision, nous pouvons admettre que la maîtrise de l'oral en langue étrangère, tient pour enjeu d'accorder aux locuteurs la possibilité de s'ouvrir sur une société bilingue et par la même occasion d'éviter de se replier sur soi-même. Les étudiants doivent impérativement comprendre que la maîtrise de l'oral est une question fondamentale pour la réussite socioprofessionnelle.

> « *L'aisance orale, la faculté de communiquer, d'argumenter à l'oral est un facteur essentiel de réussite sociale et professionnelle, alors qu'à l'inverse l'absence d'apprentissage de l'oral explique bien des échecs…* [10]», affirme Gérard Beaulieu.

En dépit de toute autonomie progressive, relative à l'existence professionnelle des locuteurs, l'investissement dans la maîtrise de l'oral peut accorder d'autres atouts sociaux. P. Bourdieu (1970 :78) explique encore, qu'une fois les barrières idéologiques se dissipent, cet investissement peut ;

> « *Permettre l'éclosion des idées et il sera plus aisé d'aller vers l'autre et de partager* ».

Pour nos étudiants en licence de français, leur choix pour cette langue est motivé par la volonté de ce que la langue elle-même constitue comme outil de sélection sociale et d'ouverture sur l'univers de la connaissance et du savoir. Un autre enjeu social qui les incite à pénétrer davantage cette langue pour mieux la connaître ;

> « *Une connaissance directement fonctionnelle de la langue permettra à l'élève, tout en lui évitant l'écueil d'acculturation, de passer d'une attitude de consommateur à une attitude d'acteur. Elle l'aidera à développer son esprit critique, à se connaître et à mieux connaître l'Autre* [11]». (Farouk Bouhadiba, 2011)

Voilà, aujourd'hui, ce qui constitue pour notre société, l'importance de bien apprendre une langue étrangère et maîtriser son oral loin de ses propres souches ; cherchons-en alors les meilleurs moyens pour la mieux réussir.

3.2. L'enjeu communicationnel de la maîtrise de l'oral

La maîtrise de l'oral constitue pour les enseignants une prérogative absolue que ces derniers font valoir dans toute dispensation des enseignements. Fortement prisée dans

[10]Gérard Beaulieu, L'apprentissage de l'oral, introduction.
http://www.acrennes.fr/pédagogie/hist_geo/ResPeda/Oral/Pourquoiloral.htm

[11] Farouk Bouhadiba, Séminaire national : « Enseignement / apprentissage du français en Algérie: Enjeux culturels et représentations identitaires », Les 23 et 24 Novembre 2011

le nouveau programme des enseignements du socle commun de licence du domaine « *lettres & langues étrangères* », l'oral innerve plusieurs matières contribuant à son acquisition ; il prévoit, commande, organise, contrôle et coordonne l'ensemble des compétences qu'un locuteur puisse s'attribuer.

> « *Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. (…) Faire accéder tous à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines* »[12].

S'investir dans la communication orale, c'est dire en effet, privilégier les pratiques du langage oral : expliquer, exposer, argumenter, convaincre ou persuader en toutes situations de communication. L'enjeu communicationnel consiste à ce que notre « *locuteur*» ; étudiant pour notre cas, soit doté d'outils performants lui permettant de se situer face à ses interlocuteurs et de s'approprier les valeurs culturelles de son milieu. En outre, l'étudiant parvient dans l'autonomie à se servir de la langue orale comme instrument prépondérant et d'influence de sa pensée, de sa construction identitaire et culturelle que l'expression seule pourrait bien lui assurer, expression qui ne peut avoir de valeur que si elle est en même temps communication.

> « *Le langage, quel qu'il soit, est un moyen systématique de communication avec autrui, d'affecter son comportement" et "la seule manière d'apprendre l'usage du langage c'est de l'utiliser pour communiquer* ». (Jérôme Bruner, 1998 : 110)

En se référant aux « *universaux cognitifs* » précoces, Nonnon Elisabeth et Jérôme Bruner s'oriente ainsi, vers les bases sémantiques accordant l'accès au langage dont la réalisation de ce dernier dépend de la « *boite à outils* » que constitue la culture.

> « *Le deuxième axe concerne en effet, l'importance du rôle de l'adulte comme médiateur entre l'enfant et les formes confinées d'action communicative et les modes de représentation, qui constituent « la boite d'outils » de sa culture* ». (E. Nonnon & B. Jérôme 1988 : 87)

Pour parvenir à la perfection de sa langue orale, l'étudiant est contraint dès maintenant à faire des efforts pour vaincre ses difficultés ; se lancer dans la valorisation de ses compétences langagières en FLE en tant qu'outil de développement

[12] Le Socle commun de connaissances et de compétences, loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 et décret du 11 juillet 2006.

personnel, intellectuel et social, transférer ses habiletés et ses connaissances antérieures vers une meilleure application des règles de la langue acquise.

En effet, il est important de mentionner que le fait d'apprendre à parler une langue étrangère ne peut en aucune circonstance se limiter à apprendre tout simplement une langue. L'étudiant doit impérativement prendre en considération la culture de la langue à apprendre, sans laquelle, produire la pensée, le sens et le langage ne peuvent prendre une conception réelle.

3.3. L'enjeu psychologique de la maîtrise de l'oral

Le fait d'aborder la question de l'enjeu psychologique, relatif à la maîtrise du langage oral en classe de FLE, nous pousse nécessairement à revenir sur le caractère psychologique de nos locuteurs inscrits en licence de français, tels que nous les connaissons aujourd'hui. Ces derniers, n'ayant nuls autres pareils, ont connu une scolarité peu réussie, imprégnée d'échecs récurrents et qualifiée dans l'ensemble, de chaotique, affirme l'ensemble des sociolinguistes algériens.

Ces locuteurs dont on parle sont issus, dans leur grande majorité, d'une classe sociale peu familiarisée avec le français (*locuteurs arabo-berbérophones*) et porteuse d'une certaine forme de handicap socioculturel.

En quête de leur personnalité, nos locuteurs traversent une étape de jeunesse pour le moins fragile et menacée ; ils sont souvent dépourvus de repères stables, pris par le piège des insuccès cumulés et le manque de confiance dans l'institution scolaire, nous fait expliquer K.T. Ibrahimi, (1995 :78).

Aujourd'hui, il nous semble que nos locuteurs sont répartis présentement en deux catégories distinctes dont les compétences et les capacités sont mal ou peu exploitées : l'une, semble porter le poids d'une jeunesse mal réussie et déconcertée qui pèse sur sa personnalité et possibilité de réussir en licence. L'autre, se présente avec l'espoir de réussir son avenir, bien qu'elle donne parfois l'impression d'heurter des obstacles insurmontables, explique encore une fois, Khaoula, Taleb-Ibrahimi.

Un constat peu fécond qui a longtemps marqué cette génération née durant la période dite de « *décennie noire* ». Quand bien même, sont nombreux ceux qui se sentent embarrassés de leurs difficultés psychologiques profondes, les conduisant

parfois à s'abstenir de prendre part à l'oral en langue étrangère de peur d'être ridiculisés en perpétrant des erreurs.

Certains vont encore plus loin, au point de se refermer sur eux-mêmes, tout aussi manifester des comportements emportés envers toute situation d'apprentissage, rejetant ainsi, toute contrainte pouvant conduire à une forme de désocialisation en fin de formation. Surmonter cet obstacle psychologique en marge de la formation dispensée à l'université, cela nécessite une prise en charge vraiment particulière.

L'étudiant doit impérativement avoir de l'estime de soi, en essayant de mettre à l'épreuve son oral et intégrer la discussion, l'exposé et le débat (L. Lafontaine, 2001) pour enrichir sa langue et parvenir à réduire l'écart des erreurs : Correction phonétique, renforcement linguistique, acquisition du vocabulaire, distinction des niveaux de discours ; c'est dans l'interaction donc, que l'oral arrive à s'épanouir.

Dans ce sens, nous partageons entièrement la position de l'auteure (L. Lafontaine, 2001), quant aux facteurs ayant conduit à l'échec à l'oral de nos jeunes scolarisés. De la famille à l'école, l'échec de nos enfants en français langue étrangère est imputé en grande partie au repli sur soi même et à la qualité de la formation dispensée ;

> « *[…] contrairement à ce que l'opinion publique croit, les individus faibles à l'oral sont plus déscolarisés que ceux qui ignorent l'écrit. En effet, les illettrés développent des conduites de fuite face à l'écrit et peuvent ainsi cacher leurs insuffisances. En revanche, à l'oral, le regard d'autrui les perce à jour. Les organismes de formation pour adultes connaissent bien ce phénomène surtout lors d'entretiens d'embauche où le sort de ceux qui subissent ce type d'oral est scellé souvent dès les premiers mots […]* ». (Francis Vanye, 1999:30)

En effet, l'enseignant doit aller jusqu'à développer avec ses étudiants des rapports d'assurance qui lui permettent de jouer pleinement son sacré rôle de médiateur, conduisant d'abord ses derniers à mieux comprendre leur difficulté et à intégrer les bases culturelles et linguistiques nécessaires pour leur autonomie dans une société en plein mutation.

> « […] *Une des missions essentielles des enseignants, est de s'attacher à développer avec leurs élèves des relations de confiance fondées sur la*

connaissance de chacun. L'enjeu est bien que les élèves puissent […] *retrouver une image d'eux-mêmes positive..*» [13].

L'affluence des efforts que puissent engager conjointement l'enseignant et l'étudiant donnera ainsi lieu à une éventuelle instauration d'un climat de confiance et de sécurité afin de surmonter toutes sortes de difficultés.

Au-delà d'un succès immédiat, l'enjeu psychologique de la maîtrise de l'oral en langue étrangère se résume essentiellement à l'insertion socioprofessionnelle des futurs diplômés, qui, si elle n'est pas murement réfléchie, renforcera inéluctablement chez ces jeunes étudiants le sentiment d'être repoussé par la société ; une impression d'avoir passé inutilement des années à apprendre une langue étrangère qui ne leur servira absolument à rien.

« *L'oral joue un rôle d'autant plus important qu'il intervient de manière à la fois plus subreptice et plus constante, et donc moins contrôlable que l'écrit, dans la constitution de l'image de soi et dans le développement de la relation à autrui*». (Eddy Roulet, 1991).

En effet, inciter les étudiants à s'exprimer davantage en langue française pour mieux la maîtriser, constitue à notre avis un enjeu fondamental pour leur équilibre psychologique et un grand défi à soulever.

3.4. L'enjeu pédagogique de la maîtrise de l'oral

Il est vraisemblable que l'enseignement de l'oral est une tâche délicate, investie d'incertitudes ou d'approximations. Toutefois, la plupart des enseignements s'organise autour des échanges verbaux ; cela recouvre la dispensation des cours et travaux dirigés, l'interpellation de l'enseignant, la réplique à son égal ou l'expression d'un point de vue.

« *Quand on pose la question aux professeurs de FLE : Comment enseignez-vous l'oral ? Les réactions sont investies de questionnements, d'incertitudes ou d'approximations. Disons-le nettement : la perspective d'accompagnement de l'apprentissage de l'oral reste pour bon nombre de professeurs de langue une pratique conflictuelle au quotidien dans l'espace-temps flou de la classe, où s'entremêlent pratiques globales ou incertaines…*». (Weber Corinne, 2006)

[13] Note de service n°98.129 du 19 juin 1998 qui définit, en outre, le rôle de l'enseignant de SEGPA **(**Sections d'Enseignement Général et Pré professionnel Adaptés)

Nous estimons que c'est dans cette optique, pour le moins naturelle et raisonnable, qu'une grande partie des enseignements prenne présentement conception. Etant omniprésente dans l'ensemble des matières dispensées de la licence de français, l'expression orale est souvent adaptée au contexte de la communication et tenue pour instrument d'investigation et de représentation de la réalité, nous fait comprendre Annick Lorant-Jolly dans le nouvel éducateur.

> « *Expression qui ne peut avoir de sens que si elle est en même temps communication* ». (Annick Lorant-Jolly, 1994)

Le véritable enjeu pédagogique est le fait d'accorder à l'étudiant le pouvoir d'exprimer en toute liberté ses impressions, ses pensées et son vécu, cela pourrait bien le conduire progressivement, à construire dans l'autonomie son savoir, savoir-faire et savoir-être.

> « *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* » ; fait comprendre Gevaert Raymond, (2006 :25).

Ainsi, le développement du langage oral, constitue, pour un étudiant en licence de français, un moyen propice pour affiner encore mieux ses multiples compétences langagières ; une telle évolution, lui permettra d'accéder progressivement à une formation académique qualifiante. En effet, si l'acquisition de l'expression orale est un engagement impératif au service de la compréhension et le fonctionnement de la langue, sa pratique continuera, toutefois, à faire l'objet de progrès orientés vers la maîtrise d'autres compétences langagières dans le domaine de la didactique du FLE.

Conclusion

Tous les efforts conjugués durant ces dernières décennies, dans le cadre de la politique linguistique du pays, que les gouvernements successifs prenaient le plaisir à conduire, n'avaient pour objectif ultime que d'arabiser les différentes strates de la société algérienne. Voulant se défaire de l'emprise linguistique de la langue française,

> « *Les administrations publiques, les institutions, les entreprises et les associations, quelque soit leur nature, sont tenues d'utiliser la seule langue arabe dans*

l'ensemble de leurs activités telles que la communication, la gestion administrative, financière, technique et artistique »[14].

Néanmoins, une certaine génération de la société algérienne, notamment celle qui a bénéficié d'une formation et culture francophones, redoute aujourd'hui la substitution de la langue française par l'arabe dans tous les domaines. Des appréhensions grandissantes, fondées essentiellement sur le risque d'être dépourvu de certaines prérogatives dont, cette classe d'intellectuels bénéficie auparavant et de constater l'émergence d'une nouvelle génération d'arabophones qui ne partagent nullement ses convictions.

Conscients de la réalité plurilingue et multiculturelle de la société algérienne, les sociolinguistes algériens ont pu constater que, malgré l'opposition affichée des « *pro-arabisation* », l'engagement politique des décideurs algériens et les grands efforts de l'institution scolaire, l'ambitieux objectif pour une arabisation générale de la société est loin d'être atteint.

A l'heure actuelle, le français est encore d'actualité et parvient à dominer des secteurs vitaux, en tant que langue de communication privilégiée et continue même à répondre aux besoins de l'enseignement supérieur et technique où les cours sont essentiellement prodigués en langue française. Seules, les facultés de droit et sciences politiques, des sciences sociales et humaines assurent les formations en langue arabe.

La présence de la langue française dans le paysage linguistique algérien tire sa raison d'être, dans une longue histoire partagée avec la France qui commence par une invasion, s'étend sur une longue période de souffrance et qui se termine, sans pour autant connaître une fin, par s'enraciner davantage dans la culture et la langue usitée des algériens.

De ce fait, la description de la situation sociolinguistique obtenue, ne laisse aucun doute, que la langue française occupe une place de choix dans le paysage linguistique algérien, quand bien même, cela nous pousse à s'interroger sur le statut de la langue française dans notre pays, puisque dès qu'il s'agit d'aborder cette question, on se retrouve complètement dans un nouvel embarras ? Un tel raisonnement, fort contradictoire, ayant trait aux convictions tout à fait idéologiques, rend la décision à

[14] Loi n° 91-05, article 4 du 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe.

prendre, quant à la langue française peu facile, quoique, ce que nous pensons d'elle, on le dit parfois tout bas.

Enfin, il est incontestablement nécessaire de consentir à notre propre identité plurielle pour pouvoir comprendre la réalité de « *l'autre* », rapprocher davantage une langue étrangère et la culture qu'elle véhicule, conduit surement au développement des valeurs de tolérance et de réconciliation, indispensables pour une société, telle que la notre, avide de développement serein.

Chapitre 2

Situation didactique du FLE dans le nouveau système LMD en Algérie

Introduction

Il est incontestable qu'aujourd'hui, dans une vision d'ensemble de la formation universitaire, les enseignants de FLE sont opposés à un grand défi à relever, lequel tient compte de la préparation académique des élites et futurs enseignants pour le compte de l'éducation nationale et l'enseignement supérieur.

Sollicités pour des contraintes liées à la discipline, la plupart des enseignants interrogés, notamment ceux des grandes universités de la région Est (*Constantine, Annaba et Batna*) affirment clairement l'usage, dans le cadre de la formation en licence LMD, de différentes démarches ajustées aux moyens et culture pédagogiques dont-ils disposent. En effet, des procédés adaptés aux objectifs de formation et besoins d'étudiants qui répondent à la cohérence, la réalisation et la priorité.

Bien que l'ensemble des activités et pratiques langagières ne passent pas forcément par l'enseignant comme il est de coutume dans les autres paliers, à l'université, le rôle de ce dernier, dans une séquence d'enseignement de langue, devrait se limiter à un facilitateur d'apprentissage, assistant ainsi l'étudiant dans la conception de son apprentissage suivant ses besoins langagiers. Des besoins langagiers qui se distinguent amplement des objectifs d'apprentissage, des profils de sortie difficiles à définir mais, indispensables pour s'ouvrir à l'évaluation de l'étudiant et à la qualité de l'enseignement, ce qui nous permet de mesurer l'efficacité des procédés et démarches employés et par la même occasion, en choisir ce qui convient le mieux pour eux, afin d'atteindre l'objectif visé.

En effet, la pratique enseignante n'est, ni un don en soi, ni un exercice langagier fortuit, pour appuyer le contexte socioculturel et générationnel de l'étudiant et reconnaître la spécificité de son statut à travers un outil qui lui sera exclusivement affecté, l'enseignant affecté à l'université pour enseigner le FLE est sollicité pour une valorisation immanente des différents documents, outils et supports dont-il dispose (*audiovisuels, chansons, romans, poésies, essais, jeux…etc*.) comme autant de médias de langue et culture francophones ; une responsabilité difficile dont les résultats sont parfois peu fructueux.

1. Le FLE dans le système universitaire algérien.

Influencé par le modèle d'enseignement supérieur en usage dans les pays évolués, notamment anglo-saxons, le système de formation LMD en Algérie, s'organise désormais autour d'une architecture à trois cycles, dont chacun est sanctionné par un diplôme : Licence, Master et Doctorat. Ce récent dispositif de formation permet d'une part, d'instaurer une certaine culture à caractère concurrentiel entre les universités du pays, d'accroître la qualité des études dispensées et une insertion professionnelle de haut niveau. Et d'autre part, établir des passerelles entre nos chercheurs algériens et leurs homologues de par les autres universités dans le monde.

Présentement, à l'université algérienne comme dans beaucoup de pays émergents, l'acquisition des langues étrangères soulève un intérêt particulier, notamment pour l'anglais et le français. Cependant, pour des raisons géographiques, historiques, idéologiques ou même culturelles, il revient à la langue française d'être la plus convoitée pour l'ensemble des étudiants qui, en s'inscrivant dans un cursus de formation scientifique ou technique, se rendent compte de l'étendue de la maîtrise du français, tant à l'oral qu'à l'écrit.

En effet, dans le système universitaire algérien, le français jouit donc d'une certaine spécificité, d'être à la fois une langue de scolarisation et d'enseignement, c'est-à-dire, un outil facilitateur pour l'acquisition de nouvelles connaissances, notamment dans les disciplines scientifiques et techniques, ouvrant les voies à la maîtrise de nouvelles technologies de précision et un objet d'apprentissage, en tant que langue enseignée, acquise pour elle-même. C'est-à-dire, dans toutes ses formes linguistiques et littéraires, une telle spécificité qui fait l'objet de notre étude dans ce chapitre. Ainsi, nous aborderons dans un premier temps, les deux aspects pour une mise en valeur directe de la situation didactique du français langue étrangère dans le système universitaire algérien, puis dans un second temps, les caractéristiques et profils des apprenants eux-mêmes.

1.1. Le français, langue d'enseignement

En dépit de la versatilité et l'étendue que connait le statut du français langue étrangère dans notre société, G. Vigner fait comprendre que :

> « *Quelles que soient les situations considérées, toutes ont en commun de réserver au français une fonction particulière dans l'exercice du travail scolaire, celle d'une langue apprise pour apprendre d'autres choses* »[15]. (G. Vigner, 1992 : 40)

Bien que le français, en tant que langue d'enseignement et de formation ait disparu vers le début des années 1990 dans le cycle secondaire, cédant la place à l'arabisation de l'ensemble des matières scientifiques, il n'en est pas pour l'enseignement universitaire. A l'heure actuelle, le français est fort usité dans l'enseignement supérieur, en particulier dans les filières scientifiques et techniques, quoiqu'il ne soit pas considéré en tant qu'objet d'étude et n'est pas enseigné pour lui-même en tant qu'unité d'enseignement; signe distinctif du statut de langue de scolarisation. Les cours et les conférences sont dispensées en français qui ainsi, se portant garant de la réussite des études supérieures à l'université algérienne.

A ce propos, les étudiants inscrits dans les diverses disciplines scientifiques et techniques perçoivent donc le français comme l'idiome de l'ouverture de l'université algérienne sur les sciences et les nouvelles technologies. Nous retenons qu'à leurs yeux, la société ne pourrait accéder à ces deux domaines que si elle s'intéresse davantage aux langues étrangères en général et au français en particulier.

C'est essentiellement dans cette état de pensée que la langue française est consentie comme langue d'enseignement, rôle que la langue arabe ne parvient pas encore à assumer. Néanmoins, aborder les difficultés liées à la maîtrise de la langue française pour cette catégorie d'étudiants, en est un autre sujet à débattre, du moment que certains résultats enregistrés ne puissent aucunement soutenir la thèse d'une langue assumée.

Enfin, quoiqu'on en dise en bien-fondé d'une opinion, la plupart des enseignants affirment que les étudiants affectés aux filières scientifiques dont le français est fortement sollicité, n'ont pas été initié à la langue française avec ses différents modes de fonctionnement. Le plus souvent, ils arrivent à l'université munie d'une nomenclature qui leur permet à peine de suppléer les lacunes tant manifestées.

[15] G. Vigner. (1992), le français langue de scolarisation. Etudes de linguistique appliquée, N°88, p.40

1.2. Le français, objet d'apprentissage.

A l'instar des systèmes d'enseignement supérieur en vigueur dans le monde, l'organisation des cursus déployés en Algérie s'organise désormais autour d'une nouvelle architecture, dite L.M.D qui permet d'une part, la fluctuation des formations professionnelles et générales et d'autre part, d'accroître la mobilité des universitaires algériens.

L'actuel schéma de formation en licence de français langue étrangère, se prépare en six semestres et substituant le diplôme de licence ancien régime, préparé auparavant en quatre années d'études universitaires, ambitionne d'accorder aux étudiants une culture consistante en linguistique et littérature françaises. Au-delà d'une culture consistante, la formation de l'étudiant tend, non seulement, vers le développement de compétences en expression orale et écrite, mais encore à préparer ce dernier à aborder des études en post-graduation spécialisées, ainsi que des situations professionnelles variées.

De ce fait, l'offre de formation en licence de français langue étrangère se décline en domaines (langue et littérature étrangères) regroupant des filières (langue littérature et civilisation françaises) réparties en spécialités (linguistique ou littérature).

Conçue essentiellement pour répondre aux besoins d'une formation de qualité, la préparation de la nouvelle licence se distingue désormais par des programmes pédagogiques innovants, adaptés au standard universel et qui se traduisent en termes de compétences générales à acquérir, d'objectifs spécifiques, de contenus et de recommandations.

> « *L'obtention du diplôme comprend trois niveaux : les enseignements de base et de découverte, l'approfondissement des connaissances de base et enfin, les enseignements de spécialisation*» [16].

Nonobstant, la situation avantagée dont il jouit le français dans l'enseignement supérieur, le personnel qualifiant réunis et les moyens pédagogiques engagés, nous estimons que les méthodes et techniques d'enseignement empruntées sont souvent en rapport peu sincères avec les spécificités que lui attribuait son statut, ce qui tire pour conséquence ; les difficultés langagières chez un bon nombre d'étudiants du département, lieu qui nous a servi pour conduire cette recherche.

[16] Commission nationale d'habilitation, « Guide d'élaboration des canevas de Licence et de Master. 2009

En effet, par notre pratique d'enseignant et notre rapport de proximité quasi permanent avec les étudiants du département de français d'Oum-el-Bouaghi, nous avons pu établir une certaine représentation des difficultés rencontrées par ces derniers au cours de leur passage. Les étudiants qui choisissent ainsi la filière de français pensent, fermement, connaître cette langue en maniant une certaine nomenclature ou répertoire langagier qui leur permet à peine de combler le vide dans leurs expressions orale et écrite, tant laissé par la langue mère ou la langue arabe.

De l'avis des enseignants du département, quant à eux, les étudiants endurent avec consistance tous les maux de la langue française qu'on ne peut guère éviter d'en mentionner. En outre, ils expliquent avec amertume que le rapport à la langue française n'est plus le même depuis quelques années. Beaucoup de difficultés, ayant trait au langage, renvoient essentiellement au contact direct des sujets parlants avec la langue française, que ce soit au foyer, à la bibliothèque, dans les halls ou en salle de cours: En d'autres termes, une langue qui ne se manifeste pas se dissipe et se désintègre.

D'autre part, avec la nouvelle réforme du système universitaire algérien, la formation en licence de français n'affiche pas beaucoup de progrès par rapport aux années précédentes. Les étudiants n'ont pas la même représentation de la langue française et rien ne peut être réussi à terme sans le recours aux méthodes et pratiques de mesure qui dépendent du caractère lui-même de la langue enseignée, autres que celles appliquées jusqu'à présent dans les salles de cours, affirment les enseignants.

Dans cette optique, visant les situations d'une didactique du FLE ainsi que les meilleures conditions pour l'élaboration d'une pédagogie appropriée de mesure, M. Dabène décrit l'enseignement/apprentissage du français selon deux principes fondamentaux : « celui de la *« continuité »* et celui de la *« variation »* ».

> « *la « continuité », prend part du caractère stable de la langue, de son fonctionnement et des activités cognitives qu'elle suscite. Par contre la « variation » concerne plutôt les situations d'enseignement, suivant le statut de la langue, la politique linguistique et les situations d'apprentissage qui dépendent du profil de l'apprenant, son répertoire verbal, son degré de familiarité avec la langue en question, ses représentations sur la langue, le*

degré d'exposition au français en dehors d'un cadre officiel et institutionnel (masse média et autres) etc. » Dabène. M. (1995 :26)

En effet, il ne s'agit pas de dévaloriser les récentes mises au point du programme des enseignements du socle commun, fort appuyé par la commission nationale d'habilitation (CNH) pour le parcours de licences du domaine « *lettres et langues étrangères* (juillet 2013)». Ce dernier qui, en évidence, affiche un intérêt particulier pour l'installation des compétences langagières et scripturales chez l'étudiant. Néanmoins, ce que nous ambitionnons le plus, c'est une analyse didactique d'une situation non assumée de la langue française, conduite dans un contexte de formation en licence plus complexe.

2. L'offre de formation en licence de français dans le système LMD.

La commission nationale d'habilitation (CNH) fait distinctement comprendre qu'il est évident qu'en premier lieu, la conception des unités d'enseignement attribuées pour la formation en licence de français s'adonne entièrement

> « *Aux termes d'objectifs académiques pour répondre aux besoins universitaires et / ou objectifs professionnels pour répondre aux besoins du secteur socio économique* » (2011)[17]

En effet, l'offre de formation en licence de français langue étrangère se décline désormais en programmes d'enseignement, élaborés en fonction de la stratégie de formation, définie par le MESRS et couverts par les enseignants eux-mêmes.

Ce constat nous oblige à voir que ces derniers, regroupés en équipes de formation, tiennent compte de superviser toute l'opération de formation en licence selon sa double spécialisation ; qu'elle soit « *littéraire* **»** ou « *linguistique* **».** D'autre part, la mise en place des unités d'enseignement et la mobilisation de l'ensemble des moyens qui s'inscrivent dans la visée des objectifs évoqués précédemment, ne s'appuyant que sur leurs propres compétences.

A ce propos, nous estimons que le nouveau parcours de formation que nous faisons connaitre dans ce chapitre, a été guidé par l'idée de conduire peu à peu l'étudiant en licence de français vers l'autonomie. C'est-à-dire, lui permettre « *d'apprendre à*

[17] Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD – juin 2011.

apprendre », d'être « *un éternel apprenant* », pour vu que l'apprentissage puisse se poursuivre aisément après avoir parachevé le premier cycle de la formation universitaire.

Les unités d'enseignement proposées dans le canevas de licence de français, auront pour finalité, l'installation des compétences langagières. Ainsi, les contenus des matières, les compétences et les types d'activité approuvés au profit des quatre premiers semestres (*tronc commun*) donnent clairement raison à la place qu'occupent l'écrit et l'oral pour la maîtrise de la langue française en tant qu'objet d'étude.

Du moment que le travail de recherche que nous menons ouvre essentiellement sur la compétence de l'oral et de l'écrit, toute notre argumentation s'appuiera donc, sur l'utilité des matières ayants trait à ces deux compétences transversales évoquées.

Ainsi, après avoir substitué les anciennes unités d'enseignements et les dénominations usuelles des matières, le programme présenté dans le tableau ci-dessous justifie explicitement les véritables raisons pour lesquelles nous avons accordé autant d'intérêt à ces deux concepts[18] :

Unité d'enseignement	Matières		Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
	Code	Intitulé			Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF11 Crédits : 10 Coefficients : 6	F111	Compréhension et expression écrite 1	6	4	1h30	3h00		67h30	45h00	x	x
	F112	Compréhension et expression orale 1	4	2	1h30	1h30		45h00	45h00	x	x
UE Fondamentale Code : UEF12 Crédits : 8 Coefficients : 4	F121	Grammaire de la langue d'étude 1	4	2	1h30	1h30		45h00	45h00	x	x
	F122	Phonétique corrective et articulatoire 1	2	1		1h30		22h30	45h00	x	x
	F123	Initiation à la linguistique 1 (concepts)	2	1	1h30			22h30	45h00	x	x
UE Fondamentale Code : UEF12 Crédits : 4 Coefficients : 2	F131	Initiation aux textes littéraires	2	1	1h30			22h30	45h00	x	x
	F132	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 1	2	1	1h30			22h30	45h00	x	x
UE Méthodologique Code : UEM11 Crédits : 4 Coefficients : 1	M111	Techniques du travail universitaire 1	4	1	1h30	1h30		45h00	45h00	x	

En effet, ce qui attire notre attention à présent, ce n'est pas le nouveau programme lui-même des unités enseignements, ni l'intérêt accordé aux compétences évoquées, ni

[18] Programme des enseignements du socle commun de licences du domaine « lettres et langues étrangères ». Arrêté n°500 du 28 juillet 2013.

le volume horaire attribué ou le mode d'évaluation envisagé. C'est plutôt la convergence intelligible de deux concepts, jamais réalisé jusque là, tant en réception qu'en production, à savoir : « *la compréhension* » et « *l'expression* ».

2.1. Le contenu de l'unité d'enseignement

L'unité d'enseignement qui fait l'objet de notre étude dans ce chapitre est présentée sous le code « F11 » et comprend respectivement deux matières fondamentales, en l'occurrence, « *la compréhension et expression écrite* », qui se présente comme matière imposante en matière de coefficient (4) et de volume horaire avec (1^h30) pour le cours et (3^h00) pour les travaux dirigés par semaine.

Puis, « *la compréhension et expression orale* » affichant un coefficient réduit à (2) et un volume horaire estimé à (3^h00) ; réparti entre deux séances par semaine ; l'une consacrée à la théorie et l'autre pour la pratique, ce qui traduit la bonne volonté de placer les deux compétences en tête des unités d'enseignement fondamentale.

En ce sens, qu'en est-il de l'enseignement apprentissage de l'oral à travers les différentes théories et approches qu'a connu l'école depuis les méthodes dites classiques jusqu'à nos jours ? Telle est la question qui préoccupe notre pensée, en essayant de tracer le parcours chronologique de l'enseignement apprentissage de l'oral.

2.1.1. Aspect didactique de la compréhension et expression orale

Bien qu'elle soit la première compétence exercée dès notre plus jeune âge, la compréhension et expression orale semble être plus accessible dans certaines langues que dans autres et pose ainsi, plus ou moins, problème selon les niveaux d'accès à ces langues ; sa maîtrise demeure éternellement indispensable pour tout contact avec la langue étrangère.

Avoir la maîtrise d'une langue étrangère ne peut se limiter exclusivement à l'écrit, il y a la compétence de l'oral, souvent définie comme l'autre face de l'écrit et dont les obstacles sont constamment appelés à surmonter dans le milieu estudiantin. La réussite à l'oral est, pour un étudiant en licence de français, un atout dans l'exercice d'une fonction professionnelle ou académique qui, de plus en plus, sollicite la maîtrise de la situation de communication et l'enjeu communicatif.

Interactif pour autant qu'on en puisse estimer, le contenu du programme de « *compréhension et expression orale* » à travers les quatre premiers semestres de la licence de français, incite pleinement l'étudiant à comprendre, interpréter et produire des discours oraux dans l'intention d'exprimer une réaction ou agir sur le récepteur.

Cet état de fait, nous interpelle sur la conception même de la matière dispensée et nous contraint à nous interroger sur les compétences à installer, les types d'activité et les contenus. En effet, au niveau de la compréhension, l'étudiant est appelé à développer des facultés d'écoute et d'hiérarchisation des contenus, construire le sens d'un message oral, adopter une attitude sélective pour repérer une information et comprendre un vocabulaire fréquent en rapport avec des situations de la vie courante.

Dans ce cadre, les types d'activité assignés ont pour visée principale l'écoute de messages audio, la sélection et l'hiérarchisation des informations. Pour remplir cet engagement, la conception de la matière en question est guidée par la volonté de permettre à l'étudiant de s'investir davantage dans la situation de communication, ainsi tenir compte de la partie formelle de l'oral dont les marques de l'énonciation, l'intonation, le rythme, la prosodie, la pause et le schéma de la communication.

Quant à l'enseignant, ce dernier doit impérativement dédier son cours à l'évolution de la compétence de l'oral comme moyen de formation active des étudiants, par la démocratisation de l'oral (Le rôle de l'enseignant ne tient pas compte de monopoliser l'oral, plutôt le superviser en accordant la prise de parole à l'étudiant, en tant que partenaire d'une situation didactique), le développement de l'esprit critique, du jugement et de l'affirmation de soi. Au laboratoire des langues, les travaux pratiques et dirigés sont laissés à l'appréciation de l'équipe pédagogique qui décide des procédés et méthodes susceptibles d'être engagés dans la formation des étudiants ;

- « *Les travaux pratiques ont pour objectif d'aider l'étudiant à mettre en pratique une partie ou la totalité des connaissances dispensées dans le cours et approfondie en travaux dirigés. Ils peuvent aussi servir d'illustration ou de support au cours (Art12)*».
- « *les travaux dirigés ont pour objectif d'aider l'étudiant à assimiler et à approfondir les connaissances présentées pendant le cours au moyen*

d'exercices d'application ou de toute autre activité laissée à l'initiative de l'équipe pédagogique (Art14)»[19].

D'autre part, en mode d'expression, des compétences liées à l'oral seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources : capacités (*ensemble de savoirs et de savoir-faire ; fruits d'une activité intellectuelle stabilisée*), objectifs et contenus (*présents dans les différents objets d'étude*).

Les étudiants auront, notamment, pour types d'activité d'interpréter divers documents sonores en vue de les rétablir sous forme de synthèse, échanges linguistiques en rapport avec les objets d'étude et les thèmes convenus, en tenant compte des contraintes liées au contexte de la communication, constituer des messages oraux en situation d'interlocution pour exprimer des faits en manifestant son esprit critique, prendre part à un débat d'idées et interpeller le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir.

> « *Ces éléments s'apparentent à la réflexion menée par la discipline du FLE. Cependant, à la différence du français langue étrangère, il faut axer davantage l'enseignement sur la compréhension que sur la production et insister davantage sur la communication orale. En effet, l'apprenant doit d'abord comprendre le discours du professeur et répondre à ses injonctions* » (Gérard Vigner, 2004 :25-28)

Les thèmes proposés donc, en matière de « *compréhension et expression orale* » sont supposés contribuer à mieux situer l'étudiant en licence de français dans le schéma actuel de formation, définir le caractère la compétence de l'oral en FLE pour pouvoir pallier l'ensemble des inconvénients qui soient liées à son acquisition puis, saisir les défis auxquels il sera confronté dans un monde en perpétuel devenir, qui requiert de plus en plus une maîtrise parfaite de l'oral et de l'écrit.

Afin d'adapter notre étude de recherche à la réalité du terrain, nous avançons de manière empirique la thèse d'une position en difficulté, estimant que l'effort soutenu en ces moments pour surmonter les difficultés posées, n'aboutira pas à une solution préétablie, tant que des obstacles liés à la compréhension et à l'expression persistent toujours. En effet, dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère, la

[19] Article 12 et 14 de l'arrêté n°711 du 03 Nov 2011 fixant les règles d'organisation et de gestion pédagogiques communes aux études universitaires en vue de l'obtention des diplômes de licence et de master.

priorité revient à comprendre au plus tôt, ce que nous attendons de l'étudiant et ce que l'étudiant attend de nous, privilégiant partir de sa situation, de ses besoins et des urgences auxquelles il est confronté.

En arrivant en première année de licence l'étudiant doit pouvoir s'exprimer de manière intelligible, prendre la parole, formuler des énoncés correctes, réinvestir du vocabulaire, mémoriser des textes courts : autrement dit, consolider l'expression orale, ce qui constitue pour ce dernier un facteur performant dans son apprentissage.

Dans le cadre de l'apprentissage du FLE, ces différentes compétences, appelées à être mûrement réfléchies par les équipes de formation, vont relativement permettre un développent considérable de l'oral et préviendront l'échec dû à ce déficit. Ainsi, pour éviter toute situation de carence langagière, l'apprentissage de l'écrit ne doit pas s'effectuer au détriment de l'oral, et vice-versa. L'étudiant en licence de français doit impérativement, favoriser une attitude réflexive sur le rapport naturel entre les deux compétences et comprendre que le profil de sortie, au terme du cursus, passe simultanément par la maîtrise de la compétence de l'oral qui est un facteur d'enrichissement personnel et non pas une mutilation ou une contrainte imposée.

2.1.2. Aspect didactique de la compréhension et expression écrite

La « *compréhension* » et l'« *expression* » se considèrent du moins comme les deux dimensions les plus imposantes à l'oral. Voire, la finalité de l'installation de l'une ne peut se dissocier de l'autre dans le parcours de formation en licence de français LMD.

En tant que matière pesante, la répartition de la « *compréhension et expression écrite* » doit contribuer à doter l'étudiant en tronc commun d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique, d'outil de communication lui permettant d'accéder aux savoirs et comprendre les dimensions universelles des cultures.

L'enseignant, chargé de dispenser cette matière, a pour tâches spécifiques de rendre plus explicite les contenus des messages dans une langue plus raffinée que pour la compréhension de l'oral, repérer le sens manifesté ou littéral d'un texte, identifier les formes du discours (*narration, description, argumentation*), les idées principales et secondaires, les causes et les effets…etc.

D'autre part, il est possible d'envisager une maîtrise des différentes stratégies de lecture en continu d'œuvres simples. Œuvrer pour cette compétence, les stratégies peuvent se répertorier de la manière suivante :

- La compréhension globale : reconnaître les infos essentielles du message (les éléments de la situation d'énonciation).
- La compréhension sélective : rechercher ou vérifier des infos précises.
- La compréhension de l'implicite : percevoir la tonalité du message.

Néanmoins, il est à redresser quelque peu la perspective de cette compétence, en empruntant les propos à Henri Portine :

> « *Au lieu de « réception » il est préférable de parler de découverte, de cueillette, de construction, voire de re-construction car lire « c'est re-construire une signification préalablement construite par un scripteur* ». (Henri PORTINE, 1983 :160)

Décidément, il est difficile d'envisager un écrivain qui n'aurait jamais lu, plutôt dire, une écriture qui se développe sans se soucier d'autres lectures; il faut savoir lire pour bien écrire et bien écrire pour être bien lu :

> « *Ecrire c'est traduire sous forme de livre tout ce qui a été écrit – du moins tout ce qu'on a lu […] Qui écrit a lu. Lire, dans ce sens, c'est mettre à nu la métamorphose préalable de la langue en nous et de nous en elle. Ecrire, dans ce sens, c'est lire sans discontinuer et lire plus fondamentalement que donner à lire* » (Pascal Quignard, 1990 : 58)

En effet, le principe de la connexité entre lecture et écriture donne raison à soi seul, la simple concomitance des deux pratiques. De ce fait, suite à une modeste expérience pratique dans le département de français d'Oum-el-Bouaghi, nous avons pu retenir que l'échec à l'écrit en français langue étrangère est renvoyé à la responsabilité de l'étudiant qui ne lit pas assez ou qui ne fait pas attention à ce qu'il lit.

Quant aux types d'activités développées en expression, au cours du semestre, il y a lieu d'évoquer quelques tâches qui nous semble pertinentes, en particulier, sélectionner des textes, transformer un message iconique vers un texte et vice-versa, produire de différents types de textes courts en se référant aux schémas textuels, aux modèles et typologies des genres de discours.

En dehors du contenu présenté comme imposant, le module de « *compréhension et expression écrite* » se distingue particulièrement par la diversité et la richesse des thèmes proposés, et n'a rien à envier à ce que présentent nos voisins maghrébins dans leurs universités en matière de FLE. Dans ce sens, l'étudiant en licence de français jouit, au cours de sa formation en tronc commun, d'une large panoplie de compétences disciplinaires ayants notamment trait aux ressources et contenus subséquents, telles qu'elles sont présentées par l'équipe du domaine de formation « *lettres et langues étrangères* »:

- *Les caractéristiques de la forme du discours étudié,*
- *Les marques de l'énonciation (reproduire le schéma de communication),*
- *L'analyse de l'énonciation,*
- *Les techniques et stratégies de lecture en utilisant des supports écrits variés (textes journalistiques, tableaux statistiques… etc.)*
- *Les mots et leur agencement dans la phrase, les signes de ponctuation*
- *La progression des idées, l'expression d'opinion ou d'influence, la connexion logique et chronologique.*
- *La concordance des temps.* (2016) [20]

La dispensation des thèmes introducteurs de la matière « *compréhension et expression écrite* » ne peuvent être accomplis aisément sans l'accès des enseignants à l'interdisciplinarité et la mise en rapport des compétences disciplinaires dans l'esprit de l'étudiant. En effet, la plupart des enseignants affectés donc, à ce module et qu'on a eu l'occasion d'interroger, en sont persuadés de la nécessité de doter l'étudiant en licence de français d'un outil linguistique performant, permettant la prise en considération de toutes les composantes de la compétence langagière et communicationnelle car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut être réalisée efficacement si on distingue l'aspect « *utilitaire* » de l'aspect « *culturel* ».

[20] Contenu des matières, 2016 expliquant les grandes lignes, les compétences à installer, les types d'activité et les contenus/ressources.

3. L’impact de la maîtrise langagière.

La question de la maîtrise langagière prend généralement aspect par rapport à une situation de communication, suivant des conditions bien particulières. Elle caractérise l'effort intellectuel qui permet à un étudiant de combiner ses compétences linguistiques et communicationnelles avec celles mises à disposition par le contexte, en vue de produire un discours oral ou un texte écrit.

Bien qu’elle ne soit pas une définition linguistique, elle met l'accent sur le fait, que le langage est avant tout, une production sociale avant d'être la mobilisation d’un système de formes linguistiques et non linguistiques ou de compétences particulières. Toutefois, évoquer la maîtrise langagière chez les étudiants en licence de FLE nous, conduit inévitablement à aborder leurs compétences respectives à l’oral et à l’écrit.

Au cours d’une simple expérience vécue avec des étudiants, fraîchement arrivés au département de français et sur un simple constat, nous nous sommes fait une idée sur la tangibilité de leurs difficultés de langues ; des insuffisances et des lacunes liées particulièrement aux compétences déjà évoquées.

> « *Les enseignants se plaignent que les étudiants ne soient plus ce qu’ils étaient, accusant notamment le secondaire de ne plus les préparer correctement au supérieur. Cette accusation du niveau d’enseignement antérieur est d’ailleurs une des règles fondamentales qui régissent les relations entre les différents échelons du système scolaire. Chacun accuse le précédent de ne plus faire son travail correctement et de laisser ainsi sortir des élèves qui n’ont pas le niveau* ». (Romainville, M. 2000 : 41)

Engagée en tant qu’élément prioritaire dans l’acquisition de la compétence de communication, la maîtrise de la langue française constitue incontestablement l’enjeu capital pour la formation de l’étudiant en licence, en assurant donc, le conditionnement de sa réussite académique. A défaut d’une maîtrise évidente de la langue, ce dernier aura son plus grand mal à établir la communication et plus encore à la maintenir.

Dans ce sens, les enseignants que nous avons sollicités,[21]ont fait l’unanimité d’insister sur l’indifférence des étudiants qui « adroitement » rompent d’un seul coup les activités liées à l’oral, dans le sens où très peu parmi eux, prennent la parole

[21] Nous avons eu l’occasion de solliciter l’avis d’enseignants appartenant à de grandes universités de l’est algérien, notamment celles de Constantine, Batna et Annaba.

spontanément, si ce n'est pas du tout, soumis complètement à l'inactivité en affichant en effet, une si grande faculté d'ignorer leur lacunes et imperfections. Bien que, rien ne nous engage à la hâte de condamner ouvertement chacun d'eux pour être responsable direct de ses limites, stipulent les mêmes enseignants ;

> « *Des théories psychologiques ont montré depuis longtemps qu'on s'attribue les mérites d'un succès mais que l'on rejette à l'extérieur les explications d'un échec. Les universitaires n'échappent pas à la règle : ils s'estiment responsables de la bonne réputation qu'ont leurs diplômés, mais ont tendance à se tourner vers les étudiants et leurs professeurs antérieur pour expliquer l'échec massif en premier cycle* ». (Romainville, M. 2000 : 43)

Ainsi, dans le cas du département de français d'Oum-el-Bouaghi, fréquenté au cours de cette expérience, nous devons signaler que nos étudiants affichent une certaine « *réalité exoligue* », du moment qu'ils font l'usage d'une langue pratiquement étrangère à leur communauté, à l'inverse de leurs égaux dans les grands départements de français, influencés surtout par des convictions culturelles ou idéologiques.

Les nôtres, quant à eux, rencontrent des difficultés à s'exprimer à l'oral, à produire des énoncés et éprouvent des problèmes à communiquer ce qu'ils pensent ; comme c'est le cas des revers à la formulation, des divergences d'interprétation, des appels à l'assistance et du transfert négatif. Seulement, le besoin impérieux des étudiants d'y subvenir, nous oblige à intervenir davantage :

> « *La présence du professeur, qui guide l'apprentissage, qui assure la « médiation » entre la langue, le public et les activités d'enseignement, est un élément incontournable* », (Cicurel, Francine. 2002 :151)

En effet, la maîtrise de la langue en classe de FLE, notamment en tronc commun (première et deuxième année), est indispensable pour que les étudiants puissent poursuivre leurs parcours universitaires ou briguer un brillant avenir à l'éducation nationale, comme c'est le cas de beaucoup de détenteurs d'une licence de français en Algérie. Aujourd'hui encore, la maîtrise de la langue est une thématique au centre de nombreuses réflexions : de l'avis de G. Vigner ;

« *Il convient d'articuler en même temps à une réflexion sur la dimension communicative des apprentissages linguistiques. Les étudiants doivent apprendre à échanger, à interagir, entre eux et avec l'enseignant, construire une compétence de communication en rapport avec une compétence linguistique* » Gérard, Vigner. 2004 :104).

3.1. La maîtrise du langage oral en FLE.

L'avènement des nouveaux programmes de formation en licence de français ont permis d'accorder une grande attention à la maîtrise de la langue étrangère, tant à l'oral qu'à l'écrit. Agir dans ce sens, est un signe de bonne volonté de s'immerger dans les cultures universelles et d'accéder à toutes les connaissances et savoir-faire.

La maîtrise du langage oral constitue dans le domaine de la licence de français, une exigence véritablement impérieuse pour ceux qui savent la détenir et ne peut être réduite à un outil véhiculaire ou à l'expression d'un point de vue. Bien que, des formulations comme interactions, échange verbaux et communication sont souvent employées pour décrire les compétences en rapport avec la maîtrise du langage.

A l'université, l'oral jouit d'un privilège distinctif car, non seulement, c'est là où il est le plus exercé et le mieux évalué, mais bien plutôt aborder la question de sa maîtrise est relativement récente ;

« *Elle est apparue avec la démocratisation de l'enseignement supérieur, la création de nouvelles filières et l'arrivée de "nouveaux publics". Indépendamment des problèmes linguistiques proprement dits (absence de maîtrise de l'orthographe, de la grammaire de texte, de phrase, de discours), les étudiants peuvent se heurter à deux types d'obstacles, en entrant à la faculté : le manque de maîtrise du langage de l'université et de la méthodologie du travail universitaire* [22]» (Jean-Christophe Pellat, 2002).

Les enjeux sociaux de la maîtrise du langage oral n'ont pas de limites ; la société prévoit des élites formées à l'université, habiles à s'exprimer sans peine et braver leurs allocutaires sans que cela puisse s'ouvrir sur une situation d'incompréhension et

[22] Entretien paru dans l'*US*, n°565, mars 2002.
[Jean-Christophe Pellat est professeur de linguistique française, doyen de l'UFR de lettres de l'Université Marc Bloch de Strasbourg, ancien formateur IUFM et membre de l'AFEF (association française des enseignants de français). Co-auteur de la *Grammaire méthodique du français* (PUF) et collaborateur d'une série de manuels scolaires parus chez Nathan. Il répond aux questions d'Élodie Walck.]

surtout de prendre sur soi, de développer un langage adapté aux circonstances de la communication.

En effet, la maîtrise de l'oral est une compétence requérant un rapport de réciprocité ; c'est-à-dire, pour que l'étudiant parvient à développer son oral, il doit impérativement agir en coopération avec son entourage, tout comme l'affirme Montaigne dans ‘‘*Essais 1580*’’: « *la parole est moitié à celui qui parle et moitié à celui qui écoute* ». Une telle attitude, souvent absente dans les mœurs des étudiants, conduit négativement à l'indifférence, la neutralité et l'hésitation exprimées en leur abstention à l'échange.

Ainsi, nous reconnaissons à l'apprentissage en FLE, toute sa révérence portée à la communication au détriment de la compréhension, néanmoins cette réflexion est loin d'être généralisable sur l'ensemble des étudiants en difficultés de langue et que nous avons côtoyés au cours de notre mission d'enseignant au département de français.

En effet, dans un premier constat, ces difficultés se rencontrent essentiellement au niveau des quatre premiers semestres, en raison de l'écart des profils d'entrée en formation de licence, plus ou moins sensible chez les étudiants. Dans ce sens, en réponse à la question : « Qu'en est-il de la langue à l'université ? Sa maîtrise pose-t-elle problème aux étudiants ?

> « *La prépondérance d'un modèle académique et la faible importance accordée à la dimension pédagogique à l'université ne permettent guère de remédier aux difficultés linguistiques et méthodologiques des étudiants* ».
> Jean-Christophe Pellat, 2002)

Ces derniers doivent s'initier au plus tôt aux éléments indispensables à la maîtrise de la langue orale et au passage à la maîtrise de la langue écrite. La démarche conduite dans ce chapitre a donc pour objectif principal de saisir le rapport étroit des multiples compétences engagées pour la maîtrise langagière.

3.1.1. La maîtrise de l'expression

Avant de se décider de la portée de la « *maîtrise* » langagière chez les étudiants en langue étrangère, il est important de bien saisir ce que l'expression puisse nous révéler comme signification ? S'agit-il de bien traiter sa parole en veillant strictement à se

conformer aux règles qui organisent la langue ? Est-il possible également, d'une compétence précise ou plusieurs d'autres, adaptées à la situation d'échange.

> « *En un sens (…) tout est expression, puisque les choses tendent d'elles-mêmes vers le verbe, comme la nature aristotélicienne tend vers Dieu; tout exprime, s'exprime ou cherche à s'exprimer et la nomination, qui est l'acte le plus humain, est aussi la communion de l'homme avec l'univers* ». (Jean-Paul Sartre, 1948 : 266).

En réponse aux interrogations soulevées, plusieurs spécialistes ont tenté de déterminer les compétences qui sont à l'origine de la maîtrise de la langue. En effet, en renouant avec la distinction établie par Ferdinand de Saussure entre langue et parole, le linguiste américain Noam Chomsky oppose donc, compétence et performance ;

> « *La compétence linguistique c'est la connaissance implicite qu'a de sa langue maternelle tout sujet parlant. Tandis que, la performance désigne la mise en œuvre effective de la compétence linguistique dans des prises de parole à chaque fois différentes* » (1995 :223)

Quant à Dell Hymes, toute sa réflexion trouve son origine dans le maniement de la langue, en parlant de la notion de compétence de communication ; « *ensemble de règles sociales qui permettent d'utiliser de façon appropriée la compétence linguistique* ». En d'autres termes, la pratique d'une belle langue ne traduit donc pas forcément la maîtrise parfaite du langage par la personne qui l'accomplisse : « *on parle toujours mal quant on n'a rien à dire* », fait savoir Voltaire. Ce sont donc, les représentations sociales, culturelles et psychologiques qui agissent sur l'usage de la langue pour la mise en pratique de la compétence linguistique.

« *S'exprimer* » est un acte de communication particulier, établi entre des sujets parlants distinctifs en un temps, un espace unique ; un détail que chacun peut aisément supposer selon Emile Benveniste, en décrivant les instances qui caractérisent chaque situation de communication. Du moins, c'est ce que nous avons enregistré auprès de nos étudiants, depuis six années vécues au département de français d'O.E.B.

Il est tout à fait clair que chacun s'exprime d'une manière aussi différente que l'autre : on suppose qu'un étudiant ne s'adresse pas à son enseignant dans le même langage, qu'il emploie avec ses camarades dans les halls de la faculté. En effet, leurs relations, leurs statuts sociaux, leurs conditions d'échange et leurs pensées sont

constamment en divergences et par conséquent leur situation de communication l'est aussi.

> « *L'acquisition du langage implique tout à la fois l'acquisition de règles en adéquation avec la forme linguistique et les contextes spécifiques ainsi que la construction d'un répertoire de conduites langagières* ». (Florin Agnès, 1999 :63)

Dans ce sens, savoir s'exprimer ne peut être que la maîtrise par le locuteur, des situations de communication, du contexte où l'on se fait écouter et comprendre ; et comme le disait Molière dans les femmes savantes, *« Quand on se fait entendre on parle toujours bien »*. C'est savoir aussi, maîtriser les compétences relatives à la maîtrise de la langue : la compétence linguistique et la compétence de communication.

> « *on peut entendre par compétence : une faculté (ou capacité) donnée comme non acquise, et/ou savoir acquis (dans le cas des langues, ce qui n'est pas la faculté de langage mais la compétence dans une langue donnée qui est à acquérir) ; qui se manifeste de manière observable (comme savoir-faire) ; dans une activité décomposable en éléments (phases, étapes…), impliquant la manipulation d'une matière ou d'un matériel, au moyen d'outils, et aboutissant à l'élaboration de produits ; rapporté à un jugement sur l'aptitude à manifester régulièrement cette faculté et/ou ce savoir pour produire des objets conformes (impliquant donc une évaluation de conformité à un/des modèles (s) de référence) ; et, de la sorte, transmissible parce qu'analysable* » (Beacco, J.C 2007 :72).

3.1.1.1. La compétence linguistique

La notion de « *compétences* » ne renvoie aucunement à une question récente, son imprégnation à profondément marqué les recherches conduites en linguistique durant les années (1960), à travers des réflexions inspirées essentiellement des travaux de Noam Chomsky et Dell Hymes.

Dans cette perspective, la formation de l'étudiant en licence de français se voit organisée autour de la notion de compétences : la compétence linguistique et la compétence de communication et consiste en savoir se servir des connaissances et savoirs pour pouvoir affronter des situations de difficulté.

Il est souvent recommandé à l'étudiant de faire appel au savoir grammatical pour produire des énoncés formellement corrects. Or, ce dernier étant en cours de formation, la mise en œuvre de son savoir grammatical dans les pratiques langagières est notamment entachée d'imperfections. En matière de compétence linguistique, il ne suffit pas qu'un énoncé soit grammaticalement correct, il doit surtout être adapté au contexte.

En effet, à travers des pratiques dédiées au fonctionnement de la langue, nous tenons compte d'une détermination excessive pour la maîtrise de l'écrit au détriment de la maîtrise de l'oral qui arrive au second plan, bien que la compétence de communication soit un support essentiel, œuvré naturellement pour l'accomplissement des apprentissages. Partant d'une simple idée fondée plus ou moins sur l'observation, la compétence de communication est considérée par R. La Borderie

« (…) *comme l'outil fondamental du métier de l'élève (…)* [23]», (1991 :121)

Il s'agit d'une aptitude omniprésente à travers l'ensemble des pratiques travaillées dans un cours ; une réalité indispensable à l'acte d'apprendre. Comme nous l'avons expliqué au début de ce chapitre, l'oral s'assure d'une place importante dans le socle de formation en licence de français. Sur le plan d'études, l'offre de formation pour la « *compréhension et expression orale* » présente ainsi l'oral comme objet d'étude ; on fait de sa maîtrise un objectif de premier ordre, presque sur le même pied d'égalité avec la maîtrise de l'écrit, même s'il arrive parfois qu'un déséquilibre en faveur de l'écrit s'installe déjà.

Le cours de « *compréhension et expression orale* » dispensé aux étudiants représente l'espace ultime pour s'exercer, dans lequel les efforts relatifs à l'oral sont fréquemment appelés à être proportionnés aux résultats recherchés. L'action prônée est d'accompagner d'abord les étudiants dans leurs pratiques d'échange, puis les initier à acquérir des aptitudes, des techniques par un constant exercice de l'oral. En d'autres termes, c'est par l'exercice qu'on devient compétent, qu'on parvient à s'enquérir du savoir linguistique, à découvrir la subtilité de la langue cible.

> « *Une grammaire constitue le savoir linguistique des sujets parlant le français, c'est-à-dire qu'elle définit leur compétence linguistique (...). La*

[23] La Borderie, René, « Le métier d'élève », Hachette éducation, Paris, 1991, p.121

grammaire est commune à tous les sujets parlant français, et c'est en ce sens qu'on pourrait dire que le modèle de compétence définit une norme ».
(Berrendonner, Alain (1982 :119)

Les étudiants doivent impérativement prendre conscience de la maîtrise de la grammaire, en se montrant très attentifs aux principes de l'échange; appréhender quand est-ce qu'il faut s'immerger dans la parole et quand est-ce qu'il faut prolonger son écoute. Nous n'attendons pas d'eux qu'ils deviennent de grands poètes ou écrivains talentueux qui se consument donc à « *définir et à construire un langage dans le langage* », nous décrit Valery dans « Variété, Situation de Baudelaire ».

Dans ce sens, Rex Desmarchais cité par Gilles Pellerin, spécifie qu'

« *Il ne s'agit pas de faire des écoliers des hommes au langage précieux? Des écrivains? Il va sans dire. Il s'agit, toutefois, de les doter d'un langage humain, clair et précis, qui repose sur des bases solides, qui leur permette de communiquer avec les autres hommes soit par la parole, soit la plume : un langage qui démontre qu'ils savent l'art de penser, de raisonner : langage net, cerveau net. Tous les hommes ont droit à cela. Sans cela, un homme est incapable de fournir sa mesure, de jouer son rôle dans la société* » (1997 : 42).

Toutefois, l'enseignement de l'oral en tant qu'objet d'étude en licence de français, demeure une œuvre lente et délicate tant qu'il y a plusieurs éléments intégrant la pratique. *L'efficience au cours d'un échange langagier se précise par rapport à des critères convenablement sélectionnés (temps, fréquence, alternance, interaction, etc.).*

Pour que les étudiants parviennent à développer les compétences décrites, la didactique escompte la prise en compte d'un autre aspect de l'échange langagier ; en l'occurrence la compétence de communication.

3.1.1.2. La compétence de communication

Parmi plusieurs compétences que l'étudiant est appelé à développer au cours de sa formation, il y a la compétence à communiquer clairement et correctement à l'oral et à l'écrit dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

Du point de vue étymologique, l'expression « communication » se définit à la fois par un contenu et une relation. Du latin, signifie participer à, s'associer à, mettre en commun. La « *communication* » est, au sens que lui accordent les nouvelles

technologies de l'information, le fait qu'une information passe d'un lieu à un autre, d'une personne à une autre ; une information transmise au moyen d'un message codé. Au sens que lui donne la didactique ;

> « *la communication est l'échange verbal entre un sujet parlant, qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et /ou une réponse explicite ou implicite (selon le type d'énoncé). La communication est intersubjective. Sur le plan psycholinguistique, c'est le processus au cours duquel la signification qu'un locuteur associe aux sons est la même que celle que l'auditeur associe à ses mêmes sons.*» (Jean Dubois et all, 2002 :94)

L'établissement de la communication dans un cours d'oral prend généralement forme autour du principe interactif « *question / réponse* », consentant à un échange verbal à partir duquel, l'étudiant s'informe davantage sur un point de langue, une idée ou s'enquérir d'une incompréhension quelconque auprès de son enseignant ou son égal. Le plus enthousiasmant tient lieu lorsqu'il tâche de transmettre son point de vue personnel ou argumenter une thèse :

> « *(…) pour triompher d'une incompréhension, le meilleur moyen c'est de la tenir pour sincère et de tâcher de la comprendre* ». (André. GIDE,1922 : 9).

L'oral ne peut prendre sens qu'à partir du moment où l'étudiant est motivé, soit par le contexte, soit par le thème lui-même de la communication; « *ensemble des processus d'échanges signifiants entre le sujet émetteur et le sujet récepteur (message verbal, codes gestuels, etc.)* ». L'oral se conçoit donc autour du principe de réciprocité, du contexte et des relations entre les différents partenaires de la parole; une opération indispensable pour toute relation d'échange.

> « *Il est depuis longtemps admis que l'usage de la langue varie très largement selon les exigences du contexte dans lequel elle apparaît […]. Le besoin et le désir de communiquer naissent d'une situation donnée et la forme comme le contenu de la communication répondent à cette situation*». (CECRL, 2005 :41)

En d'autres termes, un étudiant ne peut stimuler individuellement ses compétences à l'oral sans être engagé dans la collectivité, parfaire son expression et se faire comprendre dans l'interaction ;

> *« La maitrise de l'oral, c'est donc, à plusieurs, tenir compte de ce qui est dit et coopérer à ce qui se dit. Cette nature interactionnelle de l'oral explique, à notre sens, la raison pour laquelle les tentatives de transposition didactique dans le domaine de l'oral sont récentes* ». (Françoise Gadet, 1998 :110)

La compétence de communication ne se résume donc pas exclusivement dans la prise de parole et la compréhension ; l'écoute est en effet, une compétence d'une importance capitale, souvent négligé par la plupart des étudiants au profit d'autres considérations moins influentes. C'est grâce à l'écoute qu'on parvient à construire en mutualité le sens des échanges, à envisager ce que l'autre partie prétende et à concevoir une communication dans toutes ses évolutions.

C'est dans une approche sociale qu'une coopération langagière est censée contribuer au développement de la compréhension, de l'apprentissage et de faire apprendre à l'étudiant comment gérer lui-même ses performances. À terme, il apprend à se servir correctement de l'ensemble de ses compétences pour se permettre les délices de la langue qu'il parle et faire avancer la réflexion collective.

Contrairement à ce que Noam Chomsky fait savoir, en opposant « *compétence* » à « *performance* » ; Dell Hymes quant à lui, propose l'idée de la dimension sociale et contextuelle de la compétence de communication dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Pour lui, la notion de compétence de communication va au-delà de la grammaire :

> « *Un membre normal d'une communauté possède un savoir touchant à tous les aspects du système de communication dont il dispose. Il manifeste ce savoir dans la façon dont il interprète et évalue la conduite des autres, tout comme la sienne propre* ». (Dell H. Hymes, 1984 :89)

En effet, les réflexions de Dell H. Hymes ont permis à d'autres chercheurs en linguistique de prendre de l'élan, notamment avec les travaux de Canale et Swain (1980). Selon ces deux spécialistes ; la compétence de communication se décompose en quatre sous-compétences :

- *La compétence grammaticale* ; engageant des savoirs d'ordre phonologique, morphosyntaxique et lexical qui permettent à l'apprenant de produire des énoncés corrects.

- *La compétence sociolinguistique* ; incluant des règles socioculturelles qui accordent un comportement socialement approprié; ainsi que la prise en considération du contexte d'énonciation, des normes et du statut des partenaires de l'échange.
- *La compétence discursive* ; comprenant les règles d'organisation du discours (cohésion et cohérence) et d'agencement (formes et structures grammaticales) pour permettre à l'apprenant de produire un texte consenti sur le plan langagier.
- *La compétence stratégique* ; intégrant les principes de gestion et d'organisation de communication qui permettant à l'apprenant de s'adapter aux conditions imprévisibles.

D'autres linguistes ont développé une conception différente à la précédente en essayant d'intégrer d'autres sous-compétences dans la compétence de communication, entre autre, la composante linguistique. C'est le cas de Sophie Moirand (1982 : 20) qui distingue quatre sous-compétences, entrant dans la combinaison de la compétence de communication :

- *Une composante linguistique*, comprend la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.
- *Une composante discursive*, entend la connaissance et l'appropriation des différents types de discours ainsi que leur disposition en fonction des paramètres du contexte de communication dans lequel ils sont produits et interprétés.
- *Une composante référentielle*, entend la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.
- *Une composante socio-culturelle*, entend la connaissance et « *l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux* ».

Dans cette vision, les quatre sous compétences citées supra ne peuvent être en réalité que des capacités et savoirs sous-jacents préexistant chez l'étudiant, qui s'accordent conjointement ou indépendamment lors d'une situation de communication donnée. Par ailleurs, P. Charaudeau, définit la compétence de communication comme suit :

« *La compétence situationnelle (ou communicationnelle) exige de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à construire son discours (en fonction de l'identité des partenaires de l'échange, de la finalité de l'échange, du propos en jeu et des circonstances matérielles de l'échange* ». (2000 :37)

Pour E. Bautier-Castaing, compétence est relative à l'aptitude du sujet parlant, il affirme que :

« *La compétence de communication peut encore être définie comme l'aptitude, de la part du locuteur à «comprendre» une situation d'échange linguistique et à y répondre - linguistiquement ou non - de façon appropriée. Comprendre est synonyme ici de conférer une signification, non seulement en termes référentiels, sémantiques, de contenu de message, mais aussi, peut être surtout en termes d'actes, d'activités illocutoire et perlocutoire de but* ». (1983 : 89-90)

En effet, ces mêmes capacités, aptitudes et savoirs peuvent faire l'objet d'une actualisation pour permettre à un interlocuteur de braver des situations de communication confuses, d'organiser son discours en fonction de la personnalité de ses interlocuteurs.

3.2. Le rapport à l'oral ou la relation parlée

Il est tout à fait clair que toute conduite langagière dans laquelle l'étudiant est impliqué doit être choisie consciemment, mais parfois elle est sous-jacente à un procédé acquis par imitation.

L'étudiant prend généralement part à un échange verbal en fonction de sa personnalité et de son tempérament ainsi, toute action appréhendée rentre dans le cadre de ce que Flora Luciano-Bret définit comme étant la qualité d'une « *relation parlée* ».

Une expression empruntée pour définir d'une part, l'influence de l'oral de l'enseignant sur les conduites langagières de ses étudiants et d'autre part, le rapport persistant entre les étudiants eux-mêmes, précisant dans ce sens :

« *(…) de la qualité de relation parlée dépend notre efficacité langagière* ».
(Luciano-Bret, Flora, 1991 :)

De plus, l'auteur affirme qu'on peut évoquer un affinement sans limite de la relation parlée, tributaire de la personnalité profonde des partenaires : d'abord, entre

les étudiants eux-mêmes, puis entre les étudiants et l'enseignant ; un domaine sur lequel nous risquons d'obtenir peu de résultats.

En effet, ce qui inspire notre intérêt dans le présent chapitre, c'est plutôt les rapports à l'oral entre les étudiants, c'est pourquoi nous nous attachons à faire toute la lumière sur l'influence que peuvent avoir sur la qualité de la langue utilisée à l'oral. Nous nous appuyons principalement sur des enregistrements vidéo qui résultent de situations d'apprentissage empiriques ; nous supposons donc, que la qualité de la « *relation parlée* » entre les étudiants peut déterminer la manière dont ces derniers usent de la langue.

Dans un échange verbal, la dépendance réciproque entre les interlocuteurs est indispensable du moment qu'elle permet de définir l'état de la parole, défendre la conception de certains points de vue, prendre position et faire exprimer son identité et influence sur autrui. Dans ce sens, Catherine Kerbrat-Orrechionni (1990) dans son œuvre « les interactions verbales » affirme que l'acte de « *Parler c'est échanger et c'est changer en changeant* ».

Un échange verbal rejoint ainsi l'idée qu'un locuteur exerce d'un coté, son influence sur ses interlocuteurs en acceptant de faire évoluer son propre point de vue et d'un autre coté reconnaître à ses derniers le droit à l'expression en admettant qu'ils sont différents de soi et qu'il n'est pas unique en son genre. Néanmoins, intégrer le rapport à l'oral suppose prendre conscience d'accepter les critiques et les jugements d'autrui. Dans un esprit de tolérance mutuelle, cela permet également d'évaluer la protée du discours développé, de concevoir dans la l'interaction et la réciprocité l'apport du sens construit et l'étendue de la pensée enrichie ; tels sont les grands défis de la maîtrise du langage oral pour un étudiant en langue étrangère.

En effet, « *le rapport à l'oral* » ou « *la relation parlée* » engage donc les interlocuteurs à respecter certains principes qui fondent la culture de l'échange en veillant d'abord, à prendre part à l'écoute des autres ;

> « *L'entraînement aux stratégies d'écoute doit faire partie du cours de compréhension orale pour un enseignement plus efficace* », (Brown & Palinscar 1982, Chamot et al. 1996, Fujiwara 1990, Thompson & Rubin, 1996 ; cité par Su Yuanlian (2002 : 8)

Et de prêter attention à ce qu'ils pensent, ensuite contribuer volontairement à la prise de parole mais pas de manière anarchique qui puisse nuire, soit à la qualité du langage oral, soit à la « *relation parlée* » elle-même. Quant à l'impact de la faculté de l'écoute sur la compétence de compréhension, nous nous permettons de formuler explicitement et non dans l'exhaustivité les liens persistants qui accordent à l'étudiant une parfaite maîtrise du langage oral.

3.2.1. Le rapport de l'écoute à la compréhension orale.

De nombreux spécialistes de la didactique de l'oral s'accordent à préciser que la maîtrise de l'oral est une priorité absolue pour s'assurer son rang dans notre société de communication. Ainsi, il nous semble tout à fait légitime que l'ensemble des maillons de notre système universitaire s'efforce de concourir, à l'instar des cultures universelles, au même résultat. Quoique l'oral ne constitue pas exclusivement le moment où les étudiants interviennent pour un échange de parole : L'oral c'est aussi le temps de l'écoute, de l'expression du corps et la gestion de rapports interindividuels ;

> « *L'oral, c'est en effet l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots, c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole* ». (Daunay Bertrand, 2000 : 7)

L'écoute en tant qu'une « *faculté noble* » fait partie des règles assez prisées dans tout débat ou échange ; son aspect manquant du soin et de pratique chez nos étudiants, du moins c'est ce que nous avons constaté au cours de notre modeste expérience, dans la compréhension réciproque de l'oral, nous amène à prendre d'abord conscience de son attitude ubiquitaire et indispensable quant à la progression de tout apprentissage.

Dans ce sens, nous estimons avantageux de citer l'exemple de certains systèmes de formation, accordant un intérêt particulier à la compétence de compréhension orale ;

> « *Actuellement, les programmes et les documents qui les accompagnent mettent tous en avant la nécessité de développer la capacité de compréhension de l'oral…C'est ainsi qu'en allemand, l'entraînement à la compréhension auditive, bien que présenté comme un « entraînement particulier », consiste pour l'essentiel à écouter un texte lu par le professeur ou enregistré. Les caractères spécifiques de la langue orale semblent gommés et l'activité se limite à la compréhension globale d'un document ;*

aucun sort n'est fait aux autres types de compréhension ». (2000, pp. 88-115)

Le rapport de l'écoute à la compréhension de l'oral est bien complexe, supposant ainsi, la fusion de certaines opérations indispensables à la mise en relation : repérage de mots clés, prélèvement d'indices, établissement de rapports et enfin production du sens. Ce que le lien ambitionne le plus, ce n'est pas faire aux étudiants du mot-a-mot, en essayant d'interpréter le sens d'une œuvre, c'est plutôt, leur faire acquérir peu à peu du vocabulaire et des pratiques d'usage courantes en situation d'immersion, puis les accompagner à devenir progressivement autonomes, en construisant eux-mêmes des énoncés ;

« *L'enseignement explicite et la pratique de mots et d'expressions d'usage courant, en plus de vocabulaire relié aux concepts et au contenu enseignés, est donc d'une importance majeure en situation d'immersion* ». (2011 :154)

En principe, notre étudiant en licence de français est censé établir indépendamment des hypothèses à partir de ce qu'il a appris dans son cours de langue ou ailleurs (*rue, famille, médias, loisirs, blogs….etc*.). Des hypothèses n'ayant de points d'appui que dans la réalité observée (*comparaison avec une autre langue telle que l'anglais; plus ou moins connue par le public visé*), vérifiables, expérimentalement et non contradictoires. Une fois vérifiée, l'hypothèse exprimée prend valeur de règle scientifique et peut être éventuellement réinvestie dans son propre système linguistique des stratégies.

En effet, cette stratégie d'apprentissage optée en matière de compréhension de l'oral accorde progressivement à l'étudiant, d'une part, la découverte la qualité de la prononciation et la comparaison des sons ;

« *Parmi les attentes exprimées par l'ensemble des langues figure également la qualité de la prononciation… Si telle ou telle langue insiste plus spécialement sur un aspect particulier, toutes se retrouvent autour de la nécessité d'obtenir, chez les élèves, une prononciation correcte, gage, non seulement d'une expression de qualité, mais encore d'une capacité de compréhension de l'oral accrue. Signalons enfin que l'accord se fait sur l'emploi quasi-exclusif de la langue étrangère en classe* ». (2000 : 88-115)

D’autre part, le repérage des informations, la hiérarchisation et la prise de notes, en écoutant un autre orateur, une voix différente à celle de l’enseignant accoutumée par l’habitude, ce qui l’assistera dans sa concentration à mieux connaitre toute la subtilité et la finesse de la langue française. Dans ce sens, il est plus avantageux de les initier surtout à l’écoute de documents sonores authentiques. Incité par l’œuvre d’écoute, l’étudiant parviendra à la découverte de rythmes, d’intonations, d’accents différents et à distinguer les différentes techniques et tournures d’expression en langue française.

Or, ce n’est pas le cas pour nos étudiants que nous connaissons parfaitement, pour qui, la plupart d’entre eux est dépourvu de registres langagiers assez consistants pour développer de nouvelles stratégies qui vont leur être utiles dans les différentes situations de compréhension de l’oral. De plus, ces derniers sont même incapables de se rendre compte si les stratégies qu’ils ont opté fonctionnent correctement dans une situation de compréhension orale ! Une telle situation inconfortable renvoie distinctement à la fragilisation du rapport de l’écoute à la compréhension de l’oral dont les activités engagées en classe reproduisent peu les conditions de l’écoute naturelle ;

> « *[…] la didactique des langues étrangères fonde ses stratégies d’enseignement sur le principe du rapprochement avec la communication en situation naturelle. Si cette approche est effective concernant la compréhension écrite, il en va autrement de la compréhension orale dont les pratiques de classe reproduisent peu les conditions de l’écoute naturelle* », (Chantal Parpette 2008 : 219)

En effet, la conception du rapport de l’écoute à la compréhension de l’oral prend forme sur la base de plusieurs aspects, ainsi les objectifs sont d’ordres phonétiques, lexicaux, expressifs, discursifs, socioculturels, et morphosyntaxiques.

3.2.2. Le rapport de la compréhension orale à l’expression orale.

Comprendre et produire un discours oral dépendent des capacités propres à l’espèce humaine, occupant dans ce sens une bonne partie de notre pratique langagière quotidienne ; selon C. Cornaire

> « *Nous passons 45% de notre temps à écouter, 30% à nous exprimer oralement, 16% à lire et 9% à écrire* », (C. CORNAIRE, 1999 : 200).

En venir à la relation qui associe la compréhension orale à l’expression orale, cela nous conduit, sans être affectés de réticences, à s’enquérir de la manière dont l’une

rejaillit sur l'autre, à tenir compte de l'alternance et du principe de complémentarité selon lequel les deux compétences étudiées par la didactique font partie des formes connexes d'un même objet de connaissance; à savoir la maîtrise langagière.

> « *Compétence de compréhension de l'oral et compétence d'expression orale : dans toutes les langues on souligne le caractère difficilement dissociable de la compétence de compréhension de l'oral et de la compétence d'expression orale. C'est par une démarche intégrative que l'élève progresse dans la maîtrise des différentes composantes de la langue. Ainsi que le disent les textes récents consacrés à l'espagnol : « Compréhension et prise de parole sont [...] indissociables : c'est parce qu'il comprend que l'élève peut s'exprimer, c'est en s'exprimant qu'il enrichit ses compétences de compréhension* » (2000 : 96)

La compréhension orale a pour vocation didactique, d'inciter le sujet apprenant à s'associer à l'échange de propos quelque soit les circonstances de la communication et à s'exprimer en alternance, en dépit de son déficit vocabulaire enregistré. N'étant pas une fin en soi, la compréhension orale se distingue par le mérite d'alterner évidemment avec l'expression orale. Ces formes connexes du même récipient, interviennent toutes les deux dans la langue parlée entraînant des effets importants promis à la maîtrise langagière, d'autant plus que nous pouvons s'accorder le passage de l'une à l'autre sans support écrit.

En abordant l'aspect didactique de la compréhension/expression orale dans le présent chapitre, nous tenons à mesurer dès lors, la portée du lien naturel qui unit les deux compétences. Un rapport qui tend à développer chez l'étudiant, à travers les différents moments de la communication, la spontanéité dans la prise de parole, l'enchainement dans les idées et la conception du sens.

> « *Le fait que la langue orale tende à reproduire le flot de la pensée au fur et à mesure que le besoin d'exprimer une idée se fait sentir* », (Cornaire, 1999 : 196)

A cet effet, la mise à profit des acquis préexistants de l'agencement de l'oral par l'étudiant est fortement sollicitée dans ces conditions d'échange, afin de renforcer les connaissances de ce dernier. Ainsi, la mise en état d'écoute prolongé de messages oraux va accroitre dans un premier temps les capacités de l'étudiant à défendre ses

thèses, à s'exprimer et argumenter au mieux ses idées dans une langue étrangère. Puis, dans un deuxième temps et par l'exercice intensifié, l'étudiant parvient à développer indépendamment des opérations langagières au moyen desquelles, il introduit des connecteurs et marques de liaison, afin d'exprimer un rapport logique ou chronologique dans un discours produit. Voilà, donc, ce qui justifie l'importance de bien alterner compréhension orale et expression orale pour mieux renforcer le langage oral de l'étudiant.

> « *L'élève peut participer à une conversation sur un sujet familier ou sur un sujet qui fait l'objet d'un travail en classe (le lexique et le contexte étant connus de lui) dans lequel il exprime ses goûts, ses sentiments, ses souhaits, ses craintes, ses buts, etc. Il peut enchaîner des énoncés pour donner cohérence à sa pensée et ses opinions, et susciter un éventuel débat avec son interlocuteur* », (Déborde Céline, 2005: 5)

Désormais, une maîtrise exemplaire de ces compétences à référence linguistiques, répondant largement à l'expression et /ou la production, requiert plus de concentration et d'efforts quant au renforcement de la compétence de compréhension orale, qui n'est autre qu'une activité **«** *une* et *plurielle* **»** : D'abord, une activité **«** *une* **»** dans la mesure où chaque étudiant œuvre pour soi et en silence puis, une activité **«** *plurielle* **»** dans le cas où la compréhension orale est une activité de groupes, dans laquelle l'ensemble des étudiants partagent au même moment, le même support sonore.

Il y a en effet, ce qui correspond à une certaine tension entre les deux activités, l'activité, dirigée dans une classe de langue. Ainsi, l'activité **«** *plurielle* **»,** c'est-à-dire celle d'un groupe, semble être une occasion parfaite pour montrer à quel point est plus lucrative que l'œuvre d'un particulier, même si nul autre n'a tout compris, du moins chacun aura conservé quelque chose du support dispensé.

Dans de telles conditions, où chacun détient une partie du message sonore, susceptible de répondre au besoin de la compréhension de l'oral, l'enseignant tire alors profit de cette situation, en incitant ses étudiants à appréhender au mieux les documents sonores puis, à mettre en rapport l'ensemble des interprétations et suggestions possibles pour reconstruire le schéma du document présenté. Toutefois, il est meilleur dans ces conditions, qu'un enseignant approuve dans un premier temps toutes les propositions sans discrétion, puis en faisant réécouter aux étudiants le

support en question, ces derniers arrivent en ce moment à combler les lacunes et pallier les insuffisances.

Enfin, une stratégie simple, pourtant fructueuse permet d'une part, d'apprendre à agir à découvert, de restituer et reproduire en groupe, le message dans un vocabulaire thématique ou relationnel et d'autre part, de favoriser l'interaction entre les étudiants et d'amener les uns à prolonger les idées des autres dans un esprit de tolérance et convivialité pour se rapprocher le mieux d'une situation de communication.

3.2.3. Le rapport de l'expression orale à l'expression écrite

Le rapport de l'expression orale à l'expression écrite est une opération beaucoup plus délicate que l'on puisse imaginer. Ainsi, sa conception ne peut aucunement se limiter en termes d'opposition, ce qui nous a conduits à s'enquérir de l'intérêt du rapport lui-même pour la maîtrise du langage. Alors, en quoi consiste l'utilité de l'expression orale pour l'expression écrite ?

Dans la plupart du temps l'écrit peut servir de trace mémorielle. Ce processus de mémorisation n'est autre qu'une fonction centrale de l'écrit, né du besoin impérieux de l'étudiant de mettre à jour ses connaissances (*passage de l'état abstrait à l'état concret*). De plus, l'écrit peut jouir d'une spécificité bien particulière, il se présente en tant que support de l'oral et se mêle très souvent à la fonction mémorielle ; il nous permet de se souvenir de ce que nous avons à dire et des idées que nous avons à partager avec autrui. Un cours de langue étrangère met en jeu cette grande fonction, sans pour autant préparer les étudiants.

L'expression orale peut servir de support pour l'expression écrite et permettre ainsi, à l'étudiant de FLE de remédier aux lacunes phonétiques et à prendre conscience des registres de langue dans l'interaction sociale. Pour se permettre cette fonction rudimentaire et peu développée, la classe est l'espace favorisé pour de telles activités ;

> « *La classe est un lieu de communication vraie mais spécifique régie par un contrat didactique largement implicite qui débouche sur l'attribution de certains rôles et une asymétrie dans la distribution et l'évaluation de la parole.* » (Gajo, L & Mondada, L., 2000 : 52)

L'expression orale permet toute une série d'opérations que l'étudiant ne peut pas se permettre à l'expression écrite : la régulation de son comportement au sein du groupe,

l'écoute pour comprendre autrui, dans la réciprocité de l'échange et la production du langage dans l'interaction. Ce sont là, les moments opportuns où l'on convoque abondamment les compétences acquises, néanmoins, la plupart des étudiants qui apparaissent dans les enregistrements, qui nous ont servis de corpus pour ce travail de recherche, ne partagent malheureusement pas cette fonction éminente.

En effet, la didactique s'évertue à faire acquérir à l'étudiant des compétences langagières, l'exhorter à prendre conscience de l'impact de la maîtrise de l'oral et de l'écrit : deux compétences qui s'avèrent indispensables pour la maîtrise de la langue, lesquelles s'extériorisent dans l'interaction sociale et opèrent habituellement une mise en convenance entre le **«** *linguistique* **»** et le **«** *communicatif* **»**.

Dans notre travail de recherche, la relation est pensée en termes d'organisation et de complémentarité, ainsi toute notre réflexion se voit centrée essentiellement sur les fonctions qui sont assignées à l'oral et son impact sur la compétence de l'écrit. Dans le présent chapitre, nous ambitionnons d'étudier l'oral en tant que récipient de compétences interactionnelles (*compétence plurielle*) évoluant au même titre que la compétence de l'écrit, bien qu'elle structure et réorganise ce dernier.

Dans cette perspective de fond, nous appréhendons la régulation de l'écrit par l'oral dont il constitue un soutien pour la maîtrise du langage. Dans cette entreprise d'inclusions variées, l'oral se présente en tant que modèle modérateur du discours écrit, détenteur d'un ensemble d'éléments observables, de représentations explicatives et de concepts sociaux ; ce qui vaut la peine d'être une interprétation pour l'écrit.

> « *l'ensemble de ces propriétés observables, et des contenus des représentations socio-culturelles associées, sont distribuées dans le discours écrit, où elles forment une sémiotique connotative, parfois même les éléments d'un style, et le travail du commentaire, l'analyse qui en est faite, convertissent peu à peu cette sémiotique connotative en un modèle interne, qui émerge comme une autre explication* », (2001 :15)

Dans ce sens, une telle percée qui fait que l'oral soit une partie intégrante de l'écrit n'est en fait, qu'une forme de l'hétérogénéité textuelle, jugée par Hjelmslev comme point de départ pour sa typologie des sémiotiques. En effet, le rapport de l'expression orale à l'expression écrite donne nécessairement lieu à des formes d'interactions multiples : tantôt des formes d'oralité récupérées dans l'écrit, tantôt des tournures de

scripturalité sont signalées à l'oral. Bien que, ces formes d'oralité, une fois plongées dans le texte écrit, n'ont plus rien d'oral, expliquent expressément les spécialistes de la didactique de l'oral : « *nous sommes bien dans l'ordre de la simulation et de la modélisation* ».

Le contact de l'expression orale à l'expression écrite laisse découvrir, en particulier, toute la spécificité du caractère pluriel du rapport ainsi, que l'aspect original de la relation entre sémiotique et linguistique. De prime abord, le rapport renvoie essentiellement à un volet purement linguistique, probablement stylistique, dans la mesure où la stylistique apparaît comme récipient conservant la forme de certains usages linguistiques distinctifs. Il est évident que chacun des deux phénomènes aurait un code spécifique, étant bien ancré dans la tradition linguistique, ainsi, la langue orale et la langue écrite sont

> « *Deux systèmes de signes distincts, dont l'image raison d'être du second est de représenter le premier* », (DE SAUSSURE, F. 1983 :23)

Néanmoins, cette certitude se heurte rapidement à un point de vue fort consistant. Il y a ce qui semble à l'oral, comme une discipline ésotérique ou un domaine dont, les voies sont impénétrables ; d'abord, les conditions de recueil des données, l'appareillage, les critères d'analyse, puis la méthodologie à suivre pour l'analyse du corpus augmentent l'écart entre les deux types d'expression, au point qu'on n'hésite pas d'évoquer une simple distinction de codes. Sur un simple constat, traduit par une expérience personnelle, nous pouvons exprimer sans trop fort une différence entre les deux modes d'expression : écrite et orale. Pourtant, l'oral est souvent défini par rapport à l'écrit et vice-versa ; son aspect traduit différentes cultures à tradition scripturale ; c'est pourquoi l'un ne va pas sans l'autre.

> Dans ce sens, « *La langue est un système global qui intègre l'écrit et l'oral* ». (J. Dolz et B. SChneuwly, 2000 :164)

Jusqu'à ce jour, peu de recherches scientifiques ont été attribuées à l'étude comparative des deux modes d'expression, pour qui le plus souvent, sont lancées à partir de supports écrits accessibles (*P. Fraisse & M. Breyton*)[24]. Nonobstant, ces

[24] P. Fraisse & M. Breyton, 1959. « Comparaisons entre les langages oral et écrit In: L'année psychologique. vol. 59, n°1. p. 61.

conditions ardues, le dictaphone permet tout présentement d'assembler aisément les données qui, une fois obtenues, peuvent éventuellement être transcrites par écrits.

D'autre part, le fait de soumettre les deux modes d'expression à l'examen, cela nous conduit à s'interroger des méthodes et procédés empruntés dans une situation authentique d'enseignement de l'oral : Est-il bienséant d'œuvrer sur un support oral sans laisser de traces scripturales ? D'ailleurs, c'est le cas pour lequel nous nous sommes montrés très attentifs, vis-à-vis des données recueillies pour notre analyse de corpus. Il arrive parfois que le couple oral /écrit livre les données recueillies sur l'oral à la complexité en rendant le travail plus épineux que prévu lors des échanges oraux sans un support transcrit ;

> « *En fait, il n'est pas possible de passer directement du signal sonore à la trace graphique sans se livrer à une interprétation. Les transcripteurs débutants sont généralement frappés par tout un ensemble de particularités qualifiées [...]*», (Galisson, R et Coste, D, 1976 :54)

C'est le cas où la correction phonétique est exigée pour certaines prononciations d'étudiants perçues, non conforme à la graphie : /Kat/ pour « quatre » et /mat/ pour « maths » ou difficulté de prononciation incluant une confusion à la graphie : / payer / pour « pays » et /joint/ pour « juin ». Néanmoins, l'écrit permet une seconde réflexion, quant à la l'usage de la langue. Il permet la fixation des éléments du langage, du vocabulaire et de l'orthographe en accordant ainsi une analyse qui ne semble pas être envisagée sur un support oral.

> D'après F. de Saussure ; « *l'écriture fixe les signes de la langue, elle est la forme tangible des images acoustiques du langage articulé. Son origine est dans le besoin que les hommes ont prouvé de conserver par les véhiculer ou les transmettre, les messages du langage articulé* », (1983 :23).

De coutume mise en parallèle, le rapport de l'expression orale à l'expression écrite tend à masquer le caractère distinctif important entre le fonctionnement communicatif et linguistique dans les deux types d'expressions en contexte naturel, en dépit d'un certain nombre de différences jugées imposantes et décisives. L'approche didactique permet à l'étudiant dans le cadre de sa formation, de produire un texte consenti sur le plan langagier qui s'adapte aux conditions d'échange et de passage de l'oral à l'écrit : Par exemple, préparer un compte-rendu objectif ou critique écrit, d'un support vidéo

ou document sonore, organiser une prise de notes structurées d'un ouvrage lu ou un discours écouté, reproduire l'oral dans sa forme scripturale en fonction des paramètres du contexte de communication dans lequel, il est produit et interprété (*article de presse*).

Enfin, l'intégration de l'écrit dans l'oral est l'une des dimensions indispensables à l'élaboration d'un nouveau système psychique de production orale de texte. Ainsi, ces quelques exemples d'expériences partagées en classe de langue, peuvent faire l'objet de transferts de connaissances et d'aptitudes au cours du passage de l'oral à l'écrit en fonction des compétences maîtrisées par chaque étudiant suivant la finalité langagière, du propos en jeu et des circonstances d'échange. Notre thèse recherche se propose d'analyser l'impact de la maîtrise du langage oral d'étudiants qui s'apprêtent une licence de langue française, particulièrement, des étudiants tout frais, débarqués du lycée, en soulignant leur dynamique interactionnelle dans les échanges langagiers.

De ce fait, nous prêtons une grande attention aux modalités d'utilisation du langage dans un débat en tant qu'activité déterminante dans la maîtrise de la communication en classe de FLE ; rappelons que ;

> « *l'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, […]* » affirme (P. BANGE, 1992 :54).

Cependant, les enregistrements en notre possession, montrent pratiquement un oral exprimé sous différentes formes : prise de parole, intervention démesurée, réponses collectives, formulation brève, expression gestuelle, etc… Alors, de quelle forme d'oral est-il question dans une séquence d'enseignement ? Quelle est sa particularité ?

4. Les spécificités de l'oral en cours de langue

Dans un monde qui appartient à ceux qui communiquent le mieux et dominent le discours et les moyens en rapport, l'impact de la maîtrise de l'oral est incontestable. Parallèlement à notre visée, il est donc nécessaire de tenir compte des spécificités de l'oral, en recouvrant, sans exhaustivité, quelques réflexions développées par certains spécialistes en la matière. Étant le discours verbal est ;

« […] la production (verbale et non- verbale) d'énoncés accompagnés de leurs circonstances de production et d'interprétation », (F. CARTON 1981 :51).

En d'autres termes, il est question d'activités produites par des interactants dans des circonstances particulières. Dans le cadre des activités d'enseignement/apprentissage manifestées en cours, certaines traces relatives à l'oral se laissent produire ; comme la reprise, la reformulation paraphrastique, les achèvements interactifs, les interruptions et autres[25]. Nous ferons bon gré de les classer en tant que balises inhérentes du discours oral.

4.1. Les marques du discours oral

La répétition ou la reformulation sont les deux traces qu'on puisse, le plus souvent, rencontrer dans les activités engagées en cours de langue, il suffit de jeter un coup d'œil sur les enregistrements vidéo pour en avoir la certitude. Cependant, la reprise de la parole d'autrui est une spécificité attribuée au discours de la classe, selon l'avis de (Cicurel. F, 1996 :77-92). Quant à l'œuvre de la reformulation dans les activités de classe, cela concerne essentiellement les articulateurs qui introduisent un raisonnement logique ou une locution énonciative ayant une double finalité ; établir une liaison entre les expressions et les idées puis servir un but conversationnel.

La reformulation peut éventuellement s'appliquer sur les particules énonciatives, qui se distinguent par la régulation de la co-énonciation, à titre d'exemple : hein, bon, ben, alors, enfin, donc, et bien, etc. L'oral de classe ou « *discours de classe* » à pour objectif fondamental, l'amplification de l'exercice de la langue étrangère ; « *maximisation de l'apprentissage de L2* », (BANGE, P. (1992a : 56), ce qui induit à des activités langagières organisées dans un but strictement communicationnel, d'où le rôle de l'enseignant est plus enviable, en accompagnant l'étudiant dans sa tâche communicative et lui tenir pour assistant. En ce sens, on avance l'idée du « *réservoir de ressources* » qui n'est autre que l'« *étayage* »;

[25] Il existe d'autres marqueurs introduisant la parole et qui expriment ainsi des relations logiques variées: raisonnement qui suit une progression ou qui marque une rupture, des locutions adverbiales ou adjectivales, les pronoms relatifs, les comparatifs et les superlatifs….etc.

> « *[…] le partenaire novice peut trouver dans les interventions de l'expert un moyen de remédier à ses insuffisances, de combler ses manques, de réparer ses maladresses* », (Marie -Thérèse, VASSEUR, 2005:243)

En effet, ce « *réservoir de ressources* », si essentiel pour tout ce qui renvoie au discours de classe, regroupe les particularités du dialogue que les étudiants s'empruntent davantage, ces cas d'énonciation font l'objet de la présentation suivante :

- « *l'enseignant reformule la parole-élève, la transformant en parole-modèle ou parole-pédagogique puisque, corrigée, elle devient modèle, image de la norme à atteindre ;*
- *l'apprenant tente de reprendre la parole professorale ou l'énoncé d'origine en langue-cible pour se l'approprier ou donner des preuves de sa compréhension ou de sa participation à l'interaction ;*
- *l'apprenant reprend aussi la parole d'un co-apprenant pour construire avec lui la réponse attendue en s'appuyant sur l'énoncé d'un pair, se servant de ce qui a été dit, triant, reprenant, complétant* », ((Marie -Thérèse, VASSEUR, 2005:88).

Le discours de classe se distingue donc par son caractère interactif et stratégique et devrait être développé en groupe, autrement dit, ce qui est classé pour un discours de l'un, est récupéré par le discours de l'autre.

4.1.1. La reprise

Dans un discours oral, il est souvent question d'une fréquence à caractère répétitif ou contre-action qui consiste à reprendre exactement un énoncé formulé antérieurement ; elle est la

> « *[...] reproduction verbale de tout ou partie d'un segment* » (M. Faraco, 2002).

La reprise ou la répétition favorise la relance de l'échange et accorde la fluidité de l'intercompréhension, une fois la progression de l'interaction est confirmée. En ce sens, le même auteur présente une expérience personnelle d'une étude comparative de deux niveaux d'apprenants distincts : débutant et avancé. Le premier niveau débutant fait découvrir la double fonction de la reprise ; en l'occurrence, la compréhension des énoncés et l'intercompréhension des co-énonciateurs ou adhérents. Néanmoins, dans le deuxième niveau avancé, la reprise s'estompe progressivement ou complètement chez le locuteur natif qui, selon lui ;

« *Perd le monopole des répétitions dont il était détenteur dans la classe de débutants* », (Faraco 2002 : 32).

La reprise comme la reformulation se distingue chez un locuteur de niveau avancé par sa double vocation : d'une part, elle permet au locuteur d'intervenir de façon indépendante et d'autre part, la fluidité de l'échange favorise une double compétence : linguistique et communicative.

4.1.2. La reformulation paraphrastique

La deuxième spécificité de l'oral renvoie essentiellement à la reformulation dont le sens reste immuable, en revanche les constituants linguistiques peuvent subir des modifications. E. Gülich & T. Kotschi (1983) estiment en effet, que la reformulation paraphrastique est d'une utilité importante dans la mesure où elle permet aux interlocuteurs de résoudre leurs difficultés d'intercompréhension et de reformulation et d'organiser leurs discours dans le cadre de la communication orale. Rester dans le même sillage de la réflexion, les deux auteurs considèrent que ;

> « *[…] la reformulation paraphrastique nécessite un marqueur quelconque sans lequel en général un énoncé ne serait que difficilement reconnaissable comme paraphrase d'un autre énoncé. Cette fonction d'indication peut être réalisée par différents moyens: à côté d'expression comme je m'explique, c'est-à-dire, précisément, enfin, donc, bon, on observe des phénomènes suprasegmentaux et paralinguistiques (intonation, accentuation, vitesse du débit, puissance du son…)*», (GÜLICH, E., KOTSCHI, T. 1983 : 305-308

Prendre part au débat, les deux auteurs cités supra (1983 : 307), estiment que les reformulations peuvent faire l'objet de localisation par le biais de constituants de paraphrases ou « *expressions qui servent à marquer une relation de paraphrase entre deux segments de discours* », (1983 : 305).

Une fois localisés, ces marqueurs peuvent se manifester dans un discours sous forme verbale ou non verbale et permettent de lier l'énoncé source avec l'énoncé reformulé, comme par exemple ; « autrement dit, c'est-à-dire, donc, soit, à savoir, parce que, …etc. ». Encore une fois, les deux auteurs (1983:308) expriment clairement la distinction de trois constituants de la paraphrase, à savoir : l'énoncé source, l'énoncé doublon, l'élément qui indique une relation paraphrastique : le ou les marqueurs de

reformulation paraphrastique. De Gaulmyn, M. classe les types de reformulations selon quatre catégories distinctes, ainsi, pouvant être présentées comme suit:

- *auto-reformulées : une reformulation effectuée sur sa propre parole ;*
- *hétéro-reformulées : une reformulation effectuée sur la parole de l'autre;*
- *auto-initiées ou auto-déclenchées : le locuteur reformule de sa propre initiative ;*
- *hétéro-initiées ou hétéro-déclenchées : le locuteur reformule suite à la sollicitation de l'interlocuteur*

Défini par R. Vion (2000: 219) comme étant; « *une reprise avec modification(s) de propos antérieurement tenus* », l'activité de reformulation, exprimée dans le cadre de l'oral sous forme de paraphrases, est un phénomène assez répandu en classe et concerne tous les partenaires du discours oral, entre autres l'enseignant lui-même.

Selon leur propos, la reformulation est en effet, une activité langagière courante, empruntée constamment en classe de langue par l'enseignant pour se détacher de ce qui pourrait constituer des entraves à la communication ; comme par exemple, revenir sur un vocabulaire déficient, reprendre éventuellement un énoncé de manière différente et plus accessible pour le simplifier ou le rectifier. Ainsi, l'usage des marqueurs de reformulation paraphrastique, soit par l'enseignant ou par son étudiant en classe de FLE, constitue un moyen inéluctable pour surmonter les difficultés de l'oral d'une manière générale et de l'intercompréhension en particulier.

4.1.3. Les achèvements interactifs

Pour maintenir la fréquence de communication en classe de langue entre étudiants, d'autres phénomènes procéduraux peuvent être intégrés pour en faire usage, tels que les achèvements interactifs. Appréhendant ce phénomène dans une perspective procédurale, Gülich (1986:175) se focalise principalement sur « *les méthodes utilisées par les interlocuteurs pour organiser l'achèvement interactif d'énoncés inachevés* ». Tenir compte du caractère social du contact définissant l'interaction[26], l'auteure porte une attention particulière quant à la manière dont les locuteurs sont impliqués dans un discours. Dans ces circonstances, les adhérents sont concernés conjointement par la

[26]Gülich désigne par ce terme le caractère exolingue de l'interaction, c'est-à-dire le fait que la langue est étrangère pour l'un au moins de participants d'une manière telle que cette donnée d'extranéité est constitutive de l'interaction.

résolution des problèmes posés par les lacunes lexicales. Le phénomène en question consiste à ce qu'un locuteur natif vient en aide à un autre locuteur non natif, visiblement en difficulté, pour achever donc son énoncé. Plus généralement, l'achèvement interactif, d'après le même auteur (1986 : 99), renvoie à des éléments se présentant sous forme d'énoncés émis dans le cadre de l'interaction usuelle:

- *énoncé inachevé du locuteur non natif ;*
- *énoncé du locuteur natif qui achève celui du locuteur non natif ;*
- *énoncé complété par le locuteur non natif.*

Cependant, dans un milieu scolaire, la procédure prend une nouvelle apparence ayant souvent un caractère formatif, dans la mesure où l'apport de l'enseignant est souhaitable, ainsi l'achèvement interactif se traduit en guise d'appui pour l'apprenant et peut être résumé de la manière suivante :

- *énoncé inachevé de l'apprenant (difficulté) ;*
- *énoncé de l'enseignant qui donne la formulation manquante à l'apprenant en difficulté (aide) ;*
- *énoncé repris par l'apprenant (ratification) qui poursuit ou non son énoncé.*

Dans notre cas qui ambitionne l'acquisition de la maîtrise du langage oral dans le milieu universitaire et bien particulièrement dans un cours de langue, l'achèvement interactif s'appuie amplement sur des énoncés lacunaires produits par les deux parties : l'étudiant et l'enseignant.

D'une part, lorsque l'enseignant s'implique directement dans le phénomène, cela tient compte des amorces qu'il fournit dans l'instant ayant un caractère linguistique, et communicationnel que les étudiants doivent impérativement achever. D'autre part, lorsque l'étudiant produit un énoncé non achevé, cela tire raison des difficultés d'ordre linguistique ou communicationnel dont il essuyait. Autrement dit, l'étudiant souffre d'un déficit vocabulaire, confusion de règles, emprunt négatif, manque d'initiative, etc. Ainsi, l'étayage dans ces circonstances déficientes serait d'un apport avantageux.

Les étudiants à qui nous avons à faire, sont censés avoir un niveau de langue qui leur permettra d'accéder facilement au sens et produire par la même occasion des énoncés plus ou moins achevés. Néanmoins, ces dernières années, les enseignants n'en finissent pas d'enregistrer une nette régression des capacités discursives et langagières

chez un bon nombre d'étudiants en langue étrangère. Ainsi, l'achèvement interactif s'organise dans le sens de la co-énonciation qui, pour le rappeler

> « *[…] désigne un évènement langagier que l'on dira, dans une définition schématique, être constitué de deux tours de parole dont le second est la continuation syntaxique du premier* », (T. JEANNERET, 2001 :81)

Cela se fait mieux comprendre à partir de l'exemple proposé par T. Jeanneret (1999) dans « *La coénonciation en français. Approches discursive, conversationnelle et syntaxique* »; lorsqu'un locuteur A achève le tour de parole d'un locuteur B. Dans ce sens, l'auteure distingue deux catégories de co-énonciation interactive distinctes présentées comme suit :

- *Catégorie de co-énonciation par attachement ; une situation d'interaction dans laquelle le premier tour de parole est censé être achevé tandis que le second, n'est autre qu'un prolongement du premier.*
- *Catégorie de co-énonciation en réparation ; une situation d'interaction dans laquelle le premier tour de parole est jugé inachevé.* (Frédérique Sitri, 2000).

En conséquence, l'achèvement interactif et la co-énonciation requièrent un soutien considérable quant à la progression en production orale qu'un enseignant puisse offrir aux interactants, en incitant notamment ceux qui éprouvent des difficultés à produire seuls, à coopérer conjointement.

4.1.4. Les interruptions

A l'instar des chevauchements, les interruptions se distinguent comme étant une altération des règles qui organisent l'alternance des tours de parole. En soutenant la thèse, C. Kerbrat-Orecchioni (1998 :173) affirme qu'une interruption a lieu « *chaque fois qu'un* $\boldsymbol{L^1}$ *prend la parole alors que* $\boldsymbol{L^1}$ *n'a pas fini son tour, on dira que* $\boldsymbol{L^2}$ *'interrompt'* $\boldsymbol{L^1}$ ». Par ailleurs, la même auteure fait remarquer la distinction de différents types d'interruptions:

- *Interruptions à fonction positive d'entraide : lorsque, dans un cas de déficit lexical,* $\boldsymbol{L^2}$ *« le successeur potentiel » assiste* $\boldsymbol{L^1}$ *« le locuteur en place ».*
- *Interruptions coopératives : lorsque* $\boldsymbol{L^2}$ *exprime son approbation à* $\boldsymbol{L^1}$*. Ce type d'interruptions donne lieu à une importante contribution des adhérents à l'échange communicatif.*

- *Interruptions « offensantes » : lorsque* $\boldsymbol{L^1}$ *transgresse un principe discursif : préceptes de pertinence, de qualité, etc.*
- *Interruptions ni coopératives, ni légitimées : lorsque le comportement de* $\boldsymbol{L^1}$ *influe les interruptions.*

Se distinguant par sa qualité innée, l'interprétation des marqueurs de l'oral de classe va, en effet, nous permettre de mieux comprendre les différents procédés adoptés par les étudiants pour gérer et organiser l'oral, ainsi que la manière dont ces derniers tiennent compte de la parole. En effet, en se référant aux résultats enregistrés dans les travaux de recherche conduits essentiellement pour le compte du français intensif au Canada par (C. Germain & J. Netten, 2004 : 55-69) dans le domaine de la didactique de l'oral, nous tenons à exprimer notre accord quant à l'opinion des auteurs selon laquelle, la pratique de l'oral doit impérativement jouir du même éloge, à l'instar des autres activités de langue. Tout comme l'écrit, le lexique et la grammaire, l'oral doit faire l'objet d'un enseignement rigoureux et constant et ne doit pas se contenter uniquement de pratiques occasionnelles. Présentement, après avoir rendu compte des quelques phénomènes liés à l'oral de classe, nous avons estimé utile de prévoir une partie consacrée essentiellement aux enjeux de la maîtrise de l'oral de classe.

Conclusion

L'oral est une faculté sociale, psychologique et culturelle par excellence, c'est le langage à travers lequel nous parvenons à exprimer nos idées et pensées, son aspect socioculturel le fait distinguer de la parole en tant qu'acte individuel comme l'a montré F. de Saussure, (1980:69). Maîtriser l'oral d'une langue étrangère, cela signifie s'attribuer le pouvoir pour s'exprimer, penser et décider en toute autonomie.

Ainsi, « *l'épanouissement du potentiel* » de chaque étudiant est étroitement mêlé à la maîtrise du code linguistique et l'usage de la langue, car en dehors de son enjeu social, psychologique et culturel, l'oral demeure à la base de toute réflexion sur le langage. D'autre part, la maîtrise du langage oral en licence de français est une priorité absolue et fait désormais partie intégrante des programmes d'enseignement dispensés en faveur des étudiants à l'université algérienne. Il convient de souligner que le nouveau socle des programmes de formation en usage depuis juillet 2013 intègre la pratique de l'oral dans ses objectifs, proposant ainsi des points de langue motivants qui

favorisent le développement des compétences liées essentiellement à la maîtrise du langage oral.

Néanmoins, l'enseignement de l'oral pour beaucoup d'enseignants est considéré comme une tâche qui recouvre d'immenses difficultés, certains éprouvent constamment une situation, le moins qu'on puisse dire, inconfortable devant son acquisition (Perrenoud, 1991 ; Lafontaine, 2001). Ces derniers affichent une nette instabilité quant à l'imprécision de la pratique de l'oral.

> « *[...] 80 % des difficultés qu'on attribue à l'oral viennent du fait que nous voulons aborder cette matière avec le même souci d'analyse, de progression méthodique et de contrôle que s'il s'agissait d'un champ sémantique d'apprentissage tel que l'écrit ou les mathématiques* [27]», (J- M. Doutreloux, 1989: 23).

Enfin, l'apprentissage des langues étrangères, à l'université, passe actuellement pour une des principales affaires par rapport aux biens de la société algérienne. Sa maîtrise consiste à prendre en compte les compétences langagières d'une langue étrangère, tant à l'oral qu'à l'écrit, qui diffèrent de celles d'une langue maternelle. Du moment que sa pratique elle-même, est influencée par plusieurs facteurs, lesquelles dévoilent une incertitude vis-à-vis des objectifs à atteindre, que ce soit sur le plan de l'enseignement, l'évaluation et la détermination des difficultés rencontrées que nous ferons le plaisir de dévoiler dans le prochain chapitre, conçu spécialement pour les besoins de notre recherche.

[27] Doutreloux, J.-M. (1989). *Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire*. Sherbrooke : CRP.

Chapitre 3

L’oral en classe de FLE : Enseignement, évaluation et difficultés

Introduction :

Il est tout à fait évident, qu'il nous semble aussitôt prouvé que dit ; la compétence de l'oral s'empare d'une place importante dans la plupart des systèmes modernes de l'enseignement des langues dans le monde et devient une priorité absolue pour les usages parlés. Cependant, la pratique de l'oral en classe de langue n'est guère une simple activité langagière à laquelle l'enseignant tient à partager avec ses apprenants dans un espace et moment limités.

La dimension de l'oral est plus qu'une simple compétence langagière, elle est tout à la fois, la conception de l'expression et la forme de cette même expression. Sa pratique consiste d'abord à avoir conscience des besoins des apprenants, à fixer les objectifs langagiers et didactiques à atteindre, à déterminer les démarches et procédés à suivre et prévoir l'objet d'enseignement de la compétence à installer. En fonction de cette situation didactique fragile à nos yeux, la compétence de l'oral en classe de FLE continue à exprimer des maladresses dans l'ensemble des critères cités supra.

Certes, les nouvelles directives pédagogiques fixant le programme des enseignements préconisent d'accorder à la compétence de l'oral une place de choix, le placer au centre du dispositif d'apprentissage en le dispensant durant les six semestres de la licence de français. Il est question de former l'étudiant à s'exprimer dans une langue étrangère sans se soucier des contraintes liées au contexte de la communication ou au genre d'oral à développer. En dépit de cette promotion de l'oral dans la pratique enseignante en classe FLE, enseignants et chercheurs dans le domaine ne cessent de relever sans trop fort une dissymétrie dans l'enseignement de cette dimension, son évaluation et les difficultés rencontrées qui varient d'une situation à l'autre, donnant lieu à des interprétations qui, parfois, tirent à des conclusions inachevées.

1. Le concept de l'oral dans le cadre du FLE

Une grande partie des recherches en didactique de l'oral, effectuées ces dernières années, sont d'une ultime hétérogénéité, du moment qu'elles se poursuivent dans plusieurs domaines, portant sur des modèles d'énonciation et des structures morphosyntaxiques, étant différentes de celles produites à l'écrit. Dans une telle conjoncture régentée par la communication orale, la question de la maîtrise de l'oral à l'université, d'après certains spécialistes comme Jean-Christophe Pellat (2002), est

relativement récente, au point que son émergence coïncide avec les innovations qu'apportent au monde l'universalisation des approches d'enseignement/ apprentissage, la création de nouvelles filières et l'arrivée de nouveaux publics.

En dépit des difficultés linguistiques auxquelles les étudiants se heurtent parfois lors des activités scripturales, ces derniers peuvent rencontrer, dès leur première année universitaire, d'autres problèmes relatifs à la non maîtrise des règles qui régissent la langue parlée et au manque de vocabulaire nécessaire à la communication orale.

Ces difficultés peuvent essentiellement faire l'objet d'influence négative sur l'évolution du langage oral chez les étudiants de manière conséquente en raison de leur hétérogénéité. Ainsi, la prépondérance d'une démarche académique pour l'apprentissage de l'oral à l'université ne peut, seule, accorder l'éventualité de remédier aux difficultés langagières des étudiants, bien que des succès s'annoncent çà et là, affirmant l'incontestabilité de la maîtrise du langage oral. En ce contexte, en rapport avec notre travail de recherche sur l'impact de la maîtrise de l'oral en classe de FLE, nous estimons indispensable de faire connaître les repères définitoires de l'oral, les stratégies de son enseignement, les paramètres de son évaluation et les difficultés auxquelles il est confronté dans une classe de FLE.

1.1. Les repères définitoires de l'oral en FLE

En dépit de leurs niveaux de langue plus ou moins distincts, dépendant de deux systèmes différents de la langue, il n'est plus aisé de distinguer le caractère oral du caractère scriptural en raison des notions de fréquence et de diffusion relativement entrecroisées. Ainsi, il importe de prêter un examen attentif quant à leurs contenus et leurs ordres de plus en plus délicats.

> « *Le maniement de la langue écrite doit trouver son point de départ dans l'usage de la langue orale* […] *l'ordre oral est celui dans lequel est situé tout message réalisé par articulation et susceptible d'audition* », (Jean Peytard, Besançon, 1970 : 37).

Expression orale selon les concepteurs de programmes ou production orale selon les textes prescrits du cadre commun de référence (*Jean-Christophe Pellat*), la maîtrise de l'oral consiste à ce que les étudiants universitaires s'expriment en langue apprise, dans toutes les situations les plus diverses, l'objectif étant la production d'énoncés

dans toute situation communicative. De telles situations vont permettre aux étudiants de s'épanouir davantage et

> « *de s'impliquer personnellement dans l'apprentissage, d'y participer, d'être plus actif. Ceci l'aidera à se familiariser avec la langue et d'installer un rapport positif avec elle et faciliter ainsi la prise de parole* », (A. Boudjella 2012 :7).

De surcroît, il s'agit d'une compétence que les étudiants doivent travailler avec détermination et dont le rapport interactif fait appel à leurs capacités de surmonter les difficultés liées à la prononciation, à l'articulation, à la grammaire de l'oral et à la compréhension l'autre. Devant que de s'orienter vers le contexte théorique, les perspectives et les stratégies de l'enseignement de l'oral, nous avons estimé indispensable d'étendre, dans un premier temps, notre investigation en y présentant les repères définitoires de l'oral en tant que facteur déterminant pour la maîtrise du langage. Nous nous sommes permis, en effet, d'emprunter certaines définitions qui répondent largement aux besoins de notre recherche, du moment qu'elles se distinguent par leurs caractères spécifiques. Certains didacticiens de l'oral à l'exemple de Colletta, Jean-Marc (2002), affirme pour sa part, que la définition de l'oral suscite des difficultés et parfois même des controverses, dans la mesure où l'éventail de la recherche s'élargie à la fois à l'étude du *discours, l'interaction, l'échange, la conversation, la pensée et le langage*. Le même auteur affirme que :

> « *''Maîtriser l'oral'', c'est d'abord savoir prendre la parole, écouter autrui et être pertinent dans ses propos, savoir raconter, décrire, expliquer et défendre son point de vue (….) ''Maîtriser l'oral'', c'est aussi savoir adapter son langage en fonction des interlocuteurs et des situations* », (Ibid, 2002).

Rester dans le sillage de la disparité des opinions autour de l'oral, S. PLANE (2000) s'est basée pour sa part sur une enquête, à partir d'un questionnaire ouvert pour affirmer que les enseignants se heurtent souvent à des situations de divergence répondant à des objectifs distincts. Selon ses propos, il est difficile de se limiter à une seule définition de l'oral, en raison de la polysémie de l'expression. En conséquence, les résultats obtenus se sont concentrées autour de quatre dimensions déterminantes associées à l'oral : la dimension communicationnelle, la dimension expressive, la

dimension linguistique et la dimension cognitive. En ce sens, nous tenons à présenter dans ce chapitre quelques définitions ayant trait à notre objectif de la recherche. Ainsi, la définition la plus répondue de l'oral est celle qu'on présente comme étant universelle selon le dictionnaire encyclopédique de la langue française ;

« *L'oral est ce qui est dit de vive voix par opposition à ce qui est écrit* ».

La présente définition présente donc l'oral, comme toute forme relevant du langage parlé et qui est diffusée par la parole, par opposition à toute forme graphique. Quoique l'oral ne puisse se limiter à une simple diffusion de la pensée, au moyen de l'appareil phonatoire humain. De surcroit, le fond dont, les idées, la structuration et le langage, n'est pas le seul paramètre d'évaluation de l'oral, nous retenons aussi ; la forme dont, l'attitude et les gestes, la voix et le regard et le silence. Un autre paramètre, moins accessible à la plupart des enseignants du fait de sa difficulté.

> *« Ce qui est soutenu par le corps de soi et de l'autre, les regards, et tout ce qui donne un contexte aux paroles et en même temps les commente* », affirme pour sa part F. François (2002: 57)

Quant à Dolz & Schneuwly (1998/2002: 51), deux pionniers de la recherche en didactique de l'oral font comprendre que l'expression « *oral* » tire son origine du latin « *oris* » qui signifie « *bouche* » et le suffixe adjectival savant « *al* » emprunté au latin « *alis* ». Néanmoins, d'après les étymologistes, on ne reconnait pas l'existence de l'expression « *oralis* » en latin, ce qui provoque l'incertitude quant à cette définition peu formelle.

En outre, dans certaines interprétations de l'oral, B. Schneuwly, relie le concept « *oral* » à « *parole* », de ce fait, l'auteur fait savoir que cette notion semble aujourd'hui, encore être charriée dans l'utilisation des expressions, même si la conception des rapports entre oral et écrit semble moins dichotomique.

> « *Pour néanmoins éviter tant que possible une conception qui risque toujours de s'enfermer dans la dichotomie, mais également pour souligner le caractère actif, "processuel" du langage oral et, last but not least, pour marquer une continuité avec la tradition, nous préférons souvent au terme "oral" celui de "parler" ou de "parole"* », (Schneuwly, B. 2000 :53-59).

L'oral pour une classe de langue est avant tout, un outil véhiculaire qui sert pour moyen d'échange et de communication de la pensée, entre étudiants ou entre

enseignant et étudiants. Il permet de traduire la personnalité, la culture, les valeurs et les principes des personnes impliquées dans une situation d'interaction. L'oral c'est ;

> « *Communiquer, construire sa personnalité et vivre ensemble, apprendre ses conceptions, ses représentations et construire sa pensée, réfléchir sur le langage (la langue est un objet d'enseignement)*» [28].

Comme nous le constatons dans cette définition, l'oral est une pratique qui s'étend à plusieurs axes ; ce qui donne lieu à une diversification des définitions de l'oral, suivant les contextes et les domaines d'investigation. Selon le « *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* », on désigne explicitement par l'oral ;

> « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques* [29]». L'oral est d'ores et déjà « *tout ce qui est dit en classe dans un but d'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère […] l'oral se définit comme l'un des deux canaux dont se réalise l'enseignement de tout savoir* ». (J.P. ROBERT, 2002 : 120)

Dans un autre contexte relatif à la linguistique et aux sciences du langage, le terme « *oral* » est assimilé à « *langue orale* ».

> « *La langue orale est synonyme de langue parlée ; elle désigne plus précisément la forme écrite de la langue prononcée à haute voix (lecture)* »,
> (J. Dubois et all (2001: 336).

À partir de ce qui précède, l'oral, comme nous l'avons déjà expliqué dans le chapitre 2, est omniprésent à travers l'ensemble des matières dispensées en licence de français, et ne peut être réduit à un simple cours, estimé à une heure et demi de temps. Ainsi, il est convenu que l'utilisation de l'oral à des fins d'enseignement /apprentissage et de transmission de connaissances passe d'abord par définir sa notion et déterminer l'impact de sa maîtrise pour la maîtrise d'autres compétences, en particulier, la compétence scripturale.

Après avoir étalé quelques points de vue, des plus répondus, relatifs aux concepts définitoires de l'oral, nous tenons dans cette partie de notre thèse de faire toute la

[28] http://www.ac-creteil.fr/langages/contenu/prat_peda/dossiers/oral.htm
[29] ROBERT, J.P. (2002), « Dictionnaire pratique de didactique du FLE », (collection l'Essentiel français), Paris, Ophrys.

lumière sur le phénomène de l'oral dans une classe de FLE. Ainsi, pour répondre aux conditions nécessaires à la réussite de l'enseignement de l'oral et permettre à l'enseignant de réaliser des progrès en la matière, il serait utile pour lui de préciser les diverses réalités de l'oral dans une classe de FLE.

1.2. Les diverses réalités de l'oral

Il est tout à fait justifié pour les enseignants universitaires, d'éprouver un certain inconfort devant l'enseignement de l'oral en classe ; un tel phénomène, ayant constamment fait l'objet de préoccupations linguistiques, didactiques et académiques en licence de français langue étrangère. De nombreux enseignants du département de français à l'université algérienne manifestent clairement leur embarras, quant à l'objet d'enseignement de l'oral[30], au moment où d'autres préfèrent se confiner dans des pratiques d'oral apaisantes, rarement liées aux pratiques de compréhension, d'écoute et de production. A titre d'exemple, l'enseignant propose à ses étudiants de travailler en groupe des saynètes dont, l'objet est laissé à leur choix, le cas échéant ; ils développent des thèmes de niveau intermédiaire.

Cette vraisemblance qui fonde l'opinion de l'ensemble des enseignants, nous exhorte à répondre au moins à une question traditionnelle, formulée précédemment dans le chapitre deux. Etant résumée dans « *l'enseignabilité* » de l'oral en classe de FLE, au même titre que d'autres matières dispensées aux étudiants, dépassant ainsi le statut d'un simple moyen de transmission de connaissances. En ce sens, Lizanne Lafontaine s'interroge dans un article :

> « […] *L'oral peut-il s'enseigner au même titre que la grammaire, la lecture, l'écriture? À cette question, je réponds par l'affirmative; mes expériences d'enseignement de l'oral en classe prouvent hors de tout doute que l'oral peut devenir un véritable objet d'enseignement au lieu de simplement demeurer un moyen de transmission du savoir* […] », (2000 : 42).

Dans le prolongement de la réponse, nous nous sommes intéressé aussi, dans notre recherche, à l'éventualité de développer des compétences langagières, à travers des activités de groupes en classe de FLE. Pour cela, nous partageons le même avis que

[30] Beaucoup d'enseignants préfèrent ne pas se conformer à un programme précis, se laissant abandonner les profils d'entrée, les profils de sortie et les objectifs terminaux. Ainsi, le thème d'un cours d'oral est sélectionné suivant le profil motivationnel des étudiants, sans pour autant penser ni à une stratégie déterminée ni aux difficultés langagières des étudiants, ce qui donne lieu à une attitude peu gênée ; du moins perplexe.

celui de l'auteure, du moment que la progression dans les activités de communication orale, en groupes ne donne pas à écarter le développement des compétences langagières propres à l'oral. En d'autres termes, il revient à l'enseignant de définir au préalable les approches didactiques qu'il prétende engager et de déterminer avec précision les objectifs de son cours. Sous prétexte, qu'on ne cesse d'évoquer qu' « il *n'y a pas de mauvais apprenants, seulement de mauvais maîtres* » et que les apprenants ne sont nullement responsable de leur échec.

> « *[…] Pour autant que l'enseignant inscrive son plan de formation dans une approche progressive de construction des savoirs par les élèves menant au développement d'un certain nombre de compétences clairement identifiées au préalable* », (Ibid, 2000 :43)

D'après la même auteure, le véritable problème du développement des compétences langagières ne réside ni dans les procédés voués à l'enseignement de l'oral, ni dans l'objet d'enseignement.

> « *Je crois que les activités de communication orale réalisées en classe doivent faire l'objet d'une « objectivation », pour reprendre un terme compris de tous, au même titre que les activités d'écriture, par exemple* ». (Ibid, 2000 :44)

Passer pour tel, l'autre problème qui se pose donc avec intensité, est celui de l'objectivation qui, à notre avis, demeure une autre réalité qui fait obstacle à l'enseignabilité de l'oral, tant négligée par les enseignants. En effet, c'est également dans cette multitude de réalités que l'enseignant doit situer avec exactitude, les difficultés auxquelles ses étudiants sont inlassablement exposés. En ce sens, M.F. Chanfrault-Duchet (2005 :35-46) distingue au moins trois niveaux (*réalités*) différents, recouvrant ainsi, l'oral en tant qu'objet enseignable : linguistique, didactique et scolaire. Nous tenons dans un premier temps à les présenter dans ce chapitre, sans exhaustivité, afin de mieux comparer les résultats obtenus ailleurs avec les nôtres, puis définir dans un deuxième temps le type d'oral qu'il faut enseigner à notre public en classe de français langue étrangère.

1.2.1. La réalité linguistique

La réalité ou niveau désigne ici le produit se référant aux échanges relatifs à la vie quotidienne des apprenants ; qui sont les étudiants dans notre cas. Pour ce qui est de la

réalité linguistique, l'auteure Claire Blanche-Benveniste, (1997:67) mentionne l'existence de trois pôles : *le parlé, l'oral public et l'oralité.*

1.2.1.1. Le français parlé

On désigne par le français parlé, le produit d'une interaction en classe de langue entre pairs, impliquant à la fois le contexte de l'échange et les spécificités du parlé. Selon ses propos, le parlé constitue un objet d'étude et d'investigation pour les linguistes, du moment que c'est particulièrement dans ces circonstances familiarisées que l'étudiant parvient à produire un parlé spontané et suscité. En d'autres termes, l'étudiant arrive dans l'usage habituel du parlé à s'exprimer à partir de réponses émises, à exposer un travail en public ou à échanger des propos avec ses pairs, ce qui donne, évidemment, lieu à des erreurs, perpétrées ici et là au risque donc, d'être sanctionnées. Claire Blanche-Benveniste (1997), affirme dans son ouvrage (page de couverture) que : « *Le français parlé est considéré comme le lieu de tous les "manques", celui des familiarités, des relâchements et des fautes* ».

L'auteure explique encore une fois, que ce type d'oral utilisé en classe, se réfère souvent à la norme, au point qu'il est généralement proche à l'écrit. Il suffit d'observer la manière dont l'enseignant sanctionne l'erreur puis corrige ses étudiants en classe, en leur proposant quelques formes comme modèles pour s'assurer comment ils se conforment aux règles de la langue scripturale normée.

> « *La norme fonctionne comme un système d'instructions définissant les formes à choisir pour modèles, et celles dont l'usage est prohibé. A travers un fonctionnement en 'ne dites pas…, mais dites…' (exemple : ne dites pas pallier à un inconvénient, mais pallier un inconvénient), elle donne corps à la grammaire normative* » (Michel Arrivé & AL. (1986 : 424).

Nous pensons que ce manquement aux règles de la langue orale est la conséquence imprévisible de l'imprudence qui expose à bien des lacunes langagières, ainsi la norme

> « *ne peut avoir lieu qu'en classe par le biais de relais, où l'on traite par exemple la parole des élèves comme la combinaison d'une syntaxe et d'un vocabulaire* », (B. LAHIRE, 1993 : 215).

En dépit des objections soulevées par certains didacticiens, selon lesquelles, la langue orale et la langue écrite empruntent deux codes distincts, ainsi que deux

syntaxes divergentes, d'autres estiment de leur coté que les deux pratiques langagières aboutissent, néanmoins, à des finalités convergentes. En ce sens, Claire Blanche-Benveniste, (1997) conteste l'idée acquise par beaucoup de didacticiens, spécifiant que l'oral et l'écrit ne disposent pas de la même grammaire. L'auteure se donne à affirmer, qu'à l'exception de deux secteurs particuliers, en l'occurrence, la morphologie et la prosodie, les deux systèmes (*la langue orale et la langue écrite*) se font parfaitement décrire avec des règles syntaxiques contigües.

> « *La langue parlée utilise en effet des procédés différents de ceux qu'indique l'orthographe de la langue écrite ; par ailleurs, la prise en compte de l'intonation permet de postuler l'existence d'une «macro-syntaxe» riche et complexe, qui met en jeu d'autres unités que celles de la phrase* » (B. LAHIRE, 1993 : 69).

En effet, le français parlé ou le français des conversations familières ne peut se donner comme une déchéance de la langue écrite, qui se fait sentir pour une menace de son évolution. Le français parlé se caractérise par la diversité des usages et se distingue donc, de la narration, de l'argumentation, de l'exposition ou du discours public, il constitue cependant, un système particulier dont l'examen requiert le recours à des procédés d'interprétation crédibles et des approches d'analyse plus fiables.

1.2.1.2. L'oral public ou socialisé

Soutenu essentiellement par le niveau linguistique, l'autre produit se référant aux échanges langagiers renvoie à un type socialisé en l'occurrence, l'oral public. Il s'agit pour la plupart des cas d'un type d'oral qui met l'accent sur les genres sociaux (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998/2002), contribuant à la préparation de l'apprenant à agir de manière positive, à prendre des décisions correctes et à s'adapter aux différentes mutations que puisse avoir la vie sociale.

> « *Ce que l'enfant acquiert, en apprenant comme on dit à parler, c'est le monde dans lequel il vit en réalité, que le langage lui livre et sur lequel il apprend à agir. En apprenant le nom d'une chose, il acquiert le moyen d'obtenir cette chose. En employant le mot, il agit donc sur le monde et s'en rend compte obscurément très tôt.*»,(Emile, Benveniste, 1974 : 24).

L'oral public socialisé en classe de FLE s'inscrit, donc parfaitement, dans la vision actionnelle appuyée par les nouveaux programmes de formation en langue étrangère.

C’est un espace de diffusion mais aussi d’appropriation qui suppose la transposition des activités langagières, en particulier le débat. Ainsi, l’enseignant est contraint à tenir compte de l’exploiter en classe sous forme de pratiques interactives pour une meilleure démarche de l’apprentissage de l’oral. Bernard Gruas, dans un article explique ;

> « *Débattre, c’est parler, argumenter, donner son opinion, proposer des solutions, mais c’est aussi apprendre à écouter, apprendre à exprimer des idées, apprendre à défendre ses arguments, apprendre à comprendre et respecter l'autre, apprendre le compromis...Ces activités mobilisent des compétences essentielles au service de la réalisation des tâches scolaires qui préparent aux situations de parole de vie en société* ».

Une pratique qui, parmi tant d’autres activités, permet aux apprenants de s’initier à l’écoute, à la compréhension de l’autre, à l’argumentation et au contrôle de la parole. Bernard Schneuwly (2000), affirme que l’oral public ou « *parole publique* », suppose comme tout autre enseignement, une double sémiotisation.

> « *La parole doit être présente dans la classe comme objet d'étude. Mille manières existent pour la rendre présente : la parole des élèves eux-mêmes peut être le point de départ tout comme peuvent l'être leur enregistrement ou celui de la parole d'autres, d'adultes experts par exemple* », (Schneuwly, B. 2000 : 53-59).

En effet, remporter l’avantage sur les autres formules, celle de B. Schneuwly trouve son point fort dans sa référence à des « *rituels sociodiscursifs hypercodés* » qui font généralement appel à la « *monologisation* » du dialogue, impliquant ainsi, des enjeux sociaux forts qui se définissent par des énoncés longs. En ce sens, la présente définition (B. Schneuwly, 2000) tire tout son estime de la prise en compte des genres formels, tout en permettant dans le cadre de l’argumentatif, d’intégrer les données de la rhétorique et d’accéder aisément à l’art oratoire.

1.2.1.3. L’oralité :

D’après le dictionnaire de linguistique (J. Dubois et all, 2002 :336), « *le caractère oral de la langue* » se décrit comme ; la propriété de ce qui renvoie à l’aspect oral de la langue et qui ne doit se limiter à l’aspect scriptural, alors qu’en didactique des langues, le concept d’oralité dépasse largement cette vision pour prendre davantage la

parole, le langage, le discours et la culture. *Chanfrault-Duchet* & Marie-Françoise, pour leur part, estiment que l'oralité est

> « *trop souvent oubliée, caractérisée par des codes vocaux et mimogestuels mais aussi une dimension mémorielle* », (2005: 35).

Le principe de la réflexion trouve son aspect notoire dans les divers comportements et attitudes complexes des interlocuteurs, face à l'échange. En effet, lors de toute interaction entre deux personnes ou plus, deux types d'échanges, mêlés de manière complexe peuvent apparaître : les échanges verbaux et les échanges dits non verbaux. Ces derniers se rapportent souvent à la partie non verbale de la communication (*le débit, les accents, l'intonation, la prosodie …etc.*) et peuvent intégrer l'interaction et faire ainsi, l'objet d'une analyse, au même titre que les précédents.

Par ailleurs, en se référant aux réflexions développées par Jack GOODY (1977) [31] et David. R. OLSON (1998) [32] dans le domaine de l'expression donnant forme à la pensée et à la définition accordée par Paul ZUMTHOR (1983), SCHNEUWLY, B ; définit l'oralité comme étant :

> « *l'ensemble des faits et processus liés à une parole communautaire qui : se déploie dans des contextes ritualisés ; s'inscrit dans la répétition, la récitation, la choralité, et réfère à une mémoire identitaire ; met en jeu, dans l'illocutoire d'une dramatisation, la voix et le corps, portés par une diction spécifique ; repose, en dominante, sur un mode d'énonciation gnomique, mettant en œuvre, dans le cadre d'une tradition orale, un style formulaire, marqué par des traits rimiques, métriques et rythmiques liés à la mémorisation* »,(2000 :38).

En effet, pour distinguer l'aspect oral de l'aspect scriptural dans le langage, Schneuwly, B s'engage dans la même réflexion, développée par ses précurseurs, réputée pour avoir mis en expérience deux modes de pensée et d'énonciation distincts

[31] Parue pour la première fois sous le titre original « *The Domestication of the Savage Mind* » (Cambridge-New York, Cambridge University Press), cette thèse est traduite et présentée par Jean Bazin et Alban Bensa l'année suivante sous le titre complet « *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage* » (Paris, Minuit). La thèse développée par GOODY, J (1977), connue essentiellement sous le nom de la théorie du « *grand partage* », consiste à opposer deux variétés de modes de pensée et d'énonciation accordés à deux communautés distinctes : l'une avec écriture (marquées par la Raison et les savoirs), l'autre sans écriture (prisonnières d'une expérience empirique du monde).

[32] Toute la réflexion conçue puis argumentée par d'Olson David.R, dans de son ouvrage cité trouve son originalité dans la thèse suivante : l'écriture et l'oral sont les principales forces motrices dans le mouvement qui conduit « d'une pensée sur les choses à une pensée sur la pensée » (1998 :312).

et selon deux contextes différents ; le but consiste en l'analyse de l'ensemble des phénomènes et traits mis en jeu dans une situation d'oralité. S'inscrivant particulièrement dans la démarche méthodologique de Robert Galisson, ainsi que celle des notions interactionnistes attribuées à l'oral, Elizabeth Lhote (2001 :451) propose en ce sens, de revenir à l'oralité révoquant dans sa thèse les insuffisances d'une conception de l'oral, jugée trop distante de la réalité.

En tentant de définir le concept d'oralité, Elizabeth Lhote, propose de nouvelles attitudes, faisant savoir que cette notion est :

> « *[…] une mise en acte d'un long processus psycho-socio-linguistico-physiologique qui s'accompagne d'une émission et/ou d'une réception sonore faisant usage d'organes vocaux et auditifs. Il s'agit bien d'un passage à l'acte, de nature physique et physiologique, qui s'appuie sur la voix que tout individu a construite au cours de son apprentissage du langage. Quand on parle de mise en acte, on suppose une phase préparatoire au cours de laquelle un certain nombre de facteurs sont sollicités* ». (Élisabeth Lhote, 2001 : 448)

L'auteure nous fait savoir que l'oralité se caractérise comme étant une notion exigeante mais fédératrice, pour autant que l'apprenant accepte d'intégrer le concept et se porter ainsi garant de ses propos, ce qui le rend nécessairement un initiateur actif de l'échange, capable d'organiser l'acte verbal, destiné à produire de la parole. En effet, accorder son consentement, quant à l'intégration du processus d'oralité, ne peut avoir lieu sans tenir compte de certaines conditions déterminantes dans une classe de langue et dont il faut nécessairement remplir, fait comprendre la même auteure dans sa thèse. Selon ses propos, ces conditions dont il faut prendre en considération, concernent en particulier ;

> « *le besoin ou l'envie d'échanger des propos ou d'écouter quelqu'un, puis il faut ensuite que l'interlocuteur (même potentiel) soit à portée de voix ou d'oreille, et qu'il soit lui aussi disponible et disposé à participer à l'échange. Une dernière condition concerne la situation sociale : avant de parler à quelqu'un, il est bon de vérifier si on peut aborder certain sujet, si des oreilles extérieures ne vont pas capter ce qui ne leur est pas adressé, et*

si l'interlocuteur est en état ou en mesure d'écouter et d'entendre ce que l'on s'apprête à lui dire », (Élisabeth Lhote, 2001 : 445 à 453)

En ce sens, les échanges peuvent être possibles dans la mesure où l'apprenant s'implique davantage et parvient à réglementer le degré d'affectivité, puisque tous les apprenants ne possèdent pas les mêmes facultés d'échanges, ainsi que l'émotion qui contrôle en situation de classe l'acte verbal lui-même.

1.2.2. La réalité didactique

Au point de vue de notre modeste expérience, acquise auprès de jeunes apprenants de niveaux différents au cours d'une vingtaine d'années passées dans l'enseignement du français langue étrangère, nous tenons à souligner dans cette partie, l'énorme difficulté de ses derniers à maîtriser la communication orale, ce qui donne lieu à de nombreuses difficultés, vis-à-vis à l'écrit. Nous nous permettons d'accorder notre plein consentement quant à la thèse présentée par E. Nonnon (1999), selon laquelle, la pratique de l'oral doit faire l'objet d'apprentissage au même titre que la lecture, la conjugaison, la grammaire, ou l'orthographe. En cela, nous nous appuierons plus particulièrement sur les travaux de S. Plane, (2004), et de C. Germain & J. Netten, (2004) pour identifier les différentes réalités de l'oral.

La réalité didactique de l'oral est beaucoup plus complexe que l'enseignement lui-même de cette notion, l'auteure propose ainsi, un cadre général d'analyse, incluant diverses fonctions didactiques pour la notion de l'oral en classe de langue étrangère. Selon elle, l'oral est d'abord un moyen d'expression personnelle qui incite l'apprenant à s'engager davantage dans la parole.

« *L'expression orale favorise le développement personnel et la construction d'une identité sociale* », S. Plane (2004 : 11-38).

Ainsi, le débat en classe pourrait bien déclencher un succès infaillible pour se rapprocher de l'« *étayage* » ; une expression que J.S. Bruner[33] (1983) définie comme étant, l'appui porté par l'enseignant, ayant pour effet de permettre à l'apprenant d'accomplir une performance.

[33] L'un des pionniers de la révolution cognitive qui diffuse la thèse d'une psychologie réintégrant l'esprit dans l'explication des comportements. D'après lui, le sens des choses ne se construit pas dans le cerveau mais est donné par la culture.

> *[…] Utiliser l'oral pour apprendre suppose que l'enseignant devienne un spécialiste des conduites discursives (Grandaty, 2001) qu'il surveille l'engagement des élèves dans une situation d'interlocution, qu'il gère la construction des rapports entre interlocuteurs, la construction et la transformation des objets du discours tout au long de l'interaction (ex. : formulation de définitions, de comparaisons, explications, formulation de problèmes ou d'hypothèses)*». (M. Mottet et F. Gervais 2010 : 9-18).

L'oral est aussi, à la fois, un moyen et un objet d'enseignement d'où il est possible, dans l'interaction, de transmettre des connaissances, expliciter un point de langue ou préciser une information. La parole de l'enseignant pourrait ainsi servir de régulateur de la classe ;

> « […] *il est possible de faire du travail de verbalisation et d'interaction un objet d'enseignement ; […] l'oral (du maître) sert à la transmission d'informations et à la régulation pédagogique* ». (M. Mottet et F. Gervais, 2010 :11).

L'oral est encore un moyen et un objet d'apprentissage, dans la mesure les apprenants parviennent à apprendre dans un processus verbal et interactionnel. Les situations de travaux dirigés leur permettront de développer leurs compétences aussi bien communicationnelles que langagières orales ;

> «*les élèves apprennent par la verbalisation et par les interactions[…] les élèves peuvent apprendre à communiquer, maîtriser la langue orale, maîtriser des genres oraux* », (M. Mottet et F. Gervais, 2010 :14).

En ces conditions, l'oral devient un facteur énergique en faveur de la rhétorique, l'argumentation et la prise de position dans une communication orale. Pour C. Germain & J. Netten (2004 :55-69), l'oral peut être conçu comme étant à la fois un objet d'étude dans la mesure où l'on vise le métalangage, comme un moyen de communication, compte tenu du développement du savoir-faire et enfin, comme un moyen d'enseignement, visant l'acquisition d'autres matières et disciplines.

En effet, la présente orientation pour une réalité didactique de l'oral fait savoir que les thèses soutenues respectivement par S. Plane (2004), C. Germain & J. Netten (2004), convergent vers la même conception de la langue orale. Pour ces auteurs, la prise en compte de l'oral en tant qu'objet d'étude, engage davantage la forme, en tant

que moyen d'échange et de communication, impose plutôt les contenus des messages émis au cours d'une interaction verbale. Par ailleurs, nous estimons dans notre cas que la maîtrise langagière ne peut être réalisée sans passer par un enseignement programmé et procédural de l'oral, en tant que moyen de communication.

> « *L'oral donne plus de place à la parole de l'élève : sa prise en compte dans les apprentissages fait changer la perspective d'enseignement, […] favoriser la participation orale en classe, signifie ultimement privilégier la personne dans sa singularité, la responsabiliser, valoriser la coopération et le dialogue, défendre la tolérance et le respect* », fait savoir S. Plane (2000).

En effet, enseignants aussi bien qu'étudiants, reconnaissent l'impact de l'oral pour l'acquisition de connaissances et savoirs dans une classe de langue, ainsi, sa maîtrise permettra aux étudiants en FLE, d'assurer progressivement le développement de l'autonomie langagière.

1.2.3. La réalité scolaire

L'omniprésence de l'oral en classe de langue, fait en sorte que l'ensemble des pratiques se rapportent le plus souvent à des situations diverses comme l'exposé, l'interaction, l'échange…etc. En ce sens, nous confirmons que l'évolution de la compétence de communication, *dépend amplement du maillon le plus faible de la maîtrise langagière, en l'occurrence l'oral.*

> « *l'oral est bel est bien le 'bon à tout faire' de l'enseignement. Il est présent à tout moment dans la classe, que ce soit dans le cadre de l'enseignement de la langue 'en général', ou encore que ce soit pour interagir, dans le cadre de routines quotidiennes de la vie scolaire, ou de toute autre manière scolaire* », De Pietro & Wirthner (1998 :36).

Dans notre analyse de corpus, nous tenons à préciser que la conception de l'oral dans les nouveaux programmes en licence de français langue étrangère, prend une dimension incontournable, eu égard aux préoccupations liées à la formation dont elle fait l'usage en classe de FLE. Néanmoins, peu d'enseignants, en dépit de sa présence dans les programmes de formation, accordent réellement une attention particulière quant à la dimension scolaire de l'oral. Dans cette visée, les deux auteurs, affirment que ;

« *L'oral reste souvent une façon de mettre en place d'autres apprentissages tels que la lecture ou l'écriture, sans pour autant qu'il fasse l'objet d'un apprentissage spécifique. Il arrive même que l'oral soit enseigné comme si c'était de l'écrit* », (1998 :48).

Cette logique formelle défendue par les deux auteurs, nous conduit nécessairement à soutenir ce raisonnement, affirmant que la réalité scolaire de l'oral présente un caractère complexe, c'est pourquoi, nous pensons que sa prise en considération par les objectifs de formation nous permettra de recouvrir l'ensemble des situations intégrant le développement de la compétence de communication orale. Les véritables raisons de cette situation délicate renvoient à divers raisons :

« *difficulté des enseignants à objectiver et à évaluer les performances des élèves, inconfort manifeste devant l'enseignement et l'évaluation de l'oral, absence de matériel didactique adapté, utilisation de méthodes d'enseignement intuitives, manque de précision dans les objectifs généraux des programmes d'études* », (*M.* Wirthner 1991: 241).

Par ailleurs, nous estimons que c'est à ce niveau de difficultés liées au processus d'enseignement/apprentissage de l'oral que nous puissions parler aujourd'hui d'une authentique didactique de l'oral. Une situation impliquant davantage l'ensemble des éléments compatibles pour une réelle concrétisation de l'enseignement de l'oral : l'apprenant en tant que sujet, l'enseignant en tant que garant de la construction des connaissances*, la classe en tant que lieu social* privilégié *pour le développement des compétences et enfin, l'oral en tant qu'objet d'étude et/ou médiateur, fait expliquer* Geneviève Messier (2007).

2. Le contexte théorique de l'enseignement de l'oral

Dans le présent chapitre, consacré exclusivement à l'oral en classe de langue étrangère, nous projetons de présenter les connaissances de base relatives à l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE. Etant donné les divergences existantes dans le domaine de la didactique de l'oral, ainsi que l'abondance des méthodes et techniques, nous tiendrons, en effet, compte des choix qui soutiennent notre étude expérimentale. Avoir de l'ambition pour apprendre, est la soif de tout un chacun ; les recherches conduites jusque là dans le domaine de la didactique des langues étrangères

auraient amplement révolutionné la vision sur « *l'enseignement* » et « *l'apprentissage* ».

Ainsi, comprendre «comment apprendre ?» devient présentement, pour les enseignants de langue, une condition impérative à la décision de « comment enseigner ? », le noyau de tout apprentissage serait donc, l'étudiant lui-même et non pas les méthodes d'enseignement mises en application ;

> « […] *Quand un professeur comprend mieux comment ses apprenants, collectivement ou individuellement, ont l'habitude d'apprendre ce qu'il tente de leur enseigner, il peut, d'une part, les aider à améliorer cet apprentissage et, d'autre part, y adapter ses méthodes pour améliorer son enseignement. C'est surtout au niveau des mentalités que l'orientation vers l'apprentissage réclame des changements, chez l'enseignant comme chez ses apprenants, pour que ces derniers puissent se sentir responsables de leur apprentissage et libres de prendre des initiatives ; à un stage ultime, elle vise l'auto-apprentissage. La première tâche de l'enseignant, quelle que soit sa discipline, […], serait alors d'enseigner à apprendre* […] », (Jean-Marc Defays 2003 : 211).

La compréhension orale et l'expression orale, visées spécifiquement par l'apprentissage d'une langue étrangère, sont deux compétences indispensables pour la maîtrise du langage, leur développement est considéré comme le résultat d'un effort itératif des activités. De ce fait, les deux chercheurs ; C. Cornaire & C. Germain affirment que ;

> « […] *l'apprentissage d'une langue devient un processus mécanique où l'apprenant acquiert un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices qui favorisent la création d'habitudes ou d'automatismes. Même si la priorité est accordée à l'oral, il ne s'agit ni plus ni moins que d'imiter, de manipuler des modèles non situationnels fournis par l'enseignant ou enregistré sur bande magnétique, en évitant autant que possible l'erreur de prononciation ou l'erreur grammaticale. Les exercices de conversation qui suivent les exercices structuraux ont pour but la réutilisation des structures apprises* », (1998 : 16).

En effet, l'évolution progressive des pratiques concourent au redressement des résultats des étudiants et au renforcement de leur motivation et autonomie, en

particulier, dans l'apprentissage de l'oral. Néanmoins, dans ce vaste étendu concentrique auquel, d'autres activités langagières sont soigneusement jointes, de nombreuses interrogations ont été déjà émises dès les années 70-80 par certains auteurs dont, le sociologue P. Bourdieu puis, plus tard par E. Roulet en 1991. S'interrogeant sur la possibilité de l'enseignement de l'oral, pour quelle didactique ? Pour quel objectif ? Pour quelle évaluation ? Autant de questions qui préoccupent présentement la réflexion de nombreux chercheurs ; nous nous permettons ainsi, d'en jeter de nouvelles lumières dans ce chapitre.

Développer l'oral en classe de langue étrangère, reste un engagement consciencieux de l'ensemble des partenaires adhérés, une responsabilité délicate qui embrasse de trop certaines contrariétés, portant ainsi préjudices à sa maîtrise. Également en ce sens, Jean-François De Pietro et Martine Wirthner, tiennent à expliquer dans le passage suivant que ;

> « *L'oral est évidemment présent dans les classes, sous diverses formes, mais dans quel but? Pour apprendre l'oral lui-même ou pour autre chose? Pour accéder à une matière, quelle qu'elle soit, ou pour acquérir des outils langagiers qui, ensuite, pourront être exploités pour travailler différents contenus? [….]* », (1998 :22).

En d'autres termes, tout régime scolaire est supposé avoir pour objectif fondamental, la maîtrise de l'oral dans toute sa dimension scolaire, néanmoins, on en travaille moins, ce dernier est rarement étudié ou affecté en tant que tel. En effet, de nombreuses raisons sont invoquées pour rendre compte de cette question épineuse : « *méconnaissance des caractéristiques propres à l'oral (normes, grammaire, par exemple), difficultés d'objectivation et d'évaluation, etc.* » ; expliquent encore une fois les deux auteurs.

2.1. Perspectives de l'enseignement de l'oral

Compte tenu des contextes particuliers des pratiques communicationnelles, des échanges interactionnels, des cursus des études universitaires et des socles de formation par lesquels, l'oral est souvent représenté, nous avons estimé indispensable de prendre soin des perspectives de son acquisition dans le cadre scolaire. Ainsi, comme nous l'avons avancé précédemment, de nombreuses interrogations ont été

émises par le passé tournant autour des perspectives de « *l'enseignabilité* » de l'oral dans les pratiques scolaires : l'oral est-il enseignable ou non enseignable ? Si oui, par où commencer ? Quels objets d'enseignement/apprentissage doit-on enseigner ? Quelle approche didactique efficace doit-on adopter ? Comment évaluer les progrès des sujets apprenants en productions orales ? En effet, autant de questions auxquelles plusieurs voies se font entendre.

À ce propos, E. Bautier-Castaing (1977) envisageait pour sa part, deux conclusions pour l'enseignement de l'oral : « *l'oral comme instrument d'approche de l'écrit et l'oral, comme sujet d'enseignement à part entière* ». En dépit des difficultés qui soient relatives au développement de l'oral, l'auteure propose dans le second cas, d'œuvrer pour l'étude de l'oral à partir d'une triple vision :

> « *étude de l'oral comme instrument de communication qui s'opèrerait à partir d'analyses d'enregistrement de productions authentiques ; étude des différences d'ordre linguistique et d'ordre discursif qui caractérisent les productions des individus ;étude de l'acquisition de certaines techniques* »
> Elizabeth Bautier-Castaing (1977:27)

Ainsi, nous remarquons qu'il ressort de cette vision, que l'objectif assigné à l'enseignement de l'oral est de permettre à l'étudiant de construire progressivement la langue française et de l'utiliser dans sa triple dimension : communicative, linguistique et documentaire. Par ailleurs, d'autres auteurs, comme Dolz & Schneuwly (1998) soulignent pour leur part, que l'oral ne peut faire l'objet d'enseignement qu'une fois, il se réfère à l'écrit (*récitation, lecture, donc de l'écrit oralisé*). Selon eux, l'oral est plus qu'une propriété langagière, c'est une compétence digne d'être prise en compte en classe. Par ailleurs, Jean-François De Pietro & Martine Wirthner quant à eux expliquent qu'

> « *[…] aujourd'hui reconnu, dans les instructions officielles en particulier, comme un savoir-faire fondamental, aussi important que l'écrit, il n'est que rarement abordé pour lui-même ; mais il est pourtant jugé en permanence comme indice des capacités langagières des élèves, voire de leurs capacités plus générales de compréhension, […]* ». (1998 :22)

De ce fait, la seule difficulté ayant trait à l'enseignement de l'oral peut alors s'imaginer dans le cas où l'oral n'est pas pris en compte en tant qu'objet scolaire, c'est

pourquoi, il est indispensable de savoir déterminer ses caractéristiques avant de songer à son enseignement dans un espace estudiantin. Le développement de l'enseignement de l'oral requiert une attention particulière, un effort intensif qui tend vers son objectif et plus de temps pour mesurer le résultat. En ce sens, les deux auteurs DOLZ & SCHNEUWLY, , envisagent trois finalités convergeant vers un travail sur l'oral:

> « - *Maîtriser (dans les situations les plus diverses, y compris scolaires) les outils langagiers constitutifs des principaux genres de textes publics ;Construire un rapport conscient et volontaire à 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 souvent interactive*»,(1998 : 20).

Sylvie Plane (2000) stipule pour sa part, dans une enquête réalisée dans le cadre de l'enseignement de l'oral auprès d'enseignants, que le contexte consiste à déterminer en premier lieu le cadre scolaire de l'oral puis, les points susceptibles d'un enseignement. Par ordre croissant d'importance, les enseignants retiennent donc ;

> « *Les compétences linguistiques, la pratique des genres du discours, les compétences communicationnelles et les compétences interactionnelles* ».

Néanmoins, en réponse aux résultats obtenus, l'auteure s'est attirée quelques répliques contradictoires à la fonction de communication de l'oral. En dépit de l'avantage important dont, l'oral dispose dans la réflexion pédagogique des enseignants, l'auteure explique que ces derniers, dans leur définition de l'oral, ne cessent d'exprimer leur compassion pour ce qui constitue pour des obstacles.

Une telle adversité, qui, les empêche à se consacrer entièrement à l'enseignement de l'oral en tant « *qu'objet autonome, abordé pour lui-même* » : le développement des compétences discursives liées à l'argumentation; l'appropriation d'un code linguistique (emprise de l'écrit) et les compétences communicationnelles, sont autant de difficultés qui portent à contrarier, nous fait savoir l'auteure Sylvie Plane (2000).

En effet, selon la même auteure, il ne revient pas à l'enseignement de l'oral de présenter en lui-même un obstacle quelconque pour ces enseignants plaignants. Pour expliquer la difficulté, Sylvie Plane (2000) évoque plusieurs inconséquences d'ordre pédagogique ayant été retenues dans les conclusions des enseignants et concernent en particulier ; la gestion du groupe, l'établissement d'une progression et d'une

évaluation. En conséquence, ces incompétences à caractère contradictoire donnent lieu à de nombreuses autres difficultés pour l'enseignement de l'oral ;

> « *[…]aujourd'hui reconnu, dans les instructions officielles en particulier, comme un savoir-faire fondamental, aussi important que l'écrit, il n'est que rarement abordé pour lui-même ; mais il est pourtant jugé en permanence comme indice des capacités langagières des élèves, voire de leurs capacités plus générales de compréhension, quand bien même les critères d'évaluation ne sont que rarement explicités […]*». De Pietro, J. F & Wirthner, M. (1998 : 22)

Ces différentes conclusions aboutissent à une question fondamentale quant à l'enseignement de l'oral en langues étrangères, à des sujets particuliers et dans un contexte aussi particulier comme le notre ? En effet, nous partageons cette idée qui a pris conception au cours de notre modeste expérience dans le domaine de l'enseignement du FLE, selon laquelle ; par égard aux écarts affichés entre les différentes générations ayant passés par l'école algérienne[34], l'acquisition de l'oral à des étudiants en licence de français, doit impérativement se conformer à une stricte interprétation du code d'interaction et aux règles d'usage, d'un oral simple et correcte.

La situation de compétence discursive est le moins dire inquiétante, les étudiants s'expriment présentement de moins en moins en français : qu'ils soient en salles de cours, en laboratoires de langues ou ailleurs, cela influe négativement sur l'acquisition d'autres connaissances et savoir-faire ; « *quand il y a de l'échec scolaire, on se souvient de l'oral, c'est une constante* » fait remarquer M. Laparra (2002 : 34).

Par ailleurs, un mutisme certain affiché par les étudiants, quant à la prise de parole : les enseignants qui dispensent des cours et des travaux dirigés de *compréhension et expression écrite* et même autres matières requérant le recourt à l'oral de la part des étudiants, peuvent en témoigner, vu qu'ils ne cessent d'exprimer leur désarroi face au silence obstiné de ces derniers. La situation est certes distinctive ; vu le caractère spécifique lui-même, de la langue française et sa culture véhiculée, dans les programmes scolaires algériens, depuis le primaire jusqu'au baccalauréat. Nous

[34] Du moment que nous connaissons parfaitement notre public, visé par notre recherche, ayant transité par le secondaire avant de prendre contact avec l'université (17 années passés à l'enseignement secondaire), cela nous a permis de constituer une idée générale de leur situation langagière, ainsi que des méthodes engagées pour l'acquisition de la compétence de l'oral.

pouvons ainsi, affirmer que la plupart des étudiants qui arrivent en licence de français, avec la somme insuffisante en estimant acquérir une compétence langagière orale, que seule l'institution scolaire puisse leur procurer. D'autres spécialistes prônent un enseignement de l'oral à la fois comme ;

> « *Mode de communication mais aussi comme maîtrise de la pluralité de discours (expliquer, argumenter, etc.)*», (S. Moirand 1990: 68)

Une compétence langagière orale qui permettra aux étudiants d'interpréter une idée, d'exprimer un point de vue, d'exposer un travail de recherche, de participer à un débat et de s'en servir pour support d'apprentissage d'autres compétences, fait expliquer dans ce sens l'auteure. Voilà ce qui prouve l'importance de bien penser l'enseignement de l'oral, néanmoins, dans le cas de nos étudiants inscrits en licence de français langue étrangère, l'insatisfaction est générale. Ces derniers ne sont pas du tout « *des utilisateurs autonomes* », l'oral constitue pour eux un frein, les empêchant d'avancer en toute assurance, ainsi sa maîtrise ne peut aucunement s'acquérir spontanément ou en solo, ce qui rejoint l'idée selon laquelle « *l'oral pourrait bien être enseigné mais entre pairs* ».

> « *[…] tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des 'interactants', exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles – parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant* », (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 17)

Nous nous permettons ici, de retenir les notions de réciprocité, d'interaction, d'engagement et d'influence mutuelle, autant fondamentales qu'elles favorisent les échanges entre pairs. Dans le même sillage de l'interactivité de la situation d'enseignement de l'oral, R. Vion, part de l'idée selon laquelle l'interaction est une

> « *[…] action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs* », (1992 : 17).

Cependant, une telle situation d'interaction nécessite un engagement rigoureux et mutuel dans le processus d'échange de la part des sujets apprenants. En effet, une analyse et description rigoureuses pour de telles formes, susceptibles d'une perfection de l'enseignement de l'oral, nous permettra en ces conditions d'échange et d'interaction, de délimiter les normes didactiques envisageables pour la pratique de l'oral en classe, en tant qu'objet enseignable.

2.2. Les repères normatifs de l'enseignement de l'oral

L'observation de la diversification des formes de l'oral et des stratégies d'enseignement empruntées en classe de langue, conduit forcément à une analyse imparable des procédés et approches engagés dans le fonctionnement de l'opération d'apprentissage de l'oral. Dans cette partie de notre thèse, nous tentons de mettre la lumière sur les normes didactiques, d'un oral enseignable telles qu'elles ont été présentées antérieurement dans l'analyse de Dolz et Schneuwly, (1998) dans une approche purement didactique.

En effet, dans le domaine de la didactique de l'enseignement de l'oral, une analyse conséquente ne peut être exploitable dans des conditions qui soient liées à la non-uniformité des objectifs requis et aux principes d'évaluation, indispensables pour toute opération d'apprentissage, si on ne tient pas compte d'autres facteurs influents sur la détermination des normes didactiques de l'enseignement de l'oral. En ce sens, Dolz et Schneuwly, (1998 :49) affirment qu'il convient d'une part, de prendre en considération les aptitudes des sujets apprenants (*étudiants dans notre cas*) à l'expression dans divers contextes d'échange ou d'interaction. En d'autres termes, l'étudiant doit être disposé à communiquer avec son entourage, à écouter et comprendre le message d'autrui, puis de mettre en œuvre les moyens indispensables à la progression de l'oral.

D'autre part, pour mesurer le niveau d'apprentissage des sujets apprenants, les deux auteurs estiment que l'évaluation de leurs compétences est un passage obligatoire, tout au long du processus d'apprentissage, dans la mesure où cela nous permettra de se situer par rapport au processus lui-même d'enseignement : « *Avant* » (évaluation diagnostique), pour permettre l'identification des difficultés à surmonter ainsi que la détermination des objectifs à atteindre. « *Pendant* » (évaluation formative), pour permettre l'analyse des stratégies d'apprentissage et l'appréciation de ses évolutions « *Après* » (évaluation sommative), pour juger l'impact des techniques, des procédés employés dans l'opération d'apprentissage et pouvoir estimer les résultats obtenus.

L'évidence d'une telle normativité de l'oral, porte essentiellement sur deux facteurs importants, à savoir : la détermination des règles en production orale et des interventions des sujets apprenants. La détermination des règles en production orale concerne particulièrement, le processus énonciatif (*la pertinence des échanges,*

l'élaboration discursive) ; la cohérence et la fluidité de la production orale (*les indices de structuration, les rapports logiques, la diction, etc.*) ; la correction linguistique (*le choix du vocabulaire, l'usage approprié des sons et de la syntaxe, etc.*)

> « *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 !*», Dolz et Schneuwly (1998:50).

Quant au second facteur, celui de la détermination des interventions des sujets apprenants, Dolz et Schneuwly, (1998: 52) estiment qu'il faut tenir aussi compte des attitudes, ainsi que des fréquences d'intervention et des manières (*instantanée, interrompue, directe ou différée*), de procéder dans un contexte de communication.

En outre, les deux auteurs pensent, que la prise en considération de l'activité d'énonciation, ainsi que l'environnement dans lequel se produit l'acte de parole va nous permettre, d'une part, la possibilité de traiter explicitement, l'ensemble des problèmes communicatifs et d'autre part, de définir la démarche qu'un enseignant est appelé à poursuivre, dans une perspective purement didactique.

> « *Quand on parle d'oral dans le domaine des langues, on a trop souvent à l'esprit la prononciation et la correction des sons, des mots et des phrases. Cette conception de l'oral fait appel aux mécanismes de production, certes, mais elle fait fi de ce qui est en amont et autour de l'acte de production. En amont, dans l'activité d'énonciation, de conception, de préparation et d'élaboration discursive. Autour, dans la prise en compte de tout ce qui accompagne un acte de parole : la situation dans laquelle il est émis, l'objet même de la prise de parole, l'interlocuteur auquel cette parole s'adresse, le type de relation interpersonnelle qui est sous-jacente, l'ambiance culturelle et sociale dans laquelle l'acte de parole prend forme* », (Élisabeth Lhote, 2001 : 445)

Toutefois, plusieurs didacticiens partagent la réflexion d'Élisabeth Lhote (2001), en affirmant que l'ensemble des problèmes communicatifs rencontrés, lors des situations d'énonciation, doivent faire l'objet d'une négociation explicite d'une manière directe

pour permettre à l'intervenant d'aller jusqu'au bout de son expression. Par ailleurs, l'auteure estime que l'enseignant, lui seul, est susceptible d'offrir un traitement direct aux problèmes discursifs, de manière intégrée ou différée, lors de la séquence. Quant aux erreurs liées à l'usage de la langue courante, elles seront traitées en différé afin de ne pas s'embrouiller dans l'organisation de l'expression orale.

2.3. L'importance de l'enseignement de l'oral en Fle

Les pratiques orales continuent assurément à connaître différentes conceptions dans les différents programmes, du cycle primaire jusqu'au secondaire, et deviennent par la suite le centre de toutes les réflexions, dans les moments d'incertitude liés aux changements de l'école. En ce sens, la conception de C. Germain & J. Netten fait savoir qu'

> « *une langue est d'abord et avant tout une habileté servant à communiquer des messages authentiques, tant à l'oral qu'à l'écrit (lecture et écriture)*»' (Claude Germain & Joan Netten 2005 :7).

Si l'on s'accorde désormais une telle conception, selon laquelle ; le fait d'apprendre à parler une langue étrangère permet au sujet parlant de prendre part aux échanges avec des locuteurs natifs et, par la même occasion, de s'ouvrir sur une autre culture, il nous arrive parfois de ne pas se rendre compte de l'impact de la maîtrise de l'oral pour l'acquisition d'autres compétences langagières. Tout de même que la maîtrise de l'information écrite, la compréhension et l'expression écrite dépendent abondamment des compétences qu'un étudiant en langue étrangère acquiert, tout d'abord à l'oral. Dans une synthèse publiée au cours d'une recherche récente, Pierre Bizart et all affirment que : « *La maîtrise de la langue orale conditionne largement l'entrée dans l'écrit qui lui même conduira à la maîtrise de tous les autres savoirs* »

A ce compte-là, l'étudiant ne peut donc, déployer ses compétences linguistiques qu'à travers l'autre face de l'écrit, en l'occurrence, l'oral. L'emploi correct de l'auxiliaire « avoir » ou « être » ne peut avoir lieu qu'en contexte d'interaction authentique, autrement dit, comment l'étudiant parvient à s'exprimer correctement et se conformer aux règles de conjugaison s'il ne le ferait pas au stade de l'oral ?

En outre, nous estimons que le passage de l'oral à l'écrit est possible, dans la mesure où cette transposition permettra à notre étudiant de corriger par exemple

certaines difficultés phonétiques qui peuvent influer négativement sur l'écrit : ainsi, il écrit « *quatre* » pour « *kat* » et « *par ce que* » pour « *paske* ».

> « *Il importe également de rappeler qu'en début d'apprentissage de l'écriture en L2, les productions écrites d'un apprenant ne sont que le reflet de ses productions orales. Par exemple, quand il écrit, l'apprenant anglophone qui apprend le français aura tendance à transposer, sur le calque de sa langue première, Je suis fini (au lieu de J'ai fini) et ne pourra faire autrement que d'utiliser : Je suis fini*.», (Germain, C., Netten, J. 2005 :7-10).

Compte tenu de cet usage habituel de transposition, l'oral se transforme en une passerelle vers l'écrit ! bien qu'il revienne à l'enseignant de pallier certaines structures erronées, forgées à l'oral par l'étudiant de manière à ce que ce dernier puisse transposer à l'écrit des formes correctes.

> « *Il existe une relation particulière entre la maîtrise du langage oral et l'entrée dans l'écrit. Il doit y avoir continuité de ces apprentissages* » (Alain Bentolila, 2006)

Pour avoir plus de chances à produire à l'écrit des énoncés acceptables, du point de vue grammatical et sémantique, l'auteur Alain Bentolila explique dans une conférence donnée le 11 Octobre 2006, que le « *sujet apprenant* », l'étudiant dans notre cas, est appelé à reprendre constamment et de manière spontanée des formes correctes à l'oral, en premier lieu avant de s'en servir correctement à l'écrit. Des formes qui peuvent être empruntées soit au langage usité dans la rue, soit à des lectures antécédentes ayant des influences socioculturelles considérables sur la qualité du texte écrit.

> **«** [...] *Lire-écrire suppose évidemment un ensemble de savoirs, explicites ou implicites, sur la langue et plus particulièrement sur sa manifestation écrite.* [...] *Savoir lire-écrire ... c'est connaître aussi, et maîtriser surtout, les situations dans lesquelles tel usage de l'écriture est socialement acceptable* **»**, (Michel Dabène, 1994)

Atteindre le stade de la production écrite, le développement du langage écrit ne peut être qu'une transposition directe du langage oral de l'étudiant. Ce dernier se permet le recourt à des structures phrastiques propres à l'écrit plus ou moins distinctes de l'oral. Du moins, c'est ce que nous avons pu le constater en plusieurs circonstances

chez certains étudiants dont, le niveau de la langue orale est jugé plutôt assez bien[35]. Ainsi, il est évident qu'un étudiant qui s'exprime correctement à l'oral en menant une communication adéquate ;

> « *Fasse un certain nombre d'erreurs, de telles erreurs peuvent être interprétées de manière positive, dans la mesure où elles sont utilisées à bon escient pour améliorer la qualité de l'écrit* [36]».

De l'avis de plusieurs spécialistes, la question de l'importance de l'oral dans les apprentissages scolaires a fait couler beaucoup d'encre, en faisant l'objet de nombreux articles[37]. Son rôle est donc, d'une plus haute importance et ne peut être réduit à une simple vocation d'apprendre aux étudiants à communiquer oralement. L'oral peut également accorder aux sujets apprenants, la prérogative d'apprendre à bien lire et comprendre, notamment la correction des sons – graphie (*phonétique*), d'apprendre les premières structures grammaticales de base en langue étrangère, en imposant des formes de pensée (*agencement des éléments constitutifs d'un énoncé*).

> « *De l'importance de l'oral* » qu'« *Il est indispensable de faire prendre conscience aux élèves dès la maternelle que la façon dont on organise les mots est indissociable du sens que l'on veut transmettre. Il faut que cette activité syntaxique « spontanée » soit conscientisée. Donc faire accéder l'élève à une réflexion métalinguistique sur le fonctionnement de la langue* », (Alain Bentolila, 2006).

En effet, l'oral permet aux étudiants de développer leurs compétences linguistiques scripturales, vivement dépendantes de l'évolution antérieure de leurs compétences à l'oral : les étudiants qui s'expriment davantage à l'oral, éprouvent peu de difficulté à produire des textes écrits sans contrainte. Ainsi, une fois atteignant ce degré de

---

[35] Il nous arrive parfois de constater des productions écrites d'étudiants à travers lesquelles ces derniers s'attachent à exprimer leurs idées et communiquer leurs pensées dans un langage souvent emprunté à l'oral. Les étudiants sont contraints d'appeler l'autre sous ensemble, étant la compétence orale, les deux aspects du langage se développent ainsi en parallèle et en dépendance réciproque.

[36] Salim Ouahab, « L'apprentissage de l'écrit en classe de Fle au secondaire : Analyse des erreurs sémantiques, morphosyntaxiques et pragmatiques en expression écrite chez les élèves en classe terminale… ». Mémoire de Magister réalisé sous la direction du Dr. Daouia Hannachi (Université de Constantine) et soutenu le 12/06/2011.

[37] De nombreux articles ont traité la question de l'apport de l'oral pour l'acquisition de diverses compétences, entre autre : Repères n° 17 (1998) « L'oral pour apprendre » ; Repères n° 24/25 (2001/2002) « Enseigner l'oral »; Argos n° 26 (2000), « L'oral, enjeux et pratiques »; les Cahiers pédagogiques n° 400 (2002) « Oser l'oral ».

maîtrise langagière, l'écrit n'est autre qu'un point d'aboutissement d'autres compétences[38].

3. Les stratégies de l'enseignement de l'oral.

Il est tout à fait habituel dans toute démarche d'enseignement, qu'un enseignant tire le plus souvent en classe de langue étrangère, sa double raison d'être, dans l'objet d'étude lui-même de la langue et de son acquisition. Dans le présent chapitre, nous estimons indispensable de présenter dans un premier temps, les trois stratégies assimilées à l'enseignement de l'oral en classe de langue étrangère, selon l'avis de deux grands spécialistes; DOLZ & SCHNEUWLY (1998/2002), non seulement pour la maîtrise de l'oral, mais également pour la maîtrise de la compétence scripturale en particulier en milieu universitaire.

Ainsi, les stratégies dont nous faisons l'objet dans ce chapitre, incluent de manière explicite les applications pédagogiques d'une double conception, celle de la langue et de son acquisition faisant découler ; « *la modélisation, la correction et l'interaction (avec correction)*».

3.1. La modélisation.

Selon C. Germain et J. Netten (2004), « *la modélisation* » renvoie essentiellement au modèle linguistique, qu'un enseignant se permet de fournir par des structures langagières authentiques, et un vocabulaire de situation à faire acquérir oralement au sujet apprenant. Il revient selon eux, d'entamer toute activité de langue par la modélisation, en mettant l'accent sur le principe d'authenticité de la communication ; c'est « *l'input langagier* ».

C. Germain, J. Netten (2004 :59*)* affirment qu'en dehors des « *vocabulaires décontextualisés et des règles de grammaire abstraites à faire apprendre par cœur* », toute la réflexion sur le principe d'authenticité prend son élan dans la langue authentique, elle-même, que l'on apprend en milieu scolaire ; cela entend l'emploi de structures langagières signifiantes en contextes réel. Eu égard au contexte d'apprentissage difficile, dans lequel, nos étudiants doivent acquérir la compétence de l'oral en situation authentique, l'approche suppose que l'enseignant fasse référence à

[38] Les structures écrites n'étant que transposition, en début d'apprentissage d'une langue étrangère, des structures acquises tout d'abord à l'oral.

des situations vérifiables, en exposant ses étudiants dès le début à une langue de communication authentique. L'enseignant se permettra d'intégrer dans son cours des exemples réels, inspirés de la vie quotidienne des étudiants.

Invitant ainsi, les étudiants à une activité d'atelier dans le cadre d'une situation d'intégration, ces derniers peuvent développer un vocabulaire relationnel (*fraude, duperie, tromperie, injustice, réussite méritée, bases solides, sanctions,…etc.*), afin d'énoncer oralement une situation authentique, relative à un thème d'actualité : « *la fraude dans les examens* ». En effet, même si l'étudiant postulant pour une licence de français, est censé avoir une certaine compétence lexicale, le vocabulaire dont-il se servira pour exprimer ses propos, lui est sélectionné et géré par l'enseignant. Lui seul, d'une habilité à garantir les registres de langue et les structures phrastiques correctes. Évidemment, cela permettra d'éviter de faire croire, qu'une langue sert avant tout à échanger de simples propos, plutôt qu'à communiquer et produire du sens. Ainsi, en s'accordant un transfert négatif, de la langue mère à la langue cible, notre étudiant, au lieu de dire : « *Venez vous prenez les tables de ces classes* »[39], à la suite, il sera incité par l'enseignant à reprendre plusieurs structures pour parvenir plus tard, à produire à l'écrit un énoncé acceptable, du point de vue grammatical et sémantique ; « *Venez prendre les tables dans la salle* ».

> « *L'utilisation à plusieurs reprises, de la part de l'élève, de phrases authentiques modélisées, centrées sur ses intérêts personnels et ses désirs de communication correspondent à l'output langagier nécessaire à l'acquisition d'une compétence implicite en L2* », (C. Germain, J. Netten, 2005 : 7-10).

En outre, l'oral en contexte scolaire donne l'occasion à l'étudiant d'apprendre en autonomie, comment gérer le risque d'utiliser la langue en situations de communication authentique. Quand bien même, cela est très observable pendant les échanges, à travers lesquels, l'étudiant ne développant aucune autonomie langagière, fait souvent appel à des phrases brèves, répétées et des formules stéréotypées, en réponse aux questions posées par son enseignant ; contrairement à un autre étudiant, n'éprouvant aucune crainte à enchaîner des réponses longues et épanouissantes.

[39] L'exemple est pris dans une réponse d'une étudiante en 2eme année LMD en syntaxe. On remarque sans trop fort, une transgression du code scriptural de la langue sur les deux plans : morphosyntaxique et sémantique.

> « *Nous croyons, suite à notre longue expérience dans le domaine […], qu'il ne saurait y avoir de développement de l'autonomie dans le premier cas, c'est-à-dire lorsque la langue est enseignée en tant qu'objet d'étude. Par contre, nous croyons qu'il est possible de développer l'autonomie de l'apprenant lorsque la langue est enseignée comme un véritable moyen de communication, ….]* », (C. Germain, J. Netten, 2005 : 7-10).

Nous tenons à exprimer tout notre accord avec ce raisonnement au point d'unir à l'idée de l'enseignement de la modélisation à l'oral, l'idée d'aller au-delà de l'enseignement de la langue, en tant qu'objet d'étude ; un objectif peu escompté jusque là. L'enseignement de la modélisation à l'oral doit être assumé à pleine volonté, en s'imposant en tant que véritable moyen permettant à l'étudiant de saisir également la nature des rapports entre prononciation correcte et graphie réussie. En effet, le fait qu'un enseignant emploie des modèles authentiques (*enregistrement sonores*), cela pourrait bien contribuer à l'assimilation des formes orales aux formes scripturales, dans la mesure où on peut imaginer des formes erronées à l'écrit comme des traces de difficultés liées à l'oral.

> « *Ainsi, l'enseignant pourra certes signaler à l'apprenant ses erreurs à l'écrit mais, même si ces erreurs sont corrigées (à l'écrit), cela ne signifie pas pour autant que la forme correcte aura été véritablement acquise si elle n'a pas d'abord été utilisée correctement à l'oral* », (C. Germain, J. Netten, 2004).

Pour A. Bentolila, le rapport de l'oral à l'écrit est symétriquement consistant, présentant une certaine dépendance *réciproque dans le système langagier ;*

> « *Il existe une relation particulière entre la maîtrise du langage oral et l'entrée dans l'écrit. Il doit y avoir continuité de ces apprentissages. Lorsqu'un élève s'engage dans l'apprentissage de la lecture, il possède ou devrait posséder une maîtrise non négligeable de la langue orale. Bien sûr, cette maîtrise est inégalement partagée par l'ensemble des élèves […]* », (Alain Bentolila, 2006)

Enfin, nous faisons remarquer que l'enseignement de la modélisation à l'oral est d'une importance stratégique pour l'étudiant, en manque d'interactions et d'échanges. Ainsi, cette stratégie dont on parle, vaut le mérite d'être menée de façon consciente et

systématique sur des exemples authentiques, du moment que l'apprentissage d'autres compétences, telles que la lecture et l'écriture dépendent abondamment de la maîtrise de l'oral.

3.2. La correction

Tout comme expliqué précédemment, il n'est guère accessible à tous les étudiants d'après C. Germain et J. Netten (2005), d'acquérir de nouvelles structures langagières qui soient plus appropriées aux normes de la langue étrangère apprise. Dans une perspective d'évolution des apprentissages fondamentaux qui accordent aux étudiants en langue étrangère, le développement de leurs compétences orales, la compétence scripturale est étroitement dépendante des compétences acquises à l'oral.

A ce propos, des traces relatives à l'oral, pour la plupart des formes agrammaticales et/ou asémantiques, se font dévoiler dans les productions scripturales d'étudiants, au point de souligner l'étendue de la correction systématique et immédiate qu'il faut porter dans un cours d'oral avant de passer à l'écrit. Une tendance à faire reproduire la structure phrastique correcte, à retenir ou à éviter de reprendre la formule erronée. En ce sens, même si cette démarche est aujourd'hui, largement contestée dans les pratiques enseignantes, en particulier dans les interactions verbales : étudiant/étudiant ou étudiant/enseignant.

> « *La correction immédiate et systématique de toutes les erreurs de langue et de prononciation pourrait être le meilleur outil d'interrompre la communication, c'est pour cela que l'enseignant est appelé à trouver d'autre démarches plus efficaces afin de mettre sur la voie celui qui parle et de lui permettre de continuer à s'exprimer* », (Francis Debyser, 1970 :15).

Eu égard au statut de référence de l'enseignant, qui est censé être détenteur de compétences linguistiques, à quoi vient s'accumuler ses compétences culturelles de la langue cible et sa sensibilité aux besoins didactiques de ses étudiants, le contexte d'apprentissage implique le droit à ce dernier, de jouir pleinement de son savoir et savoir-faire pour assister les étudiants selon le degré des difficultés observées.

Nous tenons ainsi, à manifester notre consentement pour l'avis exprimé par les deux auteurs ; C. Germain & J. Netten (2006), quant à l'acquisition implicite de la compétence de la communication orale ;

« *Pour que l'élève développe une aisance à communiquer, nous préconisons la production de phrases complètes. De plus, pour que la compétence implicite acquise soit la plus conforme possible à la langue cible, nous préconisons le recours, à l'oral, à la correction par l'enseignant d'erreurs commises par l'élève dans ses tentatives d'utilisation et de réutilisation de la langue en salle de classe* », (C. Germain & J. Netten, 2006 447).

Il serait alors beaucoup plus profitable dans toute correction à l'oral, d'inviter les étudiants eux-mêmes à reproduire des phrases longues, enchaînées et corrigées avant de passer à l'activité scripturale. Toutefois, l'enseignant ne saurait tout corriger dans un cours d'oral, il revient à lui de sélectionner les structures langagières erronées en fonction du degré de leurs difficultés et des objectifs intermédiaires. Pour sa part, M.M. Larruy (2003 :121) insiste sur la nécessité de corriger les erreurs en fonction d'abord de la situation d'exercisation ;

« *En effet, l'enseignant doit savoir quelles sont les erreurs pour lesquelles il souhaite adopter un degré d'acceptabilité. Pour lui, ce dernier sera variable selon la spécificité et les objectifs du cursus. De plus, il voit qu'il est important de corriger en fonction du degré de gravité qui est qualifiée de relative car, au fur et à mesure de l'avancée dans la maîtrise de la langue, les erreurs évoluent* ». (Larruy. Martine Marquilló, 2003:121).

En temps qu'étape intermédiaire pour l'acquisition des compétences langagières, la stratégie de la correction n'est pas une fin en soi, elle permet ainsi à l'enseignant comme à l'étudiant de distinguer la correction instantanée, susceptible de nuire à l'échange verbal de la correction sélective, nécessaire à la fréquence. C'est également en ce sens, que S. Bolton (1987:103) nous fait expliquer, quand bien il est nécessaire pour un enseignant d'avoir une stratégie de sélection plus crédible, s'appuyant sur trois critères : « *authenticité, fréquence et rentabilité* ». D'après l'auteur, il est mieux pour un enseignant de se passer des détails futiles qui puissent encombrer la compréhensibilité, en revanche il doit se contenter de la correction des erreurs communes et récurrentes auxquelles l'étudiant attache plus d'intérêt.

En effet, la stratégie de la correction est d'une importance capitale pour la remédiation aux difficultés langagières, dans la mesure où l'étudiant se permet de

renforcer ses compétences linguistiques et raffermir ainsi, une langue étrangère qui soit la plus appropriée possible au fonctionnement correct.

> « *[…]à l'oral, la correction des erreurs paraît devoir être préférée à l'enseignement de la grammaire, dans la mesure où cette dernière ne pourrait que contribuer à l'acquisition d'un savoir déclaratif alors que la correction se situe sur le plan des énoncés et, partant, du développement d'une compétence implicite en L2* », (Germain, C., Netten, J.2005:7-10).

Par ailleurs, il n'est pas reconnu dans ces circonstances d'enseigner les règles qui régissent une langue étrangère donnée et permettent de formuler des énoncés reconnus corrects par les locuteurs natifs de cette langue. Mais, il convient dans un cours d'oral de s'assurer du bon fonctionnement de la langue, à travers des énoncés modélisés, puis corrigés, bien que l'erreur soit inévitable dans l'apprentissage de toute langue étrangère.

3.3. L'interaction

Nous empruntons souvent l'expression de cadre interactif pour désigner la relation sociale qu'enseignant et étudiants parviennent à contracter en classe de langue, ainsi cette interaction ne peut nullement se limiter à une simple co-présence interpersonnelle apparente. En fait, il est question pour la plupart du temps, d'interaction complémentaire dans laquelle, les étudiants occupent la position d'informateurs face à l'enseignant qui occupe la position de correcteur.

> « *[…] ne pas prendre en compte la nature exacte de cette relation revient à ne pas comprendre pourquoi, à certains moments, les étudiants semblent ne pas réellement s'interpeller, paraissent plutôt parler « pour la galerie », s'évertuent à poursuivre un échange dans lequel ils piétinent ou pour lequel ils manquent visiblement d'information* », (Robert Vion, 1992:22)

Dans le cadre des activités de groupes que tout enseignant s'accorde régulièrement au cours d'une situation d'apprentissage, l'interaction entre ce dernier et ses étudiants ou même entre les étudiants eux-mêmes, est une riche opportunité de s'approprier le maniement de la langue apprise en contexte authentique. En ces conditions interactives, les étudiants sont donc, contraints à se focaliser sur leurs propos, sans pour autant négliger les deux autres stratégies : la modélisation et la correction. Cette situation d'interaction va progressivement permettre aux étudiants de développer

d'une part, leurs compétences implicites en langue cible puis, à se corriger simultanément et parvenir d'autre part à rendre de plus en plus automatiques le flux du vocabulaire usité et des formes langagières découvertes.

> « *En surveillant les productions de l'apprenant lors d'activités interactives, l'enseignant pourra ainsi s'assurer, en proposant les corrections appropriées, que l'apprenant fait, implicitement, des hypothèses appropriées sur le fonctionnement de la langue qu'il est en train d'apprendre. De plus, peu à peu, les apprenants arriveront à se corriger eux-mêmes mutuellement* », (C. Germain & J. Netten, 2004 : 55-69)

Souvent négligé dans les trois paliers de l'éducation nationale en Algérie, l'apprentissage de la communication orale en classe de FLE, comme nous avons tenté de l'expliquer précédemment, stipule en effet, que toute la priorité doit nécessairement être accordée à l'oral, notamment par le biais des trois stratégies : la modélisation, la correction et l'interaction. Certes, la compétence de l'oral bénéficie d'une importance capitale dans la mesure où son rôle contribuera à faire apprendre à communiquer oralement (Germain & Netten, 2005). Néanmoins, en classe de FLE, cette compétence se joint davantage à la compétence de l'écrit, laissant entendre que les deux se veulent un rapport de réciprocité et de complémentarité. Il va de soi qu'au cœur de cette réalité imposée, nous avons estimé de notre part, qu'il serait indispensable d'emprunter une attention particulière, quant au rapport de l'oral à l'écrit pour mieux l'analyser et pouvoir évaluer les progressions des étudiants en matière de la maîtrise du langage.

4- Paramètres d'évaluation de la maîtrise de l'oral

Il est dûment prouvé, selon certains didacticiens et sociolinguistes, notamment (Wirthner, Martin et Perrenoud, 1991) et (Pietro et Wirthner, 1996) que le développement de la compétence de l'oral en classe de langue étrangère stipule l'engagement de moyens didactiques et méthodologiques approuvés par l'expérience et susceptibles d'afficher une certaine progression, néanmoins, ces derniers sont limités. Par ailleurs, plusieurs ouvrages spécialisés se sont intéressés, de plus en plus, à l'oral au point que les enseignants disposent désormais de moyens inédits de réussir et répondre aux énormes difficultés rencontrées ; entre autre, l'évaluation du « *savoir parler* » en classe de langue étrangère. L'observation des conduites langagières de nos étudiants, en licence de français, conduit vers l'interrogation sur les paramètres

d'évaluation de la maîtrise de l'oral ; ce qu'il faut évaluer ? Comment évaluer ? Et quand faut-il évaluer ?

L'évaluation de l'oral ne peut être accomplie sans rendre compte aux systèmes linguistiques (*structures phrastiques, lexique, syntaxe…etc.*) et aux systèmes sémiotiques non langagiers (*regard, gestes, mimes, grimace, posture…etc.*)[40], ce qui inclut aussi d'autres facteurs, souvent négligés en classe par les enseignants ainsi que par les étudiants, et qui contribuent au bon déroulement de l'interaction orale, font expliquer Dolz et Schneuwly (2002) dans leur classement. Nous nous permettons de les présenter dans cette partie de notre thèse afin de mieux comprendre le déroulement du savoir parler en contexte d'enseignement/apprentissage, ainsi que les dimensions mises en sa faveur.

> « *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* », (Dolz et Schneuwly, 2002:52)

En effet, l'oral est spécifique et se distingue d'une simple conversation ou échange de propos parce qu'il se donne à une finalité ; il doit impérativement servir à construire des apprentissages. Une fois les objectifs d'apprentissage sont déterminés au préalable, nous pourrions s'attendre ainsi, à ce que plusieurs obstacles peuvent faire l'objet d'assouplissement ; voire même se fondent dans des pratiques langagières, ne laissant rien qui puisse nuire au progrès de l'oral.

> « *Nous pensons que ces obstacles peuvent être levés en grande partie à partir du moment où des objectifs d'apprentissage sont clairement fixés. Dès lors que des séances sont mises en place pour l'acquisition de telle compétence clairement définie et connue des élèves, rien n'empêche qu'une évaluation soit portée sur les trajets effectués par chaque élève en regard de cette compétence »*, (C. Garcia-Debanc, et S. Plane, 2004 :252)

À la différence de l'analyse et l'évaluation des pratiques de l'écrit, celles de l'oral suscitent à la fois une double impression : une profonde confusion dans le corps

[40] Voir les paramètres d'évaluation de l'oral présenté par TAGLIANTE, Christine (1994) ; une autre voie pour l'évaluation de l'oral, centrée sur la pédagogie de l' « *autoscopie*» qui tient compte des performances des interlocuteurs à l'oral, et la manière par laquelle l'interlocuteur agit pour mieux se corriger. Ces paramètres prennent en considération deux principes fondamentaux à savoir le ***fond*** et la ***forme*** en tant que normes dimensionnelles de la production orale. Source : BOURRON, Yves, DENNEVILLE, Jean. Se voir en vidéo. Pédagogie de l'autoscopie. Les Editions d'Organisation.

enseignant, dans la mesure où elle soulève de nombreuses difficultés et nous semble alors, indispensable d'apporter des interprétations succinctes à toute forme d'évaluation. Ces difficultés peuvent être expliquées par le fait que *« L'oral est difficile à observer et complexe à analyser* » nous expliquent Claudine Garcia- Debanc et Sylvie Plane (2004, 251-252, en abordant le sujet des difficultés liées à l'analyse de l'oral. Par ailleurs, le corps enseignant à une part de responsabilité, vis-à-vis, de l'observation et l'évaluation des pratiques langagières en classe de langue étrangère ;

> « *Les enseignants aussi entretiennent un rapport ambigu avec la communication orale, celui-ci se traduisant souvent par des pratiques pédagogiques boiteuses, peu significatives ou tout simplement absentes […]. En effet, même si l'oral est présent dans les programmes de formation, peu d'enseignants le mettent en œuvre dans les activités en classe.*», (Ginette Plessis-Bélair, Lizanne Lafontaine, Real Bergeron ; 2007 : 48)

En outre, un intérêt stratégique dans la mesure où la compétence de l'oral est évaluée pour l'ensemble des performances, sur le plan du contenu mais, aussi sur le plan de la langue pour que l'on puisse mieux adapter son enseignement aux besoins des apprenants, elle est donc moins subjective. En ce sens, Philippe Perrenoud écrit que :

> « *Savoir au préalable analyser ses pratiques et ses compétences de communication semble être la clé d'une véritable formation à la pédagogie de l'oral, parce qu'il n'existe aucune situation de communication entièrement neutre, …* ».

Didacticiens et linguistes se sont orientés, à la fin des années 1990, vers des travaux diversifiés centrés sur les difficultés de l'enseignement de l'oral, ainsi que son évaluation. Plusieurs démarches ont été entreprises et des paramètres d'évaluation ont été proposés, afin de mieux réduire la dimension des difficultés et rapprocher ainsi les points de vue[41].

> « *Après un certain piétinement (Lazure, 1994), la didactique de l'oral a trouvé, à la fin des années 1990, un second souffle et les travaux sur le sujet se sont multipliés. On remarque que ce regain d'intérêt s'est accompagné*

[41] Suivant les affirmations de Garcia-Debanc (1999 : 195), l'oral constitue une pratique complexe et difficile à observer, à analyser et à évaluer en raison des multiples paramètres intervenant dans l'interprétation de l'énoncé, et qui sont difficiles à décrire sans les outils adéquats.

d'un effort de clarification de la part des chercheurs qui se sont employés à explorer les difficultés que pose l'enseignement de l'oral, à commencer par sa définition même »,(Carol Fisher, 2007 :221).

Nous nous limiterons ici, à présenter exclusivement les paramètres d'évaluation de l'oral en relation avec notre travail de recherche, suivant les critères définis dans la démarche de Schneuwly, De Pietro, Dolz, Dufour, Erard, Haller, Kaneman, Moro et Zahnd (1998). lesquels, repris dans les travaux de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998), puis approuvés par l'UQAM (*Université du Québec à Montréal*) pour l'évaluation de l'oral, ainsi que les difficultés liées à l'oral en contexte d'enseignement/apprentissage.

En effet, c'est dans cette logique guidée par l'expérience que nous avons jugé indispensable de focaliser toute notre attention sur les quatre volets dimensionnels, qui s'inscrivent dans la problématique de l'évaluation des compétences de l'expression orale. Les différents critères élaborés par les auteurs, cités auparavant, n'est autre que l'acception des efforts engagés de diverses provenances (*Europe, Etats-Unis, Québec*), rassemblés autour de trois dimensions : les compétences linguistiques, discursives et communicatives, permettant ainsi, une pratique d'évaluation cohérente.

4.1. La compétence linguistique

Avoir le contrôle sur une langue étrangère, savoir se servir de son code, une telle condition, tient compte non seulement de la connaissance de son système linguistique mais aussi de la maîtrise de l'usage approprié de cette langue, dans divers contextes sociaux, nous expliquent C. Bachmann, J. Lindenfeld, J. Simonin, (1981).

La compétence linguistique réfère spécifiquement à la maîtrise du code de la langue. Par là, on entend le recouvrement des règles régissant le fonctionnement de la langue intériorisée, afin de mieux avoir conscience des énoncés émis et/ou perçus par les sujets.

« *Par compétence linguistique, il faut entendre l'ensemble des aptitudes et des capacités langagières dont disposent les locuteurs-acteurs pour percevoir et interpréter des énoncés émis à leur intention et émettre des énoncés perceptibles et interprétables par d'autres locuteurs-acteurs. Y entrent donc des aspects proprement linguistiques, discursifs, (passage de la phrase au discours) et modalisants (rhétorique)*» (A. Abbou 1980 :16)

En effet, « *ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément* », affirme Boileau dans l'art poétique (1674). À l'université, la compétence linguistique occupe une place importante dans la formation des étudiants en licence de français, autant pour l'interprétation des énoncés que pour la détermination du sens. Un étudiant qui maîtrise le code d'une langue étrangère et conçoit explicitement ses idées bénéficie d'un avantage inestimable dans la gestion de la communication orale, notamment en groupe (*communication plurielle*) et peut parvenir, en peu d'efforts, à guider l'attention de ses interlocuteurs vers l'idée principale de son point de vue.

Selon le CECR « Cadre Européen Commun de Référence » qui constitue une sérieuse référence pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des acquis en matière des langues vivantes ; la maîtrise du code de la langue apprise laisse entendre également, la capacité de l'étudiant de connaitre et de comprendre les cultures dont la langue est le vecteur. Cela lui donne éventuellement l'occasion de pouvoir comprendre, s'exprimer et interpréter des pensées autant à l'oral qu'à l'écrit, dans différente contexte.

En ce sens, la dimension linguistique tient finalement compte des aspects relatifs à la voix (*diction et faits prosodiques*) d'une part, et des aspects morphosyntaxiques et lexicaux d'autre part. Nous prenons, en effet, soin de les présenter dans le présent chapitre afin d'élucider tous les passages obscurs qui soient liées à la forme et au sens dans l'évaluation de l'oral.

4.1.1. La voix

Le volet timbre et voix renvoie essentiellement à différents critères liés à la diction, l'accentuation, le rythme, l'intonation, la prononciation et l'articulation. Il est recommandé en classe de langue étrangère de favoriser une portée suffisante, dont le ton ne doit être, ni trop aigu ni trop voilé. Prendre en considération cette condition de communication orale comme telle, impose à la partie réceptrice une situation d'écoute prolongée pour parvenir à prendre part à la compréhension, à la production et à l'interprétation correcte des énoncés.

Cependant, les étudiants qui présentent des lacunes ou plutôt connaissent l'échec au volet de la voix ne sont souvent pas conscients de leurs difficultés, assurément, cela ne

fait pas d'eux des adeptes du métier de l'enseignement. En pareilles circonstances, une simple erreur reproduite, peut emmener un étudiant à essuyer des revers, ainsi, il doit impunément perfectionner la pose de sa voix, en travaillant particulièrement les aspects précédemment relevés. Considérée comme étant un outil vigoureux pour gagner en conviction, l'amélioration de la voix consiste à optimiser son fonctionnement, afin qu'elle soit riche, expressive et déterminante. En ce sens, des exercices pédagogiques ont même été proposés par l'UQAM en faveur des étudiants, pour améliorer leur maîtrise de la voix en classe ou devant un public, ayants pour objectif principal, la prise de conscience du rôle des résonateurs dans l'expressivité de la voix[42].

4.1.1.1. La diction

On entend par « *diction* », l'élocution qu'un orateur s'accorde à travers la parole, et qui peut être décrite comme étant, nette, lente, claire, chantante, accentuée, constante ou monotone. On entend deux thèses différentes ; selon certains phonéticiens, le phénomène traite de la manière de constituer les énoncés, de réciter les textes et d'exprimer la pensée quant à la sélection et à l'agencement des mots employés dans une parole. Pour d'autres, l'opération renvoie à l'art oratoire, voire un choix emprunté par le locuteur (orateur), par lequel ce dernier s'accorde l'interprétation d'une situation de communication orale ; « *Les synonymes sont plusieurs dictions ou plusieurs phrases différentes qui signifient une même chose* », affirme Jean De La Bruyère.

La plupart des étudiants que nous avons rencontrés au cours de notre expérience conduite, éprouvent de vives contrariétés quant à la diction, notamment des difficultés liées à la phonétique correcte des voyelles dont, la tenue comporte une variation de timbre ; « (*é, i, y, ai*), (*p, b*) », à l'articulation des mots « (*pied*), (*pays*), (*payer*) » et au bafouillage « *exprimer des idées confuses* », ce qui influe négativement sur l'ensemble de l'expression orale, donnant lieu à une élocution peu harmonieuse.

En ce sens, les enseignants doivent rappeler en urgence leurs étudiants à prendre conscience de leurs points faibles et d'œuvrer à leur progrès. Proposer quelques exercices de diction (*jeu de répétition centré sur l'articulation de mots agencés*

[42] Une méthodologie pédagogique s'appuyant sur des exercices simples et accessibles, qui tient compte du développement et l'imposition de la voix à travers le contrôle de la respiration, l'imitation, la lecture, la récitation et la reproduction des textes oraux.

exprimant un sens, bien qu'ils présentent une certaine difficulté à la prononciation) en classe, nous semble une idée parfaitement rentable dans la mesure où les étudiants peuvent en tirer plus de profit ; comme par exemple leur demander de travailler, à la fois, la voix et l'articulation.

Exemples[43].

- *Donnez-lui à minuit huit fruits cuits et si ces huit fruits cuits lui nuisent, donnez lui huit fruits crus.*
- *Un banc blanc plein de pain blanc, un plein blanc banc plein de blanc pain.*

En effet, parler une langue étrangère consiste aussi à bien, maîtriser *l'art de la diction* ; nos étudiants en licence de français doivent à tout moment s'exprimer distinctement, d'éviter toute sorte d'escamotage de mots en parlant (*prononcer un mot très vite ou très bas pour qu'on ne l'entende pas*) ou d'être pris d'une hésitation quelconque devant une situation de communication.

4.1.1.2. Les faits prosodiques

Selon André Martinet**,** « *Éléments de linguistique générale* », les faits prosodiques tiennent compte de l'étude de l'ensemble des traits phoniques qui échappent au découpage de la chaîne parlée, en l'occurrence : l'accent, le ton, l'intonation, le rythme et l'inflexion de la voix (*la modulation*) qu'un locuteur s'accorde au passage à l'oral en fonction de ses réactions et de l'effet qu'il souhaite avoir sur ses interlocuteurs.

En effet, à travers les intonations l'étudiant peut se permettre de distinguer les déclarations des interrogations. Compte tenu du contexte de la communication orale (*interaction, conversation, échange verbal, réponse….etc.*) la prononciation et l'articulation doivent être intelligibles et naturelles. L'étudiant doit tenir rigueur aux liaisons indispensables et contourner celles qui soient incorrectes, éviter en particulier les troubles de prononciation et de phonation (*nasillement*), la prononciation gutturale (*grasseyement*) et la variation de timbre (*diphtongaison excessive*) et le balbutiement (*bégaiement*), des lacunes causées par certaines situations inconfortables (*ennui, obstacle, incommodité, embarras, timidité…etc.*). Quant aux enseignants chargés de suivre la formation des étudiants en licence de français, ces derniers doivent impérativement intensifier les exercices de correction phonétique articulatoire en

[43] Plusieurs exercices sont même proposés sur internet pour l'entrainement à la diction. Source : www.francaslca.net

faveur de leurs étudiants, afin de diminuer l'ampleur des lacunes liées aux faits prosodiques, obligeant ainsi, les étudiants à veiller à la place de l'accentuation, le rythme et le débit varié dans toute communication orale.

4.1.2. Le langage

Ce qui mesure de l'importance d'une pratique de communication orale habituelle, c'est la possibilité de se faire comprendre et d'exprimer ce que l'on a, tout simplement, l'intention d'énoncer, plutôt que de produire, au préjudice de la communication, des énoncés neutres mais adéquats. Il arrive parfois, qu'à défaut d'absence d'une simple expression, indispensable pour parfaire le sens d'un énoncé, donner lieu à des confusions répétées, à des incohérences entre les parties d'un discours, ainsi que dans les idées produites.

> « *Le langage n'est pas seulement un système de signes mis en œuvre mais aussi un mode de socialisation, une façon d'être et de comprendre le monde, un ensemble de pratiques à la fois individuelles et sociales* », B. Bruyère et L. Moussaoui (2008 :22).

Étant un mode d'expression de la pensée et de la communication, le langage se veut une pratique sociale au service de l'évolution langagière et culturelle ; seulement, il convient d'œuvrer pour un choix langagier, le moins qu'on puisse dire, adapté à chaque situation de communication.

> *« Il n y a pas un bon ou mauvais langage mais des choix langagiers adaptés ou non au projet de communication* », (d'Evelyne Charmeux, 1996:22)

En effet, la pratique du langage est un contrat de rigueur, permettant à la fois de faire rappel des acquis et d'évaluer les connaissances des sujets apprenants en matière de morphosyntaxe et lexique. Néanmoins, l'absence d'un échange verbal authentique fait expédier à la hâte toute l'activité, c'est pourquoi, parler tout simplement ne suffit pas, il faut qu'il ait une réelle situation de communication orale.

4.1.2.1. La Morphosyntaxe

Ce qui tient de référence pour le bon usage du langage, trouve nécessairement place dans la formation des énoncés linguistiques ; un aspect considérable pour la qualité de l'expression orale maîtrisée : les combinaisons en mots et en syntagmes (Blain et Lafontaine, 2010; Ouellon, 2007; Ouellon et Dolbec, 1999; Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 2000). En d'autres termes, l'étudiant est appelé à prendre grand soin de la

qualité de la langue dont-il se sert comme moyen de transmission culturel ou « *vecteur culturel* » (Duchesne, 2010; Lafontaine, 2006; Lebrun et Préfontaine, 1999).

En ce sens, plusieurs recherches se sont intéressées de manière directe aux compétences langagières poussées chez les étudiants à la faveur d'un bon usage de la langue, d'autres se sont mêmes vu orientées vers les difficultés des étudiants, quant à la conception du langage, sans égard à la qualité de la production orale, (Ostiguy, L., É. Champagne, F. Gervais et M. Lebrun (2005).

En effet, pour parvenir à installer un dispositif morphosyntaxique fort de rigueur, il convient d'assimiler les critères prosodiques, lexicaux et phonologiques, voire les aspects non linguistiques. A défaut d'arrangement consistant des critères supra cités, la situation peut connaître des passages lacunaires se laissant livrer entièrement aux entraves relatives à l'acquisition de la morphosyntaxe. Nous citons dans ce contexte, sans exhaustivité, le cas de certains de nos étudiants se heurtant à un immense obstacle pour assurer toutes les dimensions morphosyntaxiques et sémantiques du langage : on y présente l'exemple des erreurs lexicales liées à la forme[44] et morphologiques liées à la prononciation et/ou l'articulation.

> **«** *Les difficultés que rencontrent les apprenants lorsqu'ils ont à faire des choix lexicaux et les fréquentes erreurs qu'ils commettent sont fondamentalement dues à leur méconnaissance du système lexicale de la langue cible* **»**. (D. Laniel, 2005 : 80)

Ainsi, débattre la question de la morphosyntaxe auprès de jeunes étudiants fraîchement arrivés à l'université ; pourrait bien résulter d'une profonde difficulté d'observer l'utilisation de phrases fragmentées en mots isolés et des structures phrastiques asyntaxiques, relevant de l'antécédence de l'exercice du langage sur l'essence de l'usage. C'est ainsi, le cas des habitudes estudiantines, observées au cours des premiers contacts des sujets apprenants avec le français, usité comme ultime moyen de communication pour dispenser un cours de langue étrangère.

[44] Pour conclure, les erreurs lexicales liées à la forme se définissent comme étant l'incapacité d'employer correctement le vocabulaire de la langue cible, c'est pourquoi, l'apprenant éprouve beaucoup de difficultés à former l'adjectif, l'adverbe, le nom ou le nom d'action.

Par ailleurs, l'interprétation de ces confusions absolues en production orale, jusque-là peu définissables[45], ne tient pas de l'aisance. Deux raisons importantes ont fait l'objet d'une vérification systématique, l'une découle de la pauvreté manifeste des étudiants en matière de production linguistique, frôlant parfois même, l'incapacité de s'exprimer avec le peu de vocabulaire dont ils disposent, l'autre résulte du manque d'agencement dans la conception des énoncés. Pour parvenir à réduire l'impact de ces difficultés sur l'évolution du discours orale et par la même occasion sur la maîtrise du langage, il ne faut pas se contenté uniquement d'apprendre les règles qui régissent la langue, puis chercher à imiter des modèles simulés. Pour ce faire, il convient donc, pour un étudiant, de prôner pour un usage constant de la langue, une parfaite maîtrise des situations de communication et que l'enseignant doit réussir à :

> « *[…] apprendre [aux élèves] à se poser des questions, à formuler des hypothèses, à recueillir et à organiser des données qui permettent de les vérifier, à comparer, à analyser et à interpréter le fait, à juger de la valeur d'un argument, à élaborer des généralisations* », (F. Dulude, 1996:42)

En effet, les échanges interactifs entre enseignant et étudiants, ainsi qu'entre étudiants eux-mêmes, peuvent constituer des pratiques évidentes qui contribuent efficacement au rendement d'un enseignement de qualité et influent de manière directe et indirecte sur la maîtrise des habiletés de communication; (Birch et Ladd, 1998; Muller, 2001; Rowan, Chiang et Miller, 1997)[46].

4.1.2.2. Le Lexique

L'acquisition du lexique passe pour une des principales opérations linguistiques par rapport à la maîtrise langagière des étudiants ; et quoique ces derniers n'y fassent guère moins d'erreurs que dans d'autres opérations langagières, du moins les linguistes sont persuadés qu'ils doivent fournir plus d'efforts pour surpasser les difficultés. Parmi les multiples difficultés, dont-ils souffrent le plus nos étudiants, en situation d'apprentissage de langue étrangère ; l'acquisition du lexique sous ses différentes dimensions : morphologique, sémantique et phonétique. Une telle déficience, suscite des craintes, à la fois des enseignants dispensateurs de savoirs et des étudiants

[45] De nombreuses lacunes liées à la production orale en langue étrangère présentent souvent des interprétations, le moins qu'on puisse dire, renvoient essentiellement aux aspects : émotionnel, social, culturel, et non pas aux aspects purement didactiques et pédagogiques.

[46] Document disponible sur le site : www.cmec.ca

susceptibles de poursuivre une formation académique en français langue étrangère, déclenchant auprès d'eux un processus de traitement, basé sur les acquis précédents.

Pour répondre aux difficultés qu'impose l'acquisition du lexique, Louis Porcher, (2004) souligne qu'il convient de prendre en compte la corrélation lexique/ vocabulaire/ discours en privilégiant la compréhension du fonctionnement de la langue à travers les aspects sémantico-pragmatiques de la notion lexicale pour se permettre une meilleure compétence langagière.

> « *Dans tous les cas, les savoirs constituent le moyen nécessaire pour maîtriser un savoir-faire mais nullement une fin. Les connaissances sur la langue servent, parmi d'autres moyens à développer des savoir-faire linguistiques.*»; (Louis PORCHER, 2004:34)

L'auteur laisse deviner que le contexte d'acquisition ne tient pas à favoriser la structure au détriment de la sémantique ou même agir inversement.

4.2. La compétence discursive

La maîtrise langagière prête désormais un intérêt particulier quant à la compétence discursive, en s'efforçant de fournir des réponses à ce qui pourrait bien être considérés comme étant des obstacles accumulés, obstruant les voies de la progression langagière. La compétence discursive se réfère généralement à la cohésion ; cela tient surtout compte du lien grammatical et de l'unité logique exprimée, à travers l'organisation du discours, des idées et des pensées. À la cohérence du langage, incluant la délimitation du thème, du sujet, du vocabulaire, ainsi que la pertinence des idées en rapport avec le discours auquel, un interlocuteur s'accorde à produire.

A ce propos, nous tenons à souligner qu'il ne faut pas trop compter sur une liste de mots bien abondante ou des bribes de phrases pour s'offrir une communication réussie. Au contraire, un étudiant, préparant une licence de français langue étrangère, est censé disposer de l'ensemble des genres discursifs, propres à une situation de communication donnée à la fin de son cursus universitaire pour se permettre un bon usage de la langue dans toutes ses dimensions.

En effet, l'avènement du CECRL (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*), 2001, a permis donc l'apparition d'une conception bien précise de la compétence discursive dont il faut impérativement tenir compte. Ainsi, l'étudiant doit

avoir une certaine conscience de l'organisation de son discours oral, pour qui, la conception doit se réaliser dans un ensemble cohérent et cohésif, en structurant les phrases eu égard à son organisation thématique, ses rapports logiques exprimés, son registre de langue ainsi que son genre discursif.

4.2.1. L'Organisation du discours

Il est tout à fait clair, que l'objectif de toute prise de parole est de conduire les auditeurs à tenir compte de l'objet de la communication, et à distinguer tout ce qui affecte le sens du message à leur transmettre, ainsi, l'utilisation des termes simples et accessibles, reste insuffisante pour les amener à nous comprendre. De ce fait, les chercheurs constatent, que si d'un coté les enseignants bénéficient aujourd'hui d'outils, leur permettant de traiter de la syntaxe, du lexique et de la phonologie de leurs étudiants, d'un autre coté ils sont privés d'instruments performants leur facilitant le traitement de la diversité et la complexité de l'organisation du discours qu'ils désirent employer dans leur pratique.

> «*On constate que les enseignants, comme les étudiants, en restent à une représentation étroitement linguistique du discours comme texte, c'est-à-dire comme succession de phrases, sans tenir compte des informations extralinguistiques (connaissances du monde, de la situation d'interaction, etc.) qui sont implicites par le texte et qui sont nécessaires à l'interprétation* » affirme en ce sens, (Eddy Roulet 1999 : 6).

En effet, l'organisation du discours, selon ses formes possibles ; entretien courant, échange de propos, interaction verbale, dialogue authentique ou autre, confère désormais une place décisive dans les recherches et les débats des didacticiens depuis plus d'une trentaine d'années déjà, traduisant ainsi, l'intérêt capital accordé à l'expression dans l'enseignement/apprentissage des langues. Ainsi, l'étudiant doit tenir compte, pendant sa production orale, du cheminement de la pensée verbale, de la structuration intelligible des idées, de suivre une logique de communication et de savoir choisir ses arguments pour persuader ses auditeurs.

4.2.2. Délimitation du sujet-Fil directeur

Une fois l'étudiant parvient à dégager les idées qu'il a sélectionné dans une pratique mentale, les énoncés vont s'entraîner de manière logique, avec des transitions bien choisies. L'étudiant peut tout d'abord préciser ce qu'il va exprimer et pour quel raison

il le fait, il illustrera ses idées à l'aide d'exemples concrets, de notes de réflexion, de tournures de langue, tout en essayant d'abréger le plus clairement possible.

En passant à l'étape scripturale et par opposition à l'oral, l'étudiant est censé suivre le même chemin, sauf qu'en arrivant à l'étape de la dissertation, celle qui évolue le plus difficilement, il doit développer chaque élément de la communication : thèse, énoncé, action, arguments et exemples. Ensuite, établir l'articulation entre les idées développées à l'aide de connecteurs logiques et chronologiques, les plus appropriés, et enfin rédiger l'introduction et la conclusion.

4.2.3. Pertinence et crédibilité

Étant une forme de communication d'une portée égale à l'écrit dans l'échange langagier, l'oral se détermine comme une compétence qui se caractérise par un objectif autant que possible, clair et précis que le locuteur (*destinateur*) ambitionne d'exprimer à travers des idées, suscitant l'intérêt de ceux qu'ils l'écoutent (*destinataires*). En effet, F. Raynal et A. Rieunier, (1997) expliquent qu'une telle situation d'échange ;

> « *Induit l'apprentissage de l'écoute et celui de la prise de parole pour (re) produire …* », (F. Raynal et A. Rieunier, 1997 : 6).

Dans une perspective, introduite par l'évolution de l'enseignement des langues étrangères (CECR ,2001), l'originalité des idées produites par l'étudiant en situation d'échange ou d'interaction, stipule que ce dernier doit adapter le contenu de son message à la situation de communication (*argumenter, décrire, présenter, exposer, relater… etc.*) aux interlocuteurs et au statut socioculturel.

> « *Je tiens compte des attentes du destinataire : plus les attentes sont claires, plus la communication sera adéquate. Me mettre dans la peau de mon interlocuteur, comprendre son point de vue, connaître son cadre de référence est une condition essentielle de la qualité de ma communication* », (F. Ruph, 2007 : 55).

En effet, cela conduit forcément à l'amélioration de la qualité des expressions, la compréhension mutuelle et à la cohérence des idées (absence de contradiction); autant de compétences, nécessaires pour communiquer avec l'autre, aussi bien sur le plan personnel ou que sur le plan social. L'évaluation des idées exprimées par l'étudiant à travers l'échange, doit se produire dans un agencement, sans doute, qui tient compte de

la logique, c'est-à-dire ; en même temps, dans un ensemble et sous-ensemble autant qu'une communication prend conception dans une opération mentale :

> **«** *Les meilleures idées ne viennent pas spontanément. Leur mise en forme non plus. J'ai en général une idée globale de ce que je veux exprimer. Là où ça se gâte, c'est dans le passage entre cette vision générale et la rédaction phrase à phrase du texte* », (F. Ruph, 2007 : 55).

L'auteur, F. Ruph, (2007) explique encore une fois dans son guide, que le sentiment d'échec initial est une condition normale de toute situation d'expression d'ordre explicatif et scientifique. En d'autres termes, il arrive que dans une situation de communication, l'étudiant essuie des succès et parfois même des revers en essayant d'élaborer sa propre communication. Ainsi, l'enseignant doit son apport positif aux évaluations fructueuses en incitant l'étudiant à apprendre davantage les stratégies d'élaboration d'une communication orale. Le moment de l'écoute semble alors opportun pour que l'étudiant puisse dégager l'ensemble des idées qu'il s'accorde à développer ou à exprimer une par une, il est censé les classer dans son esprit par principe prioritaire ; idée directrice, idées principales et idées secondaires.

4.3. La compétence communicative

La maîtrise de la communication orale en classe de langue étrangère consiste en la domination de certains paramètres que nous estimons indispensables pour toute situation d'interaction ou d'échange. En effet, maîtriser une langue étrangère n'est pas tout à fait un projet qui tient de l'utopie comme le prétendent de bien maigres pensées, n'entrainant que désolation et inhibition à apprendre chez l'étudiant. Nous pensons également à deux facteurs qui sont à l'origine de cette situation d'incapacité; d'abord, la crainte de perpétrer des erreurs, voire d'être impertinent qu'un étudiant s'abstient de profiter des opportunités offertes en classe pour manier l'expression orale en usant au plus vite des nouvelles compétences acquises.

Puis, communiquer dans des situations peu ou pas authentiques, le moins qu'on puisse dire sont artificielles, peut conduire l'étudiant à entretenir un rapport désagréable avec la communication orale.

> « *Communiquer dans des situations peu spontanées, voire artificielles (Lafontaine, 1995, 2001; Pelssis-Bélair, 1994), l'amène (L'élève) à reconsidérer ses représentations au sujet de l'oral. L'élève entretient un*

rapport difficile avec la communication orale « enseignée » à l'école, ce qui la rend donc peu signifiante à ses yeux, car elle ressemble peu ou pas aux situations de communication qui lui sont familières », (Ginette Plessis-Bélair et all, 2007 :48).

Par ailleurs, il est autant difficile d'évaluer les progrès enregistrés en termes d'expression orale, car celle-ci dépend amplement du contenu de l'idée produite, de la situation de communication et de l'interlocuteur lui-même.

4.3.1. Le Registre

« Registre » ou « niveau » de langue, sont deux expressions qui désignent le même sujet de réflexion, et est défini par certains caractères distinctifs dont, le choix du vocabulaire, la conception de phrases, ainsi que la somme de la prise en considération des règles de grammaire. Dans une situation des plus ordinaires, tout locuteur dispose d'au moins deux registres de langue, qu'il utilise en fonction de la situation de communication et des interlocuteurs, présentant ainsi une certaine difficulté à déterminer les limites existantes de chacun d'eux.

Un étudiant en licence de français langue étrangère peut percevoir un mot comme appartenant à un registre courant, bien que l'expression dépend d'un registre familier avec toute sa variante populaire. C'est l'exemple de quelques références que nous avons pu soulever chez nos étudiants dans plusieurs situations de communication authentiques, relevant soit d'une insuffisance lacunaire considérable de déterminer avec précision l'appartenance du mot (*le taxieur au lieu de dire : le chauffeur de taxi*) ou la formule phrastique erronée (*le tutoiement*) à son propre registre de langue, soit d'une confusion apparente, née de l'emprunt négatif[47].

En effet, une compétence communicative implique, sans conteste, la conformité au bon usage de la langue, censée être enseignée ou apprise dans un milieu universitaire. Ainsi, l'apprentissage de l'oral ne doit pas se produire dans un concept ésotérique, c'est-à-dire, que l'étudiant ne doit pas utiliser un langage relâché, même si, ce dernier est plus expressif dont, les expressions et les formules empruntent à un registre moins conscient, souvent employé par des personnes peu instruites. Dans une logique

[47] Nous avons constaté au cours des années passées auprès des étudiants que certains d'entre eux empruntent copieusement des expressions lues ou entendues, sans pour autant qu'ils puissent distinguer ni le registre, ni le contexte dans lesquels il convient d'en utiliser avec certitude. Par exemple, on tutoie de nos jours les personnes (enseignants) auxquelles on n'est pas uni par des liens de parenté, d'amitié ou de camaraderie.

vérifiable, le milieu universitaire engage deux registres de langue voisins : D'abord, un registre courant (*objet de notre recherche*) plus soigné et beaucoup mieux accepté, les étudiants sont censés l'utiliser dans les échanges et les interactions en milieu pédagogique, dont la finesse du langage est prise avec un grand soin ainsi, le vocabulaire et la syntaxe sont simultanément honorées.

L'étudiant est censé emprunter un vocabulaire simple, usuel et compris par ses interlocuteurs, à l'oral ses énoncés ne doivent nullement contenir des expressions recherchés, visant la clarté avant tout. En syntaxe, les efforts de l'étudiant doivent être centrés sur la prise en compte de la conception des phrases (*coordonnées, relatives, subordonnées de temps, etc.)* et de leur enchaînement, du respect des règles de grammaire et de l'utilisation des temps simples, sans recherche stylistique. De plus, un registre soutenu auquel, l'étudiant et l'enseignant se réfèrent en partageant réciproquement un vocabulaire savant, emprunté aux références culturelles ou même écoutés dans des discours oraux littéraires, requiert une connaissance approfondie des subtilités de la langue apprise.

4.3.2. L'Interaction

Toute langue étrangère peut faire l'objet d'un apprentissage, suivant la situation dans laquelle, le sujet parlant puisse se permettre l'acquisition des premiers éléments da la langue cible : Un entourage familial bilingue, parvient sans peine à initier tout apprenant à la pratique de la langue cible ; un séjour linguistique dans le pays d'origine de la langue cible peut accorder à un apprenant ce que l'école ne peut lui en donner, entre autre, de la correction phonétique. Il y a lieu de signaler aussi, que les nouvelles technologies représentent à nos yeux un espace virtuel privilégié pour l'exercisation de la langue étrangère et peuvent même accorder aux jeunes apprenants la possibilité de s'élancer dans l'autodidaxie (*ou* ***autodidactie*** *[otodidaksi]* ***n. f.*** *Fait de s'instruire tout seul, sans maître*), nous fait expliquer en ce sens, (Francine Cicurel 2002 :145).

Néanmoins, c'est dans un espace purement scolaire, particulièrement dans un cours de langue, qu'un apprenant puisse s'accorder aisément la maîtrise d'une langue étrangère, tant à l'oral qu'à l'écrit, et c'est bien entre pairs qu'il puisse le mieux

l'exercer, sans pour autant connaître des revers. En ce sens, la même auteure affirme dans une autre réflexion que ;

> « *Le développement des recherches sur la conversation dans le domaine de la pragmatique interactionnelle pousse à considérer la classe, à partir des années 80, comme un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction* », (Francine Cicurel 2002 : 161).

Même si aujourd'hui, nous constatons que notre école commence à perdre le peu qui lui reste de sa brillance d'antan, cette dernière continue, en dépit de toutes les difficultés rencontrées, à tracer son chemin dans un paysage plein de confusions.

> « *L'intérêt dans le domaine de la didactique des langues pour la classe comme lieu privilégié de l'apprentissage ou de l'enseignement est ancien, et légitime, car c'est bien là que s'effectue la rencontre entre le pôle enseignant, le pôle apprenant et la matière à apprendre.*», (Francine Cicurel 2002 : 163).

Selon plusieurs chercheurs, les années 60-70 représentent une époque glorieuse, marquée par la conviction de pouvoir valider scientifiquement la mise en place de méthodes d'enseignement universellement performantes. Ainsi, la classe de langue était considérée comme étant l'espace privilégié pour toute pratique exemplaire, le lieu permettant, la réalisation de nouvelles techniques et méthodologies, présumées compétitives. Au États-Unis comme en Europe (France), des méthodes ont été conçues dans une vision ambitieuse qui cherchait à développer en priorité les compétences orales des apprenants scolarisés.

En effet, l'interaction orale en classe de langue étrangère semble avoir donc, une visée entièrement didactique, du moment qu'elle permet aux interactants la mise à l'épreuve de l'ensemble des compétences relatives à la maîtrise langagière, néanmoins, cette pratique n'écarte pas pour autant la présence de dispositifs non linguistiques complexes.

4.3.3. Le langage non-verbal

Le langage non-verbal intègre l'ensemble des critères non-linguistiques tels que ; les attitudes, les gestes, le regard et le silence, qui s'imposent comme étant des dimensions déterminantes sur lesquelles, s'appuie toute communication orale entre un

orateur et ses auditeurs. Bien que notre vision de recherche ne tienne nullement compte des dimensions non-linguistiques, ces critères semblent d'une valeur cruciale pour tout message expressif, dans la mesure où ils permettent aux interactants d'exprimer ce que les mots ne peuvent le faire.

> « *L'oral ce n'est pas uniquement le temps de parole des élèves : c'est aussi l'écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c'est la gestion complexe de relations interindividuelles (…) l'oral c'est en effet l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots, c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole* », (Guillaume Harent, 2007:13).

En définitive, nous notons que toute situation de communication orale ne peut faire l'objet d'une évaluation déterminante et rigoureuse, sans tenir compte de l'ensemble des dimensions intégrant sa gestion ;

> « *L'oral n'est pas un objet homogène mais un complexe d'objets mettant en jeu des capacités multiples* », (De Pietro, Dolz, Idiazabal et Rispail, 2000:128).

En effet, l'enseignant et l'étudiant peuvent par exemple, se faire mieux comprendre, tout en étant décontractés, ainsi, l'expression que peut en donner un visage expressif ; un silence éloquent, une pause, un geste, une attitude ou un regard, généralement significatifs, illustrent souvent le cheminement de notre réflexion. La diffusion d'un message linguistique est une opération délicate qui s'opère suivant deux modalités distinctes, en l'occurrence ; la langue orale et la langue écrite. En fait, nous ne pouvons dans ce contexte, ni négliger un mode d'expression au profit d'un autre, ni reconnaitre la primauté de l'un sur l'autre, bien que l'écrit jouisse d'un intérêt capital, relativement aux autres compétences linguistiques dans les programmes scolaires.

Par ailleurs, nous estimons que l'oral bénéficie, tout de même, d'une priorité absolue dans la réflexion linguistique, en raison de son omniprésence dans l'ensemble des pratiques de langue. Après tout, c'est bien l'oral que nous détenons d'abord, avant l'écrit, que nous apprenons en premier lieu et par lequel, nous tenons au soin de dispenser les connaissances et prodiguer les savoir faire.

> « *L'homme acquiert l'oral avant d'aller dans une structure d'apprentissage.*
> *La communication orale, évidemment, précède toujours l'écrit. Les enfants*

apprennent à parler la langue maternelle bien avant d'apprendre à écrire et possèdent une bonne maîtrise de l'oral avant même d'aller à l'école. Pareillement, les apprenants d'une langue étrangère se trouvent confrontés immédiatement à la langue orale dès le début de leur apprentissage et souhaitent être, le plus rapidement possible, capables de communiquer oralement et donc acquérir une compétence de compréhension et d'expression », (Elie Alrabadi, 2011 :16).

Le contexte de recherche dans lequel nous nous sommes inscrits, ne prévoit aucunement, négliger l'écrit en tant qu'objet terminal, nous reconnaissons tout simplement, le fait que nous disposons aussi à l'oral de tout un éventail de ressources pour convertir la pensée, difficile parfois à réaliser au passage à l'écrit. Désormais, l'oral et l'écrit partagent énormément de qualités ensemble, au point qu'il nous arrive parfois de ne pas pouvoir distinguer l'oral scriptural de l'écrit oralisé.

5. Les difficultés liées à l'enseignement/apprentissage de l'oral

La tradition scolaire fait que, dans les différents programmes conçus au profit du système éducatif algérien pour l'enseignement de la langue française, l'écrit prime sur l'oral et que ce dernier ne constitue aucunement une priorité absolue pour l'ensemble des apprenants scolarisés, du moment que la société connaît une arabisation forcée dans tous les secteurs. Voire, les sujets apprenants en classe n'éprouvent aucun intérêt quant à la mise en épreuve de leurs compétences communicationnelles, linguistiques et discursives; pour eux, l'oral ne constitue donc pas un objet enseignable, fait expliquer J-C. Milner (1984).

Cependant, la compétence de l'oral et celle de l'écrit ont des repères en partage, ce qui laisse à comprendre qu'un déficit de prise en compte de l'un ou de l'autre est un coup de revers assez patent ; une conséquence d'un échec de la maîtrise du langage.

Raisonnement à priori, il convient de prendre en compte du développement de l'enseignement de l'oral, en apportant tout soin à pallier les insuffisances et les défaillances relatives à la maîtrise de la langue. Tenir en premier lieu à résoudre les difficultés des sujets apprenants, à maîtriser leurs facultés d'écoute, de compréhension, d'échange et d'interaction pour qu'ensuite pouvoir développer l'écrit. Nous pensons qu'une remédiation rigoureuse à ces compétences donnera certainement l'ambition de mettre en ordre, en fin de compte, une didactique des activités langagières, ainsi,

permettra au sujet apprenant de concevoir un principe clair et précis d'une langue en usage authentique, du moins, c'est ce que nous estimons le réaliser avec nos étudiants : pouvoir prendre soins du langage devant passer à l'écrit.

En effet, la plupart des étudiants qui arrivent en première année de licence de français LMD, pensent, à tort ou à raison, pouvoir s'accorder un « *profil de sortie* » leur permettant de s'exprimer et produire aisément dans la langue française, une fois le cursus universitaire est achevé. Ignorant que toute formation dans un niveau supérieur exige impérativement la disponibilité d'un « *profil d'entrée* », et sans lequel, aucun étudiant, quelque soit ses compétences, ne pourra nullement poursuivre son apprentissage, ni développer ce qu'il en dispose au préalable. Les difficultés auxquelles nous portons une grande attention dans notre thèse de recherche ne se font apparaître que plus tard, c'est-à-dire, une fois que l'étudiant s'engage dans la pratique rédactionnelle, découvrant tout de suite ses insuffisances et incapacités en matière de compétence linguistique et ne pouvant remplir cette mission sans perpétrer des erreurs : manque de vocabulaire, méconnaissance des principes d'usage, confusions de règles syntaxiques et grammaticales, sont autant d'obstacles qui font de l'étudiant un eternel incompétent.

Si nous nous limitons dans cette partie de notre travail de recherche exclusivement aux dimensions relatives à la compétence linguistique, c'est parce que nous pensons que l'ensemble des étudiants partagent presque les mêmes inquiétudes et que les deux autres compétences, en l'occurrence, la compétence discursive et communicationnelle ne peuvent forcément constituer un handicap langagier majeur, une fois, la compétence linguistique est rigoureusement développée en urgence[48].

5.1. Les difficultés liées aux dimensions linguistiques

La diffusion d'un message est une opération délicate qui s'opère suivant deux modes d'expressions distincts : la langue orale et la langue écrite. En effet, nous ne pouvons ni négliger un mode d'expression au profit d'un autre, ni reconnaitre la primauté de l'un sur l'autre, bien que l'écrit jouisse d'un intérêt capital relativement

[48] Dans ces conditions, nous tenons consciencieusement à ne pas faire part des dimensions qui renvoient aux deux compétences citées supra, ainsi toute notre réflexion tire sa raison d'être dans les critères considérés comme étant décisives pour toute maîtrise d'un discours oral, à savoir ; les dimensions et sous dimensions liées à la compétence linguistique.

aux autres pratiques langagières dans les programmes scolaires. Nous estimons, tout de même, que l'oral bénéficie d'une priorité absolue dans la réflexion linguistique, en raison de son omniprésence dans l'ensemble des pratiques de la langue.

Après tout, c'est bien l'oral que nous détenons d'abord avant l'écrit, que nous apprenons en premier lieu et par lequel nous en tenons au soin de dispenser les connaissances et prodiguer les savoir faire. En ce sens, il nous semble tout à fait légitime de penser au développement de l'ensemble des dimensions qui soient liées à la compétence citée précédemment et de venir en soin au langage pendant le moment de l'oral avant de passer à l'écrit, même si on reconnaît l'existence d'écarts importants entre l'oral et l'écrit. Cet intérêt pour les dimensions de la compétence linguistique ne tient pas d'une pensée fortuite ; toute notre réflexion trouve son chemin dans un constat, guidé par des représentations descriptives construites, au cours de notre modeste expérience au département de français, par des étudiants nouvellement inscrits en licence de français LMD.

Lesquelles représentations, leur permettent d'exprimer des pensées, concevoir des idées et poursuivre leur cursus universitaire, dévoilent l'étendue des écarts par rapport aux représentations prévues pour s'accorder un parler et un écrit adéquatement exprimables. Dans ces circonstances purement didactiques, nous ne pouvons qu'évoquer les multiples problèmes de langue auxquels les étudiants sont le plus souvent confrontés en contact avec le français langue étrangère.

Nous entendons par « *problèmes de langue* » l'ensemble des lacunes relatives à l'organisation (*agencement phrastique*), au raisonnement logique (*connecteurs*), à l'enchaînement (*conjonctions et prépositions*) à la subordination (*pronoms relatifs*) et autres dans un discours, privant ainsi tout étudiant de produire un discours oral et/ou écrit rassurant. En ce sens, l'analyse de corpus que nous avons réalisé au département de français (Université Larbi Ben M'hidi d'Oum-el-Bouaghi), nous a permis de mieux connaître la situation délicate interprétée antérieurement, laquelle, fait référence aux difficultés de nos étudiants à s'exprimer en langue française, ce qui traduit notre contact avec eux, un peu plus complexe que prévu.

5.1.1. La dimension phonétique

Dans cette partie du chapitre, dédiée aux obstacles et difficultés dont, nos étudiants de première année ne cessent de rencontrer au niveau de la phonétique, nous allons prendre soin de présenter, sans exhaustivité quelques exemples lacunaires. L'opération ne tient nullement pour un inventaire des difficultés; notre objectif est de sensibiliser notre étudiant à reconnaître ses maladresses, à être conscient de ses difficultés et de l'amener à améliorer sa phonétique et corriger sa prononciation.

À ce propos, nous évoquerons une situation qualifiée de confuse d'étudiants éprouvant du mal à prononcer correctement, voire à communiquer aisément en français langue étrangère. Nous avançons ici, le problème lié au fait que certains éléments sonores du langage articulé (*phonèmes*) sont, soit confondues avec d'autres langues (*mère, arabe standard, anglais*), soit ne se présentent pas du tout.

En effet, peu d'ouvrages ont contribué à l'inventaire des principales fautes de prononciation : seulement trois ont pu classer les difficultés et les obstacles d'ordre phonétique, par familles de langue et par dimensions[49]. Sgard, C. (2006) quant à lui, dans « *Utilisation d'internet pour l'enseignement de la phonétique* », classe plutôt les problèmes de prononciation chez le public arabophone (*afro-asiatique*) selon les dimensions suivantes : « L'enchaînement consonantique, l'enchaînement vocalique, l'égalité syllabique, l'intonation, les voyelles (/y/, /O/, /o/ et /e/), les oppositions des voyelles médianes (/e/-/E/, /O/- /¿/ et /o/- /�/), les consonnes sonores (/b/, /d/, /g/, /v/, /z/ et /Z/), les consonnes (/p/, /v/et /R/), le /h/ muet et les semi-consonnes ».

Toutefois, nous estimons que l'éventail des représentations présentées ci-dessus prévoit un aperçu général de ce que pourrait rencontrer nos locuteurs « *arabo-berbéro-phones* » comme obstacles phonétiques. Or, ces derniers sont issus d'un espace sociolinguistique assez riche[50] pour pouvoir enchaîner l'ensemble des caractères phonétiques distinctifs de la langue française, sans trop de difficultés, en dépit de certaines d'entre elles, relatives aux sons perpétrées. Parmi ces quelques sons, nous citons le [**j**], une fois précédé ou devancé par une voyelle, ce qui le rend peu aisé à la

[49] CHARLIAC L. & MOTRON A. Cl., (1998), KANEMAN-POUGATCH M. & PEDOYA-GUIMBRETIERE Elisabeth, (1991), MAES Pierre, (1993)

[50] En Algérie, nous disposons de plusieurs variations de la langue parlée et scripturales ; entre autres : l'arabe standard ou algérien, l'arabe classique et le berbère dans toutes ses variétés linguistiques riches en sons distinctifs.

prononciation par certains étudiants dans l'exemple de : [**y**] dans « p**aie »** prononcé « pa**yé**/p**ie**d ». Ou le [**ø**] dans « f**eu «** prononcé « f**ou »,** le [**ɛ̃**] dans « ju**in »** prononcé « j**oin**t ».

De plus, les nombreuses confusions entre les voyelles ouvertes et les voyelles fermées, comme dans l'exemple : [**e**] assimilé à [**i**] « dériger / diriger » et [**y**] assimilé à [**i**] « bureau / bireau », sans oublier parfois l'absence des voyelles nasales, comme dans l'exemple [Ã] « **o**n / **a**n ». Autant de cas qui ne puissent être prononcés de manière correcte par certains étudiants, donnant lieu à des interprétations parfois erronées.

En effet, la maîtrise d'une langue étrangère consiste en la maîtrise de sa phonétique et à surmonter tout obstacle relatif à la prononciation. Ainsi, une prononciation dite « *écorchée* » engendrée par une mauvaise production de sons, peut inéluctablement être transposée ironiquement à l'écrit, modifier le sens de l'expression et entraver la compréhension d'un message.

5.1.2. La dimension grammaticale

Notre contact permanent avec les étudiants nous a permis, dans un premier temps, de nous rendre à l'évidence des nombreuses difficultés relatives à l'usage correcte des règles grammaticales et syntaxiques, qui leur permettent de bien parler et de bien écrire en langue française. Nous avons, en effet, pris le soin de dresser dans un premier temps, deux listes non exhaustives de quelques exemples des plus préoccupants. D'une part, les difficultés liées à la grammaire, dont celles qui renvoient généralement aux accords du genre et du nombre, au bon usage des modes et des temps et à la construction phrastique. D'autre part, les difficultés liées à la syntaxe, d'où les étudiants éprouvent du mal à respecter l'agencement des mots usités, à envisager les règles régissant l'ordre des éléments dans un énoncé et à construire des phrases correctes, tant sur le plan syntaxique que sur le plan sémantique.

En fait, ces différents obstacles d'ordre grammatical, cités supra, placent le plus souvent nos étudiants dans une situation de communication des plus embarrassantes, tant en expression qu'en production. Une telle insuffisance linguistique, est censée être traitée bien avant que ces étudiants arrivent en première année de la licence de français, afin de mieux permettre aux enseignants d'aller plus loin dans le processus d'enseignement, sans se soucier des compétences pré-requises. En ce sens, nous

pensons que les enseignants doivent prendre conscience de ce qu'ils dispensent à leurs étudiants pendant les séances consacrées à l'oral, il serait indispensable de les inciter à communiquer davantage en veillant à ce qu'ils usent d'une langue correcte qui obéit aux règles grammaticales et syntaxiques, à prendre soin du registre employé et à anticiper l'écrit à travers la manipulation de la langue orale.

En dépit de toutes les difficultés langagières constatées, nos enseignants ne doivent aucunement concentrer leurs efforts sur la fixation et/ou la transgression des règles grammaticales en FLE. Ils doivent aider les étudiants à interagir pendant les séances d'enseignement de l'oral, à s'exprimer librement, à débloquer leurs problèmes linguistiques sans se focaliser sur la remédiation instantanée.

5.1.3. La dimension de conjugaison

La conjugaison est une compétence opérationnelle d'une importance cruciale qui renvoie à l'énumération des différentes formes, accordant les indications de personne, de nombre, de temps et d'aspect, de mode et de voix. Sa maîtrise évoque une priorité absolue pour s'assurer d'un usage parfait de la langue au même titre que les autres compétences linguistiques. Toutefois, son imperfection en classe de langue étrangère, constitue l'un des facteurs les plus fréquents, semant le doute auprès de nos étudiants et les empêchant de communiquer aisément à l'oral. Parmi les cas enregistrés auprès de nos étudiants et qui constituent, à nos yeux, un obstacle sérieux au moment des interactions verbales, nous évoquons la confusion dans l'emploi des auxiliaires être et avoir (*problème d'attribution*), groupes de sujets (*verbe au singulier s'accordant avec le dernier sujet*), temps de description (*le présent pour la description*) et enfin, temps oral et temps scriptural (*emploi du passé simple à l'oral*).

Nous ne visons pas dans ce chapitre à déterminer l'origine donnant lieu aux difficultés en rapport avec la conjugaison ; les enseignants connaissent déjà les véritables raisons qui ont abouti à un tel résultat d'échec. En effet, la conjugaison n'à cesser de faire l'objet d'une mauvaise fixation dans les cours de français au lycée, on y accède très peu et s'il arrive parfois de l'aborder, cela se fait à travers la lecture de textes mais rarement à l'oral. De notre coté, nous pensons que si les situations d'apprentissage de la conjugaison se reproduisent davantage à l'oral, ne serait ce que apporter de temps à autre des corrections immédiates lors des interactions verbales, les

sujets interlocuteurs auront de meilleures possibilités à améliorer significativement leurs discours oraux et écrits.

5.1.4. La dimension du vocabulaire

Le fil des quelques années passées auprès de jeunes étudiants, nous a permis d'établir un premier diagnostic, grâce à une observation attentive engagée : le constat est alarmant et présente tous les symptômes d'une situation vouée à l'échec. Nos étudiants éprouvent d'énormes difficultés liées à la précision du vocabulaire usité qu'ils doivent constamment emprunter dans le discours oral. Aussitôt contactés, les étudiants nous ont informé de leur incapacité de transposer d'une langue à l'autre et trouver les mots exacts pour exprimer leurs idées, en affirmant que les quelques expressions à peine communiquées, sont promises au doute. En effet, l'acquisition du vocabulaire en français langue étrangère se présente aujourd'hui comme une tâche délicate qui ne peut enregistrer de résultats positifs dans l'immédiat, du moment que cette dimension est significativement liée à d'autres compétences : la lecture, la compréhension et la production.

> « *La question de l'acquisition du vocabulaire se pose aujourd'hui différemment dans un contexte où la compréhension est comprise comme une composante à part entière de la compétence communicative et doit être travaillée à travers des activités davantage envisagées en termes de traitement de l'information en vue d'un usage social de la langue : il s'agit de prélever dans le document sonore ou visuel l'information dont on a besoin pour réaliser une tâche déterminée et avec d'autres* », (Maria-Alice Médioni, 2009 : 16).

Quant aux enseignants, ils sont persuadés que l'ensemble des difficultés relatives au vocabulaire renvoie essentiellement au fait que les étudiants ne lisent pas dans la langue française, ce qui diminue davantage leur conscience culturelle pour le vocabulaire. Cela fait comprendre que le recours aux listes de vocabulaire pour faciliter la compréhension et la production, demeure présentement une aventure moins sûre. En ce sens, il convient principalement de penser les moyens essentiels qui puissent leur accorder le développement de cette compétence, en termes de stratégies. Il s'agit alors de rendre les étudiants capables de ;

> « *Repérer et de prélever des indices différents : situationnels (les lieux, les personnages…), pragmatiques (les actions, les intentions…) et linguistiques (en commençant par les mots les plus connus ou transparents, sur lesquels on peut prendre appui). Les repérages vont constituer les ressources nécessaires à la réalisation de la tâche de compréhension qui devra être articulée à la tâche de production à venir. En même temps, il n'est pas possible de faire l'impasse sur les activités qui vont permettre de stabiliser le vocabulaire pour le rendre actif et mobilisable plus facilement* », (Maria-Alice Médioni, 2009 : 16).

Il y a lieu de noter que ces mêmes étudiants sont contraints de puiser dans la langue mère ou la langue du quotidien pour développer la compréhension du vocabulaire, ce qui constitue pour nous une autre difficulté liée à la réflexion elle-même et à la conception de la pensée en français langue étrangère. Cela peut se faire remarquer, sans trop fort, à travers les tournures morphologiques et lexicales erronées d'où l'incompétence des étudiants de communiquer de manière aussi correcte que possible. En effet, le développement et la sélection du vocabulaire en français langue étrangère peuvent être réalisés au contact direct et permanent de l'étudiant avec la langue cible à travers le développement simultané de la communication orale et écrite.

5.1.5. La dimension orthographique et lexicale

Les difficultés des étudiants au niveau du lexique et de l'orthographe ne se limitent seulement pas à l'usage correct d'un mot en français, le problème est beaucoup plus complexe qu'il en a l'air, du moment qu'il se présente tant au niveau de l'oral qu'au niveau scriptural. Tout ce que nous avons réuni comme données, explique clairement l'ampleur croissante du phénomène, le fait qu'au passage de l'oral à l'activité scripturale, les étudiants se heurtent à une immense difficulté à garantir toutes les dimensions lexicales, morphosyntaxiques et sémantiques du langage. Certains cas d'étudiants éprouvent des difficultés à prononcer correctement quelques mots en français, ce qui influe négativement sur la qualité du discours oral et à sa compréhension. Les mêmes difficultés peuvent faire l'objet d'un transfert négatif et sont le plus souvent remarquées au passage à l'écrit en générant des incohérences et des infractions linguistiques.

« *La maîtrise de la langue écrite est particulièrement difficile en français en raison de la profondeur de son orthographe. Le français est caractérisé par son inconsistance lexicale et par l'opacité des marques morphologiques sans contrepartie phonologique. Son apprentissage est relativement long et constitue une source d'échec scolaire et d'intégration sociale importante* », (Isabelle Negro, 2011).

C'est le cas des difficultés orthographiques dont la plupart renvoie simultanément à l'oral et à la graphie ; il est question d'erreurs qui se font distinguer sur le plan de la graphie mais qui n'apparaissent jamais au niveau de la prononciation. Ainsi, dans l'exemple du « ***m*** » suivi d'un « ***n*** » qui ne se prononce pas dans « *conda**mn**er* » et « *auto**mn**e* », il n'est donc pas pris en compte à l'écrit par l'étudiant car il n'est pas non plus pris en compte à l'oral. Par ailleurs, d'autres cas en rapport aux difficultés du lexique peuvent même faire l'objet d'une conséquence directe des stratégies empruntées par les étudiants pour créer de nouvelles formes lexicales, estimées inappropriées dans la langue française plutôt que des formes visées[51]. De telles erreurs sont souvent présentes dans les expressions orales de nos étudiants, d'où elles sont de nouveau converties dans leurs expressions écrites donnant lieu à des conclusions insuffisantes en matière lexicale. C'est le cas des « *contaminations lexicales* » qui apparaissent dans le langage de l'étudiant, approuvées en langue française, bien qu'elles soient jugées inappropriées au contexte ; comme dans l'exemple de la préposition « *je n'ai pas d'argent avec moi* » ou du verbe « *j'ai coupé la rue* ». Nous notons ici, que l'étudiant substitue une unité lexicale par une autre; qualifiée d'acceptable dans la langue mais inadéquate à la situation de communication dans laquelle apparaît, ce qui donne lieu à un écart entre le sens et la lexie visée. En ce sens, M.J, Hamel & J. Milicevic donnent la définition de l'erreur lexicale comme étant ;

« *Tout emploi inapproprié d'une lexie l'ayant comme cause des connaissances insuffisantes de ses propriétés sémantiques, formelles et/ou de cooccurrence* », (M.J Hamel, et J. Milicevic. 2005).

Quant à D. Laniel pour sa part, il s'oriente plutôt vers les causes directes de ces difficultés lexicales en affirmant dans une revue de que ;

[51] [Linguistique] Terme générique désignant une unité lexicale, un mot.

> **«** *les difficultés que rencontrent les apprenants lorsqu'ils ont à faire des choix lexicaux et les fréquentes erreurs qu'ils commettent sont fondamentalement dues à leur méconnaissance du système lexicale de la langue cible* **»**' (D. Laniel, 2005 :80).

En effet, cette situation problématique qui interpelle aujourd'hui les enseignants, s'installe de manière récurrente au niveau de l'enseignement des langues étrangères et constitue pour l'étudiant l'une des contraintes majeures l'empêchant à développer davantage sa compétence langagière à l'oral, pour laquelle, il a consacré tant d'effort.

Conclusion

Après avoir abordé les perspectives de l'enseignement de l'oral en classe de FLE, prévoir les paramètres de son évaluation et les difficultés auxquelles la compétence de l'oral est confrontée, il convient de reconnaître que les étudiants de première année en licence de français se sentent mieux à l'aise à l'écrit qu'à l'oral, quand bien même, ils éprouvent de l'embarras lorsque ils sont invités à s'exprimer oralement. En effet, toute notre intention tient pour visée, non pas quérir le bien-fondé des obstacles auxquels les étudiants se heurtent souvent, plutôt chercher à localiser avec certitude les repères d'une situation d'enseignement/apprentissage en difficulté et à mesurer l'étendue d'une telle régression pour pouvoir mieux contribuer à un appui systématique qui permettra aux étudiants de mieux s'exprimer en bon français oral.

Si le sentiment d'insécurité linguistique représente un obstacle à l'oral pour tout étudiant, l'objectif de la didactique de l'oral est tout d'abord de l'amener à améliorer la qualité de son expression orale et de corriger ses défauts, relatifs à la maîtrise langagière devant passer à l'écrit. Naturellement, l'oral doit précéder l'écrit, c'est pourquoi, l'étudiant doit toujours établir une passerelle entre l'oralité d'un mot et son écriture, entre la langue orale et la langue écrite, ce qui donnera lieu à un impact sur la qualité de sa production écrite.

En dépit des différences importantes qui existent entre la dimension de l'oral et celle de l'écrit, nous reconnaissons le fait que l'oral est moins considéré dans les cours de langue étrangère par rapport à l'écrit, pour des raisons liées généralement à son statut, son enseignabilité et ses difficultés. Bien que, les concepteurs des nouveaux

programmes de formation pour l'école algérienne, depuis le cycle primaire jusqu'au secondaire, ne cessent de prôner pour un équilibre entre les deux compétences.

Il suffit, tout simplement, de parcourir le profil de sortie de la 3e année secondaire pour pouvoir se décider des compétences langagières qu'un étudiant devrait évidemment maîtriser au premier contact des études universitaires en français langue étrangère.

Chapitre 4

Repères et fondements méthodologiques

Introduction :

Il est tout à fait clair que l'oral et l'écrit sont deux systèmes langagiers différents ne partageant, ni les mêmes codes, ni les mêmes normes grammaticales. De ce fait, l'idée de vérifier si l'oral peut être une aide pour toutes les formes de l'écrit ne va pas de soi, cela témoigne certes d'une idée assez paradoxale pour beaucoup de spécialistes du discours oral et écrit en didactique des langues étrangères (E. Roulet, 1999), (B. Doltz et Schneuwley, 2002). Pour plus de précision, ce que notre démarche ambitionne le plus, c'est le développement des compétences langagières à partir de l'oral, en particulier la compétence linguistique et la compétence communicationnelle. Deux compétences qui semblent, à nos yeux, d'une aide constructive pour le développement de la production écrite, notamment, la dissertation littéraire dans le milieu universitaire.

En d'autres termes, nous tentons de développer une forme d'oral dans laquelle l'étudiant est censé tenir compte d'une langue simple et correcte (soutenue), proche dans ses fonctions et sa structure au langage écrit.

En premier lieu, nous tenons une attention particulière quant à la compétence linguistique, indispensable à nos yeux pour tenir le fil de l'expression et/ou la production de discours oraux et écrits, puis en deuxième lieu, la compétence communicationnelle, utile pour la sélection du registre et la conception du langage. Les dimensions qui sous-tendent les deux compétences sont des éléments d'une importance capitale pour toute maîtrise langagière, c'est pourquoi nous essayons à travers cette recherche, de mettre en pratique notre expérience de diriger l'intention, qui consiste à se proposer pour finalité le développement d'une nouvelle vision pour l'acquisition des multiples dimensions de la compétence langagière au moyen de l'oral.

En dépit des divergences persistantes entre les deux systèmes, celui de l'oral et l'écrit, nous pensons, après tout, que si l'un est la cause, l'autre en serait donc la conséquence de l'autre. En ce sens,

> « *La langue orale et écrite sont deux systèmes de signes distincts, dont l'image à raison d'être du second est de représenter le premier […] l'écriture fixe les signes de la langue, elle est la forme tangible des images acoustiques du langage articulé. Son origine est dans le besoin que les hommes ont prouvé de conserver par les*

véhiculer ou les transmettre, les messages du langage articulé», (**F. Saussure** 1983:23).

En effet, toute notre intention trouve sa raison d'être dans le fait qu'il est possible de faire de l'oral, non seulement un objet enseignable, mai aussi un moyen incontournable pour l'installation, le développement et le renforcement des dimensions opérationnelles de la compétence linguistique et de la compétence communicationnelle relatives à l'expression et/ou la production de discours oraux et écrits. Notre démarche prend conscience dans le contact du public à la langue française qui, à notre connaissance, a toujours été anticipé par le biais de l'oral[52]*. Ce dernier, n'a à aucun moment constituer une entrave à la communication pour le sujet parlant, une fois il intègre l'école.*

Certes, l'oral et l'écrit sont deux processus différents au service de la maîtrise de la langue cependant, la connaissance des règles morphosyntaxiques, lexicales et sémantiques constitue un instrument indispensable pour le maniement correcte de la langue. L'école assumera ainsi cette tâche difficile en sélectionnant les registres et le vocabulaire et en structurant les règles grammaticales nécessaires à la prise en soin d'un bon langage scolaire et/ou universitaire. Dans le souci de comprendre comment répondre aux besoins d'acquisition et de développement des compétences linguistiques et communicationnelles pour la maîtrise de la langue française, l'aspect sous lequel nous envisageons la question tient à vérifier dans quelle mesure peut-on saisir l'opportunité de l'oral pour acquérir et accroître les dimensions liées aux compétences citées auparavant ? Comment parvient-on à surmonter les difficultés des étudiants liées à la maîtrise de la langue, tant à l'oral qu'à l'écrit, en venant à l'évaluation de leurs performances pendant les moments consacrés à l'oral sans pour autant confondre les règles d'usage des deux systèmes ?

Certes, tout étudiant est appelé à avoir des compétences en constante évolution, lui permettant de communiquer aisément et dans toutes les circonstances, sans lesquelles, il ne parvient ni à s'exprimer correctement à l'oral, ni à bien produire à l'écrit.

Des linguistes, à l'exemple d'Eddy Roulet (1999), Doltz & Schneuwley (2002) reconnaissent le fait que la langue est tenue pour une pratique sociale et que toute

[52] Durant la période coloniale, l'unique oral du français qu'a connu la société algérienne avant l'école, a pris conception dans les contacts développés quotidiennement entre la population locale et l'administration française occupante. Nous estimons que la forme de cet oral était proche dans ses structures syntaxiques et sémantiques à celles de l'écrit. Ainsi, le locuteur, une fois scolarisé, éprouve moins de difficultés à maîtriser la langue française, tant à la compréhension qu'à l'expression, en dépit d'une scolarité peu répondue et souvent inachevée.

analyse doit s'attentionner quant aux attitudes et performances variées des locuteurs dans le cadre de leurs activités quotidiennes. Ainsi, l'exploitation des données orales pour des objectifs didactiques auxquels on tend explicitement à réaliser est présentement une tâche d'une importance cruciale pour la recherche en didactique de l'oral. Bien que, déterminer la forme de l'oral pour l'entreprendre sans même se servir d'outils : supports, consignes et traces écrites, laisse parfois entendre des difficultés qui rendent cet oral peu renforcé au terme de son exercice. R. Galisson & D. Coste expliquent en ce sens qu'

> « *En fait, il n'est pas possible de passer directement du signal sonore à la trace graphique sans se livrer à une interprétation. Les transcripteurs débutants sont généralement frappés par tout un ensemble de particularités qualifiées [...]*», (1976 :54).

En dépit d'un certain nombre de divergences existantes entre les deux systèmes, l'oral et l'écrit développent, cependant, des rapports de réciprocité et disposent en partage des critères relatifs à la maîtrise de la langue. En cette perspective, d'autres auteurs font comprendre que ce n'est pas une simple opération d'algorithmes.

> « *Ecrire ce n'est pas simplement appliquer des règles. L'écriture est avant tout un processus de communication et d'expression et la connaissance des règles nécessaires à l'écriture n'est qu'un outil et non le but de l'apprentissage* […] ». A. Godenir & S. Terwagne (1992, p. 56)

En effet, la réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ne peut se limiter à la maîtrise des règles de grammaire, à l'acquisition des connaissances de pratiques et de compétences censées rendre l'apprenant autonome. Aujourd'hui, ce principe est plutôt remis en cause, l'oral repose sur la distraction, l'imitation, la perception, l'observation, la répétition, la présentation et la correction. Notre objectif tient pour compte de tirer profit des séquences et moments de l'oral pour remédier aux erreurs perpétrées par les étudiants quant au bon usage d'une langue française correcte, sans tenir compte du processus dans lequel est asservi l'ensemble des compétences langagières. Ainsi, notre recherche concerne les situations et les pratiques de classe en milieu universitaire, nous tenterons donc, dans ce chapitre de faire l'objet d'une modeste description des conditions de recueil de données ensuite, nous proposerons le protocole de recherche qui nous a permis de concevoir notre démarche didactique.

1. Les circonstances relatives au recueil des données

Le recueil de corpus oraux et écrits a toujours fait l'objet de réticences pour la linguistique française (*Pottier, Martinet et Culioli*) dans les années 1990, pour qui, la notion de constitution de corpus d'énoncés français prend un retard certain par rapport à la linguistique américaine entre les années 1960 et 1985; mettant plus de temps à être acceptés[53]. En ce sens, Claire Blanche-Benveniste fait remarquer que les corpus de français parlé ont été tenus compte pendant longtemps pour ;

> « *des documents d'importance secondaire, auxquels il n'était pas nécessaire de donner de grands moyens de travail […] les corpus de langue parlée sont beaucoup plus restreints, souvent éparpillés dans plusieurs endroits, et rarement consultables par les personnes extérieures au groupe de recherche qui les a établis* », (1996 : 27).

Ainsi, ces mêmes linguistes français proposent d'effectuer des séjours scientifiques de courte durée au profit d'enseignants de FLE, français ou étrangers, pour prendre part à la conception d'ensembles méthodologiques et établir des fondements scientifiques consistants entre la recherche universitaire, l'enseignement et la diffusion du français langue étrangère. En Algérie et particulièrement à l'université, la constitution des corpus constitue en général un travail d'une grande envergure, dévoilant des obstacles considérables pour l'ensemble des chercheurs universitaires, c'est d'ailleurs notre cas. Toutefois, les corpus écrits tiennent une place prépondérante dans les recherches scientifiques, contrairement aux corpus oraux qui présentent un caractère plus complexe. En effet, cela s'explique essentiellement par le fait que les données orales constituent un travail de longue haleine ayant ses propriétés et ses difficultés et sont pratiquement peu exploitées par rapport aux procédés de constitution de corpus écrits. Le peu de données recueillies entraine un freinage pour leur développement à l'échelle universitaire et scientifique.

Il y a lieu de signaler que d'autres raisons à caractère technique apparaissent comme de véritables obstacles rendant l'exploitation ou le développement des données orales plus délicates, ainsi un besoin impératif nous saisit à les prendre davantage au

[53] Devant un tel retard, et lors des journées d'études organisées en 1996 à Aix-en-Provence, des linguistes français, à l'instar de Culioli, Martinet et Pottier, ont appelés à des études rigoureuses sur les corpus authentiques oraux, longtemps considérés comme des documents suscitant peu d'intérêt, et s'il arrive d'en constituer un, le cas échéant, il est difficilement franchissable.

sérieux. Le recueil de corpus oraux, comme l'explique Blanche-Benveniste. C (1996), exige un consentement des associés à l'enquête (*administration, enseignants, étudiants…etc.*), pour parvenir à les associer aux pratiques de constitution, d'exploitation, de développement et aux finalités et objectifs de la diffusion des corpus oraux. Tels sont les obstacles auxquels nous nous sommes confrontées durant la réalisation de notre enquête et l'enregistrement de notre corpus oral au département de français de l'université Larbi Ben M'Hidi d'Oum-el-Bouaghi en Algérie.

2. Le protocole de recherche

Si le point commun d'une grande partie d'étudiants en licence de français est la volonté de pouvoir un jour parler et écrire en cette langue étrangère (*le français*), sans pour autant connaître des difficultés qui nuisent à son bon usage ; exercer le métier d'enseigner dans un tel contexte disparate met donc en évidence, non seulement, l'effort des enseignants, conjugué jusque-là sur le terrain mais aussi la qualité de la formation en graduation et le mode d'évaluation des acquis. Nous retenons par disparités aussi bien le degré de maîtrise de la langue chez les étudiants, leurs profils et leurs besoins en matière de compétences langagières. Ainsi, le travail de recherche que nous avons mené au département de français de l'université Larbi Ben M'Hidi (*Algérie*) a été dirigé en ce sens.

En effet, le protocole de recueil de données, dirigé pour l'accomplissement de notre recherche, tient compte de paramètres multiples : Des enregistrements audio-visuels (*cours d'oral dispensé pour le compte d'étudiants*), des productions écrites d'étudiants (*dissertation argumentative en relation avec le travail produit à l'oral*). Notre public, concerné par l'étude, est également constitué d'étudiants ayant d'énormes difficultés liées au bon usage de la langue française, font affirmer les enseignants interrogés. Ce qui a suscité chez nous un intérêt profond pour la prise en compte du développement des compétences langagières en tirant profit des conditions opportunes présentes durant les séquences de l'oral.

2.1. Les données relatives à l'oral et à l'écrit

La démarche suivie pour le recueil des données (*des enregistrements vidéos et des productions écrites d'étudiants, réalisés en contexte d'enseignement/apprentissage authentique*) puise essentiellement dans la méthode des protocoles verbaux

concomitants développé par l'équipe de recherche « *Interactions : Formes, Pratiques, Situations* » du laboratoire ICAR[54] sous la direction de Sandra Teston-Bonnard et Gerald P. Nicolaï de l'université Lyon 2- France. Le protocole de recherche comprend deux étapes distinctes et tient particulièrement compte du traitement des faits de langue, située en classe par l'étude détaillée de la pratique didactique de la langue, tout comme son apparition en contexte d'enseignement naturel, focalisée sur des enregistrements (*audios/vidéos*), des textes écrits et d'autres données associées. Il est à noter que l'échantillon pour lequel nous tenons compte, dépend d'une région géographique et socioculturelle modeste d'où la pratique de la langue française est peu fréquente.

La première étape du protocole prend en considération les données recueillies à la suite d'un processus de contrôle continu[55] (*Test de niveau linguistique*), au cours d'une action précédente. Pour évaluer les connaissances et les compétences de nos étudiants en matière de maîtrise langagière, nous avons pris le soin de traiter certaines réponses liées au maniement de la langue française et qui tiennent de l'évidence de leur niveau linguistique et communicationnel. Quant aux enregistrements vidéo de départ, nous les avons assemblés en assistant à plusieurs types de productions orales, réalisés pendant la dispensation des cours d'oral en classe et caractérisant des situations de communication relevant du quotidien des étudiants. Nous tenons à les présenter tout particulièrement dans cette partie de manière plus développée afin de mieux cerner l'ensemble des aspects ayant trait à notre analyse didactique des données.

Les données réunies au départ, représentent plusieurs enregistrements d'interaction, de prise de paroles et de discours oraux d'étudiants en plein contexte d'acquisition de l'oral, autour de différents thèmes négociés au préalable avec l'enseignant. Quant à l'analyse des contenus d'enregistrements, cette opération vise surtout à décrire l'ensemble des points lacunaires qui s'opposent à la maîtrise de la langue chez nos

[54] ICAR : Interaction, Corpus, Apprentissages, Représentations, UMR5191- CNRS/Université Lyon 2/ENS de Lyon/IFE. Le laboratoire ICAR se caractérise par des activités scientifiques pluridisciplinaires focalisées sur l'analyse multidimensionnelle des usages de la langue dans l'interaction et dans le texte, appréhendée de manière outillée sur de grands corpus de données orales interactives et textuelles.

[55] Le processus de contrôle continu est fortement relatif à l'apprentissage, du moment qu'il permet à l'étudiant d'apprendre par l'intermédiaire de son évaluation. Le contexte de l'oral permet à l'enseignant de vérifier si les objectifs sont atteints, sinon il prépare un travail de remédiation. Autrement dit, une procédure de remédiation se distingue d'une procédure d'apprentissage : elle n'aborde pas une notion nouvelle, mais elle prend appui sur des socles erronés, sur des connaissances imprécises et approximatives.

étudiants. Il est à noter que les séquences enregistrées témoignent fidèlement de l'absence de traces et supports oraux ou écrits référentiels pour tout développement d'un cours d'oral. Les résultats obtenus lors de ce test de départ sont jugées révélateurs pour notre recherche, du moment qu'ils nous ont permis de délimiter les difficultés langagières, tant à l'oral qu'à l'écrit, ainsi que le type de compétences à améliorer dans notre prochaine démarche didactique proposée.

Après plusieurs constats de pré-enquête réalisés[56], sur une période relativement déterminée, nous avons sollicité le consentement de certains enseignants collègues qui assurent le module de « *compréhension et expression orale* » pour le développement d'une nouvelle forme d'oral, convoitant ainsi, la remédiation aux structures énonciatives et le renforcement de la compétence langagière des étudiants que nous tenons à présenter respectivement dans ce chapitre.

Notre deuxième étape du protocole de recherche proprement dite, tient compte d'une démarche d'oral proche dans ses structures à celle de l'écrit. La forme d'oral proposée se veut une diversification des procédés et techniques d'enseignement de l'expression orale, à travers lesquels, la compétence linguistique et communicationnelle occupent conjointement une place particulière dans la maîtrise langagière chez l'étudiant en licence de français. En ce sens, deux groupes d'étudiants appartenant au même niveau ont été accompagnés pendant dix huit semaines, au cours desquelles, nous avons pu les assister à travers le renforcement de certaines sous compétences, affichant une déficience lacunaire. Ainsi, trois occasions ont été accordées pour chaque groupe, sans tenir compte de la durée des enregistrements, du moment que cette condition ne rentre pas dans nos consignes et objectifs de protocole de recherche.

En effet, le processus consiste à inviter les étudiants à produire, au cours de la séquence d'oral, une chaîne expressive en passant par deux moments distincts : un premier moment consacré essentiellement à l'expression orale et un deuxième moment accordé à la production d'un texte écrit (*une dissertation littéraire*). L'objectif de la démarche réalisée étant tenir compte à vérifier le taux des transferts et le degré des

[56] Les enregistrements que nous avons réalisés partagent presque les mêmes difficultés. Cette situation nous a permis de porter notre choix pour quelques enregistrements répondant à nos intentions en matière de richesse de données et objectifs de recherche.

répercussions de l'oral à l'écrit. Au début de l'expérience, les étudiants saisissent le contact avec l'enseignant sur un thème précis, question de les placer dans un contexte rassurant pour la production d'énoncés oraux ayant pour visée, le développement de certaines structures énonciatives. En effet, un enregistrement engagé en ce sens, permet d'en suivre le développement du protocole d'expérience en intégrant les étapes qui suivent :

Afin de baliser les interventions des étudiants, l'enseignant, dans un premier temps, leur demande de produire des énoncés oraux relatifs à un thème précis, sans toutefois en spécifier la consigne. Les différents énoncés produits seront consignés par les étudiants sur une feuille en guise de préparation pour une prise de notes. Une fois tous les énoncés consignés, l'enseignant leur demande de formuler des remarques sur le lien entre les différents énoncés produits. Les remarques formulées par les étudiants vont servir à déterminer la consigne à suivre pour l'accomplissement du travail. Présentement que la même activité de production orale est soumise à une consigne précise, l'enseignant demande aux étudiants de relire et relever les tournures, le lexique puis enlever les énoncés redondants.

En se référant aux notes consignées, les étudiants seront soumis à réemployer individuellement, en pairs ou en groupes, selon le cas, des structures syntaxiques, des tournures lexicales et sémantiques qui s'en dégage. À la fin du processus de production orale (*expression, initiative, remédiation, travail de groupe, prise de notes et production*), les étudiants seront soumis, une dernière fois, aux mêmes activités, mais à l'écrit[57]. Une comparaison des résultats obtenus dans les deux activités, permettra de déduire cette complémentarité entre l'oral et l'écrit pour le renforcement et le développement de la compétence langagière auprès d'étudiants en formation en licence de français langue étrangère.

En effet, au moment de l'oral et au cours de la production d'énoncés oraux, les étudiants ne retiennent que les énoncés dont les structures syntaxiques et sémantiques

[57] Les démarches entamées pour le développement des activités relatives à l'oral seront réactivées à l'écrit. Un travail en coordination avec l'enseignant(e) de l'écrit augmentera les chances de réussir les répercussions des compétences langagières à l'écrit, développées précédemment à l'oral.

sont jugées proches à celles de l'écrit (*prise de parole et exposés oraux*)[58], en intégrant les connaissances antécédentes aux nouvelles connaissances acquises en matière de compétence linguistique et communicationnelle. Quant à l'installation des dimensions de ces mêmes compétences langagières ; linguistiques et communicationnelles développées précédemment à l'oral, elle sera vérifiée ultérieurement au passage à la production écrite d'un texte cohérent (*la dissertation*), exigé comme objectif terminal pour l'évaluation de la complémentarité entre l'oral et l'écrit.

L'analyse des données tient aussi compte de l'évaluation du degré de progression chez les étudiants, ainsi que la comparaison des résultats obtenus dans les deux types de productions, orale et écrite. La démarche entamée nous permettra de focaliser toute notre attention sur les difficultés essentielles ciblées antérieurement dont celles qui font partie des deux types de productions réalisées successivement par les deux groupes d'étudiants. En outre, les données orales opérées lors de la deuxième phase du protocole par les deux groupes se définissent comme étant significatives, du moment qu'elles reflètent la description authentique du maniement de la langue en situation de communication et de production orale chez les étudiants. Il y a lieu d'affirmer que cette situation qualifiée de « *corrective* » et « *renforçatrice* » n'interdit pas aux étudiants de prendre des notes en vue de s'en servir lors des prises de parole ou production de discours oraux et écrits.

Enfin, la prise de notes à l'oral est une pratique courante pour beaucoup d'étudiants, du moment qu'elle leur permet de tenir compte des opérations de reformulation des énoncés et de mise au point des structures syntaxiques; indispensables pour traduire au mieux ce qu'ils ont à dire.

3. Les raisons et les objectifs de recherche

Pour réduire l'étendue des difficultés relatives aux dimensions et compétences citées supra et auxquelles les étudiants font souvent preuve, un besoin impérieux nous saisit de puiser à l'oral pour diverses raisons : D'abord, pour mettre à l'épreuve l'ensemble de ces dimensions et compétences langagières supposées acquises par les

[58]Pendant toute l'activité de production et d'expression orales les étudiants sont astreints de ne garder que les énoncés qui répondent aux objectifs langagiers.

étudiants dans la mesure où ces derniers sont dépourvus de pratiques authentiques[59]. Ensuite, réduire les écarts d'échec en essayant de développer par l'exercice oral, ces mêmes dimensions et compétences et de remédier à une situation lacunaire contenue dans l'usage de la langue française employée par les étudiants.

La plupart des ouvrages et documents que nous avons consultés au cours de notre recherche n'ont fait preuve d'aucun souci quant au « *contact linguistique* » de la société algérienne à la langue française[60]. C'est pourquoi, dans notre cas, nous considérons l'oral comme une voie peu exploitée, jusque là, par les chercheurs pour tenir compte des difficultés linguistiques et communicationnelles de nos étudiants.

En effet, nous estimons faire preuve d'intelligibilité de raisonnement, en empruntant la méthodologie de l'analyse modulaire du discours oral et écrit développée par Eddy Roulet pour tenir compte, par l'examen, des hypothèses avancées au début de notre investigation.

L'analyse de la démarche empruntée, de même que l'ensemble des compétences et connaissances mises en pratique, se réalisent en s'appuyant sur des productions orales successives, achevées par une production écrite (*dissertation littéraire*) à la fin du processus, pour confirmer ou infirmer l'apport de l'oral pour l'écrit. L'objectif de la démarche se propose essentiellement d'éprouver les performances des étudiants en les conduisant à mettre toutes leurs compétences en application dans une diversité de productions langagières.

Ainsi, la méthode d'analyse effectuée nous a conduits à des interrogations quant à la dimension orale de l'évolution des compétences engagées pour la maîtrise du langage chez les étudiants. En effet, cette dimension ne sera pas analysée pour elle même, mais en tant qu'élément préparatoire servant à pallier les difficultés et

[59] En quittant le secondaire pour l'université, les sujets apprenants sont supposés répondre à un profil de sortie, lequel est le même profil d'entrée à la première année de la licence de français LMD, et qui donne lieu à la production *de discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement* (*discours marqués par la subjectivité*). Réf : Document d'accompagnement du professeur d'enseignement secondaire.

[60] Du moment que le contact de la société algérienne à la langue française a toujours été anticipé par l'oral, selon plusieurs sociolinguistes algériens, notamment M. Lacheraf (1976), Y. Derradji (1999) et R. Sebaa (2001), nous estimons dans notre cas que l'ensemble des difficultés en rapport direct à l'usage de la langue française et rencontrées jusque là par les sujets parlants peuvent être exploitées positivement via l'oral.

augmenter les performances des étudiants en matière du bon usage de la langue pour une pratique rédactionnelle réussie.

4. Les outils méthodologiques de la recherche

En regard de l'aspect sensible lui-même de l'étude de recherche que nous effectuons, requérant une attention particulière aux difficultés relatives à l'assemblage du corpus oral, de l'exploitation des données ainsi que notre implication directe pour la fourniture de réponses claires et précises quant aux hypothèses émises, nous tenons à puiser de l'approche modulaire pour l'analyse du discours attribuée à Eddy Roulet, laquelle est dédiée, à la fois pour l'analyse de discours oraux et écrits relevant de dimensions différentes. En ce sens, le même auteur fait comprendre qu'

> « *Adopter une approche modulaire du discours, c'est faire l'hypothèse que les propriétés du discours relèvent de domaines différents, caractérisés par des systèmes de connaissances indépendants, qui se combinent dans la production et l'interprétation du discours* », (Eddy Roulet, 1991:11).

Un outil méthodologique d'analyse qui se veut à la fois, un instrument de représentation, de description de discours oraux et écrits et de développement des structures énonciatives.

4.1. Le test d'évaluation de niveau linguistique

Le test d'évaluation de niveau linguistique proposé aux étudiants de première année, se veut un instrument nous permettant de mesurer les compétences et aptitudes réelles de notre public visé, nouvellement arrivé en licence de français langue étrangère, à lire, comprendre, parler et produire des discours oraux et écrits dans des situations de communication données. Une telle démarche anticipée, nous donnera l'occasion de concevoir un schéma réel des compétences linguistiques et langagières dont-ils disposent, attestant leurs profils d'entrée en licence de français en LMD.

Les résultats obtenus à la fin de cette opération feront l'objet d'un bilan général des insuffisances linguistiques et langagières auxquelles les étudiants sont souvent confrontés et doivent impérativement prendre au sérieux, attestant leurs profils authentiques en matière de maîtrise langagière en licence de français. En effet, le test d'évaluation se compose de deux moments distincts : Le premier moment comprend une **épreuve** écrite sur table tenant compte de la compréhension des structures

énonciatives écrites, du lexique, de la grammaire et de la sémantique. Quant à la vérification du degré de maîtrise de la langue par l'étudiant, l'opération tiendra compte de la remédiation aux structures énonciatives réputées déviantes et de la démarche empruntée par ce dernier. Le deuxième moment est consacré exclusivement à la compréhension et production orales, réalisé lors de pratiques langagières authentiques en cours.

4.2. La fiche d'observation d'une séquence d'enseignement

La fiche d'observation d'une séquence d'enseignement peut regrouper toute une dimension de questionnements liés aux pratiques d'enseignement, dont un observateur aura besoin pour s'accorder une idée autour du cours dispensé en classe. Ainsi, la fiche d'observation que nous avons développé pour les besoins de notre travail de recherche puise amplement dans un modèle récent, développé par Philippe Meirieu (2013) pour l'analyse d'une séquence d'apprentissage[61]. Les éléments intégrés dans notre modèle de la fiche d'observation, qui sera présentée dans les annexes, tient compte de plusieurs questions encadrant la conception d'une démarche didactique efficace, tels que, la définition des objectifs, la conception et l'organisation de la séquence, la gestion de l'apprentissage, les compétences mises en pratique, le traitement des difficultés et l'évaluation de la séquence. Nous prenons ainsi un grand soin de présenter en détail notre modèle dans la prochaine partie de notre travail de recherche, sans pour autant le considérer pour un modèle complet.

4.3. L'échelle multiforme quanti-qualitative

Notre échelle d'évaluation, laquelle nous comptons utiliser pour l'analyse de notre matière scientifique tient en considération des critères et éléments mesurables pour l'évaluation de l'oral en classe de français langue étrangère. Le modèle, qui sera présenté dans les annexes, est inspiré d'autres modèles développés par un groupe de chercheurs canadiens lors d'un atelier pédagogique organisé dans le cadre d'une activité de formation en faveur des enseignants universitaires et rendue possible grâce à un projet du Fonds de développement académique du réseau (FODAR) de l'Université du Québec avec la participation de l'ÉTS, l'UQAC, l'UQAR et

[61] Le modèle de la fiche d'observation d'une séquence, développé dans l'autonomie, s'inspire de plusieurs modèles à la fois, cependant il tient compte de la même démarche de questionnement revendiquée par l'auteur Philippe Meirieu.

l'UQAT[62]. Du point de vue technique, nous estimons que notre échelle d'évaluation permet dans une perspective de diagnostic et d'appréciation de cibler des paramètres précis pour inférer une compétence observable sur une échelle d'appréciation. Tout au plus, du point de vue critique, l'exploitation de la présente échelle d'évaluation nous permet de juger le processus lui-même d'évaluation dans une perspective de fidélité, de validité et de valeurs à respecter quant au bon usage de la langue cible.

Sa fiabilité laisse donc porter un jugement sur la qualité des productions et expressions orales, l'évolution d'une pratique langagière ou l'accomplissement d'un exercice qui ne peuvent être évalués tout simplement bons ou mauvais comme dans le cas d'une prestation orale à caractère interactionnel. Enfin, la fiabilité de notre échelle d'évaluation consiste en une double lecture attentive des insuffisances linguistiques auxquelles nous devrons impérativement prendre en compte, attestant les profils exacts des étudiants en matière de maîtrise langagière en FLE.

Rappelons que toute évaluation numérique d'une sous dimension linguistique enregistrée dans chaque prestation orale fera en parallèle, l'objet d'une confirmation à travers une appréciation rationnelle, en suivant la grille d'analyse (échelle) conçue pour des objectifs liés à notre travail de recherche.

4.4. Description de l'approche méthodologique

L'approche méthodologique asservie, pour laquelle nous tenons compte à mener notre analyse de recherche, est celle de l'approche modulaire de l'organisation du discours expliquée par Eddy Roulet, dans « notes de cours », laquelle entend ;

> « *un ensemble d'hypothèses propres à faciliter la découverte des différentes formes d'organisation du discours et de leurs interrelations* », Eddy Roulet, 2002.

L'approche modulaire développée par Eddy Roulet ainsi que son équipe de recherche prend amplement appui dans la méthode des systèmes complexes développée par H. A. Simon (1971), ainsi elle consiste plus en pratique qu'en théorie et repose sur une réflexion, selon laquelle un objet complexe peut être décomposé à plusieurs séquences

[62] L'atelier a été organisé par : Réjeanne Côté, (professeure en sciences de l'éducation à l'UQAC) et Jacinthe Tardif, (conseillère pédagogique et chargée de cours à l'UQAR) avec la collaboration de Joanne Munn, (consultante en éducation).

ou systèmes notionnels d'informations simples et autonomes qui, à leur tour, donnent systématiquement lieu à différentes représentations de l'organisation du discours.

Le modèle d'Eddy Roulet accorde un intérêt considérable à la description des dimensions et formes d'organisation de discours authentiques, impliquant une double exigence. D'abord, décomposer l'organisation du discours en modules ensuite, décrire la manière dont ces derniers peuvent être agencés pour rendre compte des différentes formes d'organisation.

> « *La démarche tient compte des structures hiérarchiques et référentielles qui constituent, avec la syntaxe, les structures portantes du discours et qui seules permettent de rendre compte de notre capacité de produire et d'interpréter une infinité de discours* », (Eddy Roulet, 2001 :5).

En effet, le modèle se veut à la fois un instrument de « *représentation* », un instrument de « *description* » et un instrument de « *développement* ». Le même auteur nous fait expliquer dans son ouvrage que le modèle en question donne tout d'abord,

> « *Une représentation de la complexité de l'organisation du discours, dans ses composantes linguistiques, textuelles et situationnelles, qui dépasse les réductions traditionnelles du discours à des séquences de phrases ou d'énoncés. Ensuite, il constitue un instrument permettant de décrire systématiquement les différentes dimensions et formes d'organisation de discours authentiques particuliers et les interrelations entre celles-ci. Enfin, il propose un cadre de développement permettant de formuler clairement les questions soulevées par l'analyse de discours particuliers et de réévaluer, et éventuellement modifier, les hypothèses de départ, ainsi que d'approfondir les recherches* », (Eddy Roulet 2001 : 14)

En réalité, cette approche méthodologique ne constitue nullement un modèle d'analyse clos, établi pour décrire des données « *domestiques* » fabriquées et définies au préalable et dont on connait à l'avance la solution, fait comprendre Emanuel A. Schegloff (1988 : 106), cité par Eddy Roulet. Le modèle genevois d'analyse du discours a pour visée fondamentale, la constitution progressive, au-delà de la linguistique de la langue et des notions de cohérence, une analyse intégrant, dans une perspective didactique, les dimensions linguistiques, textuelles et situationnelles.

4.4.1. L'approche modulaire d'Eddy Roulet

Le modèle proposé par Eddy Roulet est une approche ouverte sur l'analyse des données produites dans des situations authentiques de communication et de production (orale et écrite) scolaire et extrascolaire, en tenant compte du dispositif modulaire. Cela entend, que cette forme d'organisation repose sur le couplage d'informations d'origines linguistique, référentielle, interactionnelle, hiérarchique, relationnelle et topicale. Le dispositif modulaire permet de passer ainsi, comme le montre le tableau ci-dessous, de la description des dimensions modulaires à la description des formes d'organisation élémentaires et complexes. Pour éviter tout malentendu dans la lecture de ce tableau, nous sommes obligés de préciser que la disposition horizontale des ovales et des rectangles n'est pas pertinente. Ce n'est pas la position du module ou celle de la forme d'organisation dans le tableau qui détermine les combinaisons possibles mais, comme nous l'avons précédemment expliqué, il est question de règles de couplage, de structures lexico- sémantiques et syntaxiques de séquences discursives données (ou discours concrets) sans dissociation possible de l'organisation lexicale et de l'organisation syntaxique de ces séquences.

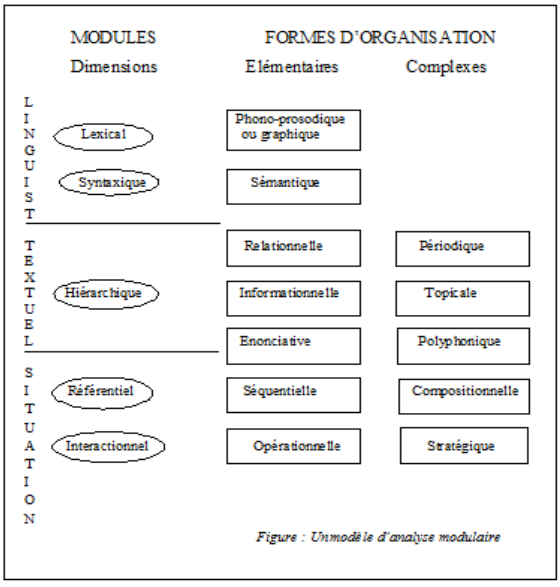
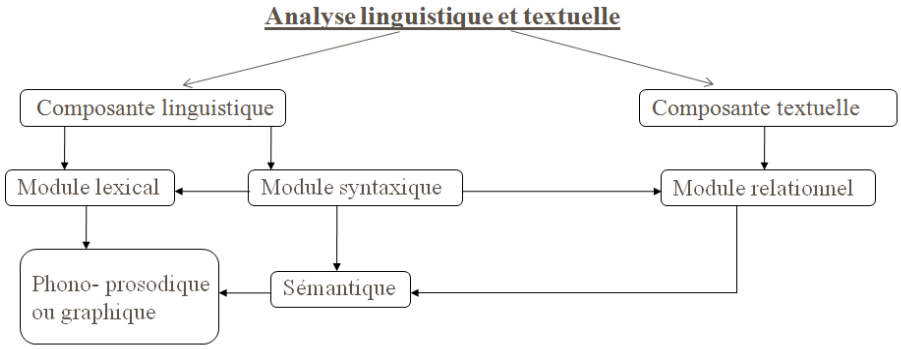


Figure : Un modèle d'analyse modulaire

Ainsi, l'idée de se donner une telle démarche revient à l'opportunité que présente le modèle lui-même pour l'établissement de rapport entre le matériau linguistique d'une séquence communicative définie et les contrariétés du champ lexico-sémantique et syntaxique dominant les conditions dans lesquelles cette séquence est produite par le sujet apprenant qui est l'étudiant dans notre cas.

4.4.2. L'analyse linguistique et textuelle

Notre analyse « *compositionnelle* » vise essentiellement à rendre compte de la place et de la fonction des unités lexicales de la langue, ainsi que les effets issus du couplage entre les informations linguistiques (*lexicale et syntaxique*) et textuelles (*hiérarchique*) dans un discours oral et/ou écrit authentique. Pour les besoins de notre analyse d'énoncés, nous avons fait appel à un modèle multi-varié qui repose sur un couplage entre plusieurs modules, lesquels constituent à la fois un instrument de représentation, dans la mesure où il accorde une représentation du caractère complexe de l'organisation du discours oral et/ou écrit. Un instrument de description, dans la mesure où il nous permet de décrire les diverses formes d'organisation ainsi que les interrelations entre elles. Et enfin, un instrument de développement en proposant un cadre d'évolution permettant de formuler clairement les questions soulevées par l'analyse de discours oral/écrit authentique. Dans cette optique et pour mener notre analyse des données, nous pourrions identifier deux grandes composantes du dispositif organisationnel du discours oral et/ou écrit : La composante linguistique et la composante textuelle. Le schéma suivant est le fruit d'un effort personnel qui trouve ses racines dans la lecture du modèle lui-même et du schéma complet, tel qu'il est interprété par l'auteur Eddy Roulet (1998) dans son ouvrage. Ainsi, nous tenons à le simplifier selon notre compréhension des données et le présenter sans pour autant intervenir pour modifier quoi que ce soit :



La composante linguistique : Appelée aussi contrainte linguistique, et est liée aux deux modules syntaxique et lexical. Le module syntaxique consiste en un ensemble de règles précisant les renseignements donnés par certaines unités lexicales ; un mot ou plusieurs mots, ou certaines structures syntaxiques disloquées. Le module lexical consiste en un répertoire déterminant les propriétés lexicale et grammaticale, la

prononciation, l'orthographe, ainsi que les sens des mots de la variété de la langue usitée.

La composante textuelle : Appelée aussi contrainte textuelle, et est liée au module hiérarchique du texte (structure hiérarchique textuelle). Le module consiste en un ensemble de marqueurs permettant l'interprétation explicite ou implicite du discours oral et/ou écrit.

Nous pourrions identifier plusieurs variétés de marqueurs dont *les marqueurs de relation textuelle* (les connecteurs, les conjonctions de coordination et de subordination, ainsi que les adverbes et les locutions adverbiales), *les marqueurs dénominatifs* (le verbe performatif comme « *promettre* » ou un connecteur comme « *par exemple* », *les marqueurs indicatifs* (une expression non explicite ; « *s'il vous plaît* » exprimant une relation illocutoire spécifique de requête ou « *d'ailleurs* » exprimant une relation interactive spécifique d'argument supplémentaire et accessoire) et enfin, d'autres *marqueurs potentiels* (une expression suggérant une relation illocutoire spécifique de requête ; « *pouvez-vous*, *voulez-vous* ou *j'aimerais*,…etc. ».

Enfin, il est à rappeler que l'organisation d'un discours oral et/ou écrit est certainement la composante de la maîtrise de la langue usitée, ainsi, notre traitement des composantes ou contraintes, selon l'appellation de P. Charaudeau, se veut une définition des relations véhiculées, à la fois par l'acte textuel qui correspond à l'énonciation et l'acte de langage qui correspond à la proposition syntaxique.

Conclusion

Jusqu'à tout récemment, la pratique de l'oral dans certaines universités françaises[63] se résumait à évaluer de temps à autre des comptes-rendus, des exposés et des résumés au cours desquels, le plus souvent, les étudiants oralisaient des textes et discours préalablement écrits.

> « *La langue orale demeure mal connue, appréhendée à partir de l'écrit et souvent abordée pour améliorer l'écrit* »[64].

[63] Selon les confirmations de plusieurs enseignants (Isabelle Delcambre), que nous avons pu côtoyer au cours de nos séjours scientifiques effectués particulièrement à l'Université Charles-De-Gaule, Lille 3 en France, l'oral demeure non enseignable et souvent appréhendé pour le développement et l'amélioration des compétences communicationnelles des étudiants.

[64] Citons, entre autres, les travaux de Wirthner, Martin, Perrenoud (1991), Nannon (1994, 2000), Doltz et Schneuwly (1998), Le Cunff et Jourdain (1999).

Quoique, depuis une quinzaine d'années, les observateurs didacticiens ne cessent d'enregistrer en France et en Suisse, un développement considérable dans le domaine de la didactique de l'oral, appréhendé par des chercheurs venant de divers horizons et présentant un intérêt particulier pour la problématique de l'enseignement de l'oral.

En Algérie et selon l'avis de plusieurs enseignants des départements de français, notamment ceux de l'Est algérien,[65] les conditions de dispensation des cours d'oral ainsi que les situations d'évaluation de l'ensemble des compétences liées à l'oral ne sont pas tout à fait différentes à ce qui se passe en Europe.

Selon leurs propos ; l'omniprésence de l'oral dans la formation des étudiants en licence de français apparait du coup indissociable des sujets qui le manipule, cependant, sa maîtrise constitue tant pour ces derniers que pour l'enseignant un grand défit à surmonter. Pour l'étudiant, on s'attend à une forme d'oral dont le langage est susceptible de répondre à des attentes universitaires et résoudre tant de difficultés langagières et communicationnelles.

Quant à l'enseignant, ce dernier espère dans les habitudes spécifiques attendues de l'étudiant, une pratique sempiternelle de l'oral au même titre que la pratique de l'écrit pour une maîtrise synchronique des deux concepts de la langue. En effet, étant deux concepts distincts, l'oral et l'écrit demeurent deux compétences se disposant parallèlement entre elles et doivent être développées en parallèle, voire même l'une soutient l'acquisition de l'autre. D'ailleurs, au secondaire, l'oral a toujours constitué tant dans la conception des programmes que dans les démarches employées, une phase d'imprégnation pour stimuler l'ensemble des compétences langagières de l'élève à la production écrite.

C'est pourquoi, nous pensons qu'en ce sens, les étudiants, dès leur arrivée en première année de licence LMD, doivent nécessairement se soumettre à un test de niveau linguistique pour déterminer qu'elles seraient les dimensions linguistiques à développer et/ou à renforcer en priorité avant toute familiarisation avec les subtilités de la langue cible. Si la compétence de l'écrit nécessite le passage de l'étudiant par d'autres compétences ; celle de la lecture par exemple (*c'est-à-dire qu'il faut bien lire*

[65] Nous avons eu l'occasion de partager notre expérience avec des enseignants affectés aux départements de français des universités de : Sétif, Oum-el-Bouaghi, Batna, Constantine, et Annaba.

pour bien écrire) la compétence de l'expression orale stipule que chaque étudiant doit mettre en pratique l'ensemble de ses connaissances acquises auparavant.

D'ailleurs, en tant que pratique langagière omniprésente dans le quotidien des étudiants, l'oral peut être qualifié d'outil incontournable pour ancrer toutes les traces du maniement de la langue employée. L'oral peut aussi accorder une place au travail « correctif » des structures syntaxiques, sémantiques et lexicales, fort usitées par les étudiants en classe de langue et simultanément partagées avec l'écrit, en dépit de toutes les divergences déjà existantes entre les deux concepts.

Si les deux types de productions, orale et écrite, se distinguent par leurs caractéristiques formelles et leurs fonctions communicatives, l'oral peut s'accorder, quant à lui seul, plusieurs formes et avoir diverses fonctions. Prenant l'exemple des principes et outils de l'argumentation, nous estimons que c'est bien là le point culminant de toute la pensée de l'articulation entre pratique de l'oral et pratique de l'écrit.

Enfin, notre recherche tient pour but de montrer toute l'importance que nous accordons à la cohérence entre les objectifs de la recherche menée, la problématique, les hypothèses et la démarche du recueil de données. Il nous reste toutefois de préciser finement que les données relatives aux difficultés des étudiants à l'oral feront l'objet d'une analyse modulaire ; linguistique et textuelle en se servant d'outils d'analyse récents. Notre décision tire manifestement sa raison dans l'articulation en une représentation exacte des situations lacunaires sans tenter directement de développer des préjugés.

Chapitre 5

Analyse des données de départ

Introduction :

Nous sommes persuadés que c'est par le maniement de la langue dans des contextes variés que les étudiants sont amenés à s'exprimer adéquatement avec plus d'assurance et d'efficacité. En fait, le français est une langue pratique par l'interaction dans la mesure où son exercice permet à l'étudiant d'apprendre et de construire son savoir en tirant profit de ses univers interactionnels comme l'expliquent les deux auteurs, M. Mottet et F. Gervais.

> « *C'est l'oral pour apprendre, où une notion s'élabore par tâtonnements successifs au fil des échanges* », (M. Mottet et F. Gervais 2010 : 9-18).

Il ne s'agit pas dans cette partie de notre recherche de relever ou classer toutes les difficultés langagières ou même d'élaborer une analyse par des procédés numériques détaillées, car souvent son accomplissement dépasse l'évidence et dans une certaine mesure l'occulte. Nous pensons qu'une sélection logique des insuffisances lacunaires relatives à chacune des deux compétences langagières (orale et écrite), susceptibles de bien traduire les difficultés que pose la maîtrise de la langue, serait une démarche envisageable pour statuer sur le fond de notre corpus et matière scientifique à analyser.

En vue d'évaluer les profils d'entrée des étudiants, nous avons soumis ces derniers à un test d'évaluation diagnostique pour concevoir une idée générale sur l'ensemble des situations lacunaires auxquelles nous allons soumettre à l'étude. Une description en pourcentage sera imposée aux données recueillies, traduites sous forme de tableaux et de schémas graphiques. Puis, nous tenterons d'explorer les types de difficultés linguistiques rencontrées et de décrire les causes principales qui les font persister, ainsi que leurs rapports aux autres compétences langagières, en particulier la compétence de l'oral. En fait, ces mêmes difficultés bénéficieront, dans un deuxième temps, d'un développement progressif fondé sur les règles d'un raisonnement logique.

Pour mener nos descriptions des données écrites et orales, nous avons choisi le modèle d'analyse descriptive appuyée par (M. Patton 1990), dans « *Evaluation qualitative et méthodes de recherche* » qui traite des procédures à suivre pour la vérification de la crédibilité des résultats recueillis et leur accorder un sens. Le modèle servi pour l'étude, consiste notamment à dresser un portrait de la situation, telle qu'elle nous apparait en examinant de près les conditions de l'analyse des données qualitatives

et quantitatives obtenues et la démarche employée, à identifier les moyens engagés en ce sens, les objectifs et les résultats visés par l'étude tout en présentant les faits tels quels, sans émettre des critiques anticipés.

En effet, le premier test d'évaluation linguistique comprend deux parties : la première partie tient compte de localiser l'énoncé réputé déviant dans une batterie de seize exemples proposés, en relevant celui qui est rejeté (*inacceptable*) du point de vue grammatical et/ou sémantique, puis tenter d'y remédier suivant la logique de l'étudiant si le contexte le permet.

Le but de la première partie du test est d'avoir une idée plus claire quant à l'opinion que l'étudiant se fait du maniement de la langue française et ses différents niveaux (*familier, courant, soutenu*). Un degré de maîtrise indispensable à nos yeux car il permet à l'étudiant d'augmenter ses capacités de compréhension à l'oral comme à l'écrit et de s'adapter à toute situation de communication donnée. La seconde partie du même test tient compte des connaissances rudimentaires dont les étudiants disposent en matière de fonctionnement de la langue. Ils doivent choisir dans la liste proposée (*nom, déterminant, adjectif, pronom, verbe, adverbe, locution, préposition, subordonnant, coordonnant*) la catégorie grammaticale attribuée à chaque expression employée dans des énoncés variés. Le but de l'opération tient à mettre en examen les savoirs procéduraux des étudiants par rapport à leurs connaissances théoriques en matière d'application des règles grammaticales qui régissent le bon usage de la langue française.

Un deuxième moment sera consacré exclusivement à l'étude des prestations orales d'étudiants, réalisées au cours des séquences d'enseignement et pratiques langagières de routine, il sera donc nécessaire de mesurer le degré de maîtrise de la compréhension et production orales, auprès d'un public en situation authentique d'apprentissage.

À partir de notre premier recueil d'éléments relatifs aux difficultés linguistiques, l'hypothèse que nous tentons de vérifier, suppose que les données puissent faire l'objet d'une analyse descriptive d'obstacles, auxquels les étudiants se réfèrent implicitement dans leurs compréhensions et/ou productions d'énoncés. Bien entendu, il n'était pas envisageable pour nous d'aller, aussitôt fait, les interroger sur la nature et le type de

difficultés qu'ils auraient tendance à rencontrer pendant l'usage de la langue et savoir s'il était question de difficultés répercutables ou contextuels.

En d'autres termes, des insuffisances notoires relatives à leurs compétences langagières, rencontrées pendant les moments consacrés aux séquences d'oral (*interaction, débat, exposé, échange…etc.*) et qui puissent être transposées au passage à l'écrit (*compte-rendu, dissertation, prise de notes, résumé, discours*) et vice-versa. L'objectif de l'évaluation des prestations orales des étudiants est de vérifier tout d'abord l'hypothèse avancée au départ et selon laquelle, l'oral est responsable en grande partie des transferts négatifs à l'écrit.

En déterminant le taux des répercussions à l'écrit, nous tentons de déterminer les difficultés qui persistent et celles qui disparaissent au fur et à mesure de la progression de la démarche engagée. En ce sens, pour faire preuve de notre grande attention accordée au sujet, nous avons pris le soin d'introduire dans ce chapitre, une fiche d'observation de séquence d'enseignement d'oral, inspirée du modèle de Philippe Meirieu pour les besoins d'une analyse exploratoire représentative des démarches suivies et situations langagières.

En effet, notre choix pour le modèle a été décidé en regard des éléments impliqués en fonction du contexte, des besoins de la classe, des ressources dont l'enseignant en dispose, des procédés engagés suivant le type de la pratique et des projets inter ou transdisciplinaires qui constituent, à nos yeux, des invariants indispensables pour une séquence d'enseignement réussie.

1. Analyse descriptive du test d'évaluation linguistique

Il est tout à fait clair que le problème bien posé auprès des étudiants nouvellement inscrits en licence de français langue étrangère ne se situe pas dans le fait qu'ils perpètrent énormément d'erreurs ou qu'ils ne maîtrisent pas parfaitement les règles d'usage de la langue, puisque en toute circonstance, ils sont absolument persuadés que cette langue n'est pas la leur, que c'est une langue étrangère dont l'erreur est inévitable dans ce cas.

Même les scripteurs et/ou interlocuteurs les plus remarquablement adroits peuvent en faire. Ce qui nous pousse à réfléchir longuement est le fait que ces difficultés

alternent et se répondent de façon récurrente dans les productions de discours oraux et écrits d'étudiants, tout le long de leur cursus de formation.

Ainsi, nous proposons dans un premier temps une description générale des difficultés auxquelles nos étudiants de première année LMD se heurtent le plus en expression et production écrites, au moyen d'un test qui se veut un instrument standardisé pour mesurer leur profil d'entrée. Puis dans un deuxième temps, nous essayerons de rechercher les fondements possibles de ces difficultés persistantes avant de proposer, en dernier lieu, des propositions susceptibles d'en venir en remédiations.

Les résultats obtenus à la fin de cette opération doivent nous permettre de conserver un bénéfice important : d'une part, fournir un retour sur les pratiques didactiques à l'oral en définissant les conditions dans lesquelles on se serve habituellement de la langue. D'autre part, définir les insuffisances lacunaires en matière de maîtrise linguistique et langagière auxquelles les étudiants se heurtent le plus à l'écrit et devant impérativement être prises par en compte pour renforcement à l'oral.

Au vu des résultats exprimés au moyen du test organisé pour les besoins de notre recherche, nous pouvons établir notre premier constat de difficultés qui est le suivant : Les étudiants ayant été soumis à l'expérience d'évaluation estiment que la crainte de l'erreur bloque leur apprentissage de la langue étrangère, leur pose plus de complications quant au renforcement des compétences langagières et les empêche ainsi de progresser.

Sans exhaustivité, les difficultés relevées auprès des étudiants ne peuvent aucunement être liées à l'ensemble des lacunes auxquelles ils sont quotidiennement confrontés dans leurs pratiques langagières, quoiqu'elles décrivent de manière relative le niveau des dimensions linguistiques rencontrées fréquemment par ces derniers dans l'utilisation de la langue française. En ce sens, nous avons préféré exhiber les résultats obtenus dans le tableau ci-dessous suivant le taux de pourcentage de réponses positives enregistrées après l'opération d'évaluation.

Énoncés	Difficultés liées à	G :01	G :02	en %	Taux %
4	Préposition	10.52	00.00	5.26	
7		00.00	00.00	00.00	**2.63**
3	Pronom relatif	5.26	00.00	2.63	**2.63**
5	Registre adéquat	26.31	10.52	18.41	
6		5.26	00.00	2.63	
8		84.21	84.21	84.21	**35.08**

1	Tournure adjectivale	36.84	31.57	34 .20	**34 .20**
10	Négation	26.31	42.10	34.20	
13		63.15	42.10	52.62	
15		42.10	21.05	31.57	**39.46**
2	Structure phrastique	52.63	36.84	44.73	
9		15.78	42.10	28.94	
11		52.63	31.57	42.10	**38.58**
12		31.57	42.10	36.83	
14		26.31	42.10	34.20	
16		47.36	42.10	44.73	

Cf.1

Selon une première lecture enregistrée pour le compte de la première partie du test d'évaluation, nous pouvons confirmer le constat d'échec inquiétant qu'avancent les enseignants et les chercheurs travaillant au département de français. En effet, la plupart des étudiants de première année répondent peu aux profils d'entrée en licence de français. Une telle situation influe négativement, d'une part sur leurs compétences en matière de production langagière[66], c'est-à-dire, la combinaison des mots en phrases (*les unités indispensables et les unités facultatives*), ainsi que les catégories grammaticales et syntaxiques, et d'autre part sur l'identification, l'exploitation et l'interprétation de ces mêmes unités pour le développement de la pratique de la langue.

Comme il est indiqué dans le tableau en référence (Cf1), nous pouvons remarquer sans trop fort, que les dimensions linguistiques offrant moins de réussite sont celles qui renvoient aux outils et expressions d'assemblage et de liaison. A l'exemple des sous-compétences linguistiques de la préposition et du pronom relatif, dont le taux de réponses positives est fixé à 2.63%. Puis, en deuxième position défavorisée arrive donc, l'usage du registre propre à la situation de communication dont le pourcentage de réussite n'est pas aussi encourageant et est estimé à 35.08%. Enfin, arrive la dimension des tournures adjectivales évaluée quant à elle à 34.20% sur un total de 38 réponses attendues, malgré la proposition d'un seul énoncé.

En fait, la consigne de la première partie du test fait savoir que les répondants doivent d'abord, relever les énoncés rejetés du point de vue grammatical et/ou sémantique, puis tenter d'y remédier les situations énonciatives présentant des lapsus ou des déviations linguistiques et/ou langagières. Le visée de l'opération tient compte d'une part, de la compétence des étudiants en matière d'assimilation et de

[66]*Suivant le modèle linguistique de performance qui tient compte de l'étude de la production des phrases réellement observables, avec tous leurs caractères concrets (erreurs, lapsus, transfert…etc.).*

compréhension des différentes tournures énonciatives et d'autre part, de la compétence de ces derniers à évaluer en autonomie les registres de langue en apportant des amendements aux structures jugées aberrantes.

Le raisonnement consiste à faire adhérer l'étudiant dans la prise de décision quant à l'interprétation de la pensée et à connaître sa manière de procéder, quelque soit la nature des structures ou tournures énonciatives, en s'appuyant sur une démarche logique et explicite. En effet, nous estimons qu'à travers cette conduite, nous pourrions facilement inviter l'étudiant à exprimer son point de vue, à produire un sens et à justifier sa décision sans pour autant le faire directement. De surcroit, il s'agit d'une autre voie que nous avons empruntée à des fins purement didactiques pour l'évaluation des compétences langagières de nos étudiants. Devant le caractère distinctif de la première consigne qui, à nos yeux, ne présente aucun souci quant à la clarté et l'objectivité de la tâche demandée, la majorité des étudiants ayant été soumis à l'expérience n'ont pas réussi à distinguer les énoncés corrects en relevant ceux qui étaient inacceptables du point de vue grammatical et/ou sémantique, en dépit de la proposition d'énoncés authentiques et largement diffusés dans le langage usuel des interlocuteurs algériens.

1.1. Les difficultés liées à l'usage des prépositions

Il suffit d'étudier de plus près la manière par laquelle, les étudiants procèdent en corrigeant les énoncés réputés déviants qui leur étaient proposés pour parvenir à comprendre et expliquer la non-maîtrise de cette sous-compétence linguistique, sans laquelle ni la précision du sens, ni la cohérence du discours oral et/ou écrit ne peuvent avoir un raisonnement logique dans une communication donnée.

En ce sens, le pourcentage dépréciatif lié à l'usage des prépositions estimé à 2.63 % peut être expliqué, de surcroit, par le fait que cette dimension linguistique n'est pas tenue compte par les étudiants pour un des principaux outils de coordination et d'assemblage des éléments phrastiques, au même titre que la conjonction et le coordonnant, auxquels leur emploi fautif donne lieu à de multiples confusions liées à la cohérence et la cohésion. C'est le cas de la préposition « *pour* » et « *malgré* », proposées aux étudiants dans deux énoncés usuels réputés déviants.

N°	**Enoncé**	**G :10**	**G :12**	%
4	Où tu parles, où tu te tais pour jamais.	10.52	00.00	5.26

7	Malgré qu'il fût accablé, il termina la course.	00.00	00.00	00.00
				2.63

Dans le premier cas de la préposition « *pour* » dans l'énoncé : « *Où tu parles, où tu te tais pour jamais* », empruntée de la forme orale du langage dit « *francalgérien* » puis employée, de nos jours, de manière fautive par nos locuteurs, sans rendre compte ni de la situation de communication dans laquelle est asservie, ni de usage inadéquat. L'emploi de la préposition « *pour* »permet au locuteur de présenter le but de son argument, ainsi le raisonnement développé suit une progression, dont la relation logique exprimée renvoie à la finalité. Or, c'est la préposition « *à* » qui devrait avoir lieu, soit l'énoncé : « *Où tu parles, où tu te tais à jamais* », et s'emploie dans cette situation pour introduire un complément adverbial de l'adverbe « *jamais* ».

En tentant de corriger l'énoncé dont le choix de la préposition est inadéquat à la situation d'énonciation, beaucoup d'étudiants ne se sont pas rendu compte de la situation fautive. Cela peut être expliqué par le fait qu'ils avaient l'habitude de confondre l'utilisation des deux prépositions « *à* » et « *pour* », tant à l'oral qu'à l'écrit, en assimilant la locution fautive « *pour jamais* » à celle qui est correcte « *pour toujours* ». Par ailleurs, nous pourrions évoquer d'autres situations fautives rencontrées auparavant dans les formes énonciatives empruntées par les étudiants et pouvant nous servir de modèles descriptifs, comme dans les cas suivants :

- « *je n'ai pas d'argent avec moi* » au lieu de la préposition «*sur*» ;
- « *Cet homme est aimé par tous* » au lieu de la préposition« *de*» ;
- « *je me dirige par la boussole et la carte* » au lieu de la préposition« *avec*».

Dans le second cas de la préposition figée « *malgré que* », même si nous comprenons ce que l'on veut dire par l'énoncé proposé **«** *Malgré qu'il fût accablé, il termina la course* », il faut connaître un détail, selon lequel la préposition « *malgré* » permet de constater des faits opposés à sa thèse en maintenant son opinion, ainsi le raisonnement marque une rupture dont le rapport logique n'est autre que la concession. Cette tournure énonciative couramment commise n'en demeure pas moins fausse et résulte en fait d'une confusion dans l'emploi de la locution, étant parallèlement présente dans l'oral familier (*locution conjonctive*) de nos étudiants.

Si les avis des linguistes sont partagés sur la validité de ce glissement linguistique, les grammairiens, en particulier l'Académie française, sont unanimes à rejeter la

variante car l'observation de la langue française soutenue conduit rapidement à remarquer que dans certaines situations énonciatives,« *malgré* » ne peut être employée comme préposition, mais comme un groupe nominal d'où la graphie attestée « *mal gré* », suivi du pronom relatif « *que* », le subjonctif gouverné étant concessif. En outre, nous estimons que cette question soulève un cas de difficulté linguistique qui peut en cacher d'autres, qu'un étudiant doit aplanir pour produire un énoncé acceptable sur tous les plans. Ainsi, l'interprétation fautive de l'énoncé n'est autre que le symptôme d'une autre situation lacunaire auquel est confronté le raisonnement lui-même de l'étudiant, du moment qu'il détient déjà les connaissances théoriques relatives à la dimension linguistique (*la préposition*) et que le problème réside uniquement dans le « *savoir procédural* », c'est-à-dire la pratique ou la manière dont ce dernier se sert de cette dimension linguistique.

Dans ce cas, il convient d'interpréter l'opération cognitive de l'étudiant dont la difficulté est symptôme d'un obstacle lié à la stratégie de résolution de problème auquel est confronté le raisonnement lui-même de l'étudiant. En effet, l'interprétation de l'énoncé réputé déviant, nous permet de repérer à la fois, la procédure, la représentation cognitive et le mode de raisonnement mis en place par l'étudiant pour résoudre la difficulté linguistique rencontrée. Si l'étudiant parvient à déterminer le problème puis le résoudre selon les règles d'usage de la langue, cela indique ainsi qu'il a surmonté sa difficulté en construisant un énoncé correct sur le plan grammatical et sémantique.

1.2. Les difficultés liées à l'usage des pronoms relatifs

En dépit du pourcentage infime à l'égard des pronoms relatifs estimé à 2.63%, le maniement de cette sous compétence linguistique dans un discours oral ou écrit demeure l'ultime recours permettant aux interlocuteurs de transposer simultanément leurs représentations et substituer un élément à un autre dans un même énoncé ou d'un énoncé à l'autre.

N°	**Enoncé**	**G :10**	**G :12**	%	
3	Je n'ai pas lu le livre *de qui* vous parlez.	5.26	00.00	2.63	

Bien que l'utilisation des pronoms relatifs soit indispensablement engagé à exprimer un sens grammatical et relatif, comme son nom l'indique d'ailleurs, cet outil

se veut une dimension particulière se distinguant des autres pronoms personnels, interrogatifs, démonstratifs et possessifs par la faculté d'établir une relation entre un nom, un pronom, un adverbe ou une proposition qu'ils introduisent. En ce sens, nous pensons que l'utilisation adéquate des outils grammaticaux dans un discours oral ou écrit requiert une pratique, en parallèle, des dimensions cités supra. Le pourcentage enregistré, beaucoup inférieur à la norme, s'explique par le fait que les étudiants ont acquis une pratique hautement handicapante liée à la forme d'expression empruntée par les utilisateurs, qui préfèrent s'exprimer en demi-mots ou en phrases inachevées. En d'autres termes, la tournure énonciative et la construction phrastique courtes ne permettent pas à un scripteur et/ou un interlocuteur quelconque d'introduire ces outils grammaticaux pour exprimer une relation subordonnée ou un rapport logique. Ainsi, l'unique exemple proposé dans le test d'évaluation fait référence à l'énoncé : « *Je n'ai pas lu le livre de qui vous parlez* ».

En effet, la plupart des étudiants soumis au test ne font pas correctement la distinction entre les différentes variations des pronoms relatifs (*lequel, duquel, auquel*) et des pronoms interrogatifs (*de qui, à qui, de quoi*). Pire encore, nous estimons qu'ils ignorent les règles d'usage des pronoms relatifs précédés de la préposition « *à, de, pour, sur* » comme dans l'énoncé proposé : « de + qui », stipulant que lorsqu'un pronom « *qui* » est précédé d'une préposition « *de* », il devient complément du verbe, et remplace nécessairement un animé (*une personne où un objet personnifié*).

Or, dans les réponses fournies par les étudiants (*dont, auquel, lequel, de quoi, sur qui et sur lequel*), nous pouvons constater sans difficulté des flagrances de confusion attestant qu'ils confondent de manière générale l'emploi des pronoms relatifs (*animé et inanimé*), ce qui donne lieu à une situation d'agrammaticalité. C'est le cas de l'exemple proposé dans lequel le pronom « *qui* » renvoie au syntagme nominal « *le livre* » qui est inanimé (*un objet*), donnant une combinaison énonciative totalement incorrecte. Quoique, le pronom relatif « *de qui* » peut être remplacé par le pronom relatif « *dont* » dans un seul cas grammatical et sémantique, comme dans l'énoncé « *la fille de qui je t'ai parlé hier soir* » ou « *la fille dont je t'ai parlé hier soir* ».

1.3. Les difficultés liées à l'usage du registre adéquat

La maîtrise du registre adéquat à la situation de communication présente un véritable état de difficultés, auquel les étudiants sont souvent confrontés. Ainsi, le pourcentage de réponses positives que nous enregistré, estimé à 35.08%, laisse entendre que la situation langagière des étudiants ne donne guère à la satisfaction, entraînant diverses hypothèses et explications. Pour certains étudiants plaignants, le problème ne réside ni dans la pratique de la langue ni la maîtrise des règles ; il leur arrive parfois de ne pas saisir entièrement la spécificité du vocabulaire situationnel employé dans un texte lu « *nom, verbe, pronom, conjonction, connecteur, locution…etc.* ».

Cette situation lacunaire, souvent vécue, peut donner lieu à de nombreuses maladresses ; une incompréhension de tout l'énoncé, une incohérence ou une confusion de sens, en raison d'un simple usage d'une expression peu ou mal exploitée. Ainsi dans le tableau récapitulatif ci-dessous, nous pourrions faire une lecture descriptive des pourcentages de réponses positives enregistrés par chaque groupe d'étudiants.

N°	**Enoncé**	**G :10**	**G :12**	%
5	Le boucher *part* au marché.	26.31	10.52	18.41
6	Je *cause* à mon frère.	5.26	00.00	2.63
8	Il mange *de* trop et il parle *de* trop.	84.21	84.21	84.21
				35.08

Néanmoins, les expressions ayant été employées dans les énoncés, proposés dans le test, renvoient à un vocabulaire souvent employé ce qui laisse à dire que limiter les difficultés de compréhension à l'usage d'un vocabulaire ambigu est assez réducteur. Ainsi, nous avons demandé aux étudiants de relever l'énoncé inacceptable du point de vue grammatical et/ou sémantique, puis le corriger suivant les conditions requises. Dans le premier l'énoncé « *Le boucher part au marché* », tout donne l'impression qu'il n'y a rien d'anormal ni dans la forme, ni dans le contenu.

Du point de grammatical, l'énoncé est composé d'un syntagme nominal « *Le boucher* » et d'un syntagme verbal « *part au marché* » lequel inclut à son tour un syntagme prépositionnel « *au marché* [67]». Or, du point de vue sémantique, il y a une

[67] « au » est un article contracté de : « à le » ou « à la ». Dans notre cas « au marché » possède initialement la combinaison d'un syntagme déterminal ayant la combinaison suivante : préposition + déterminant + nom « à le

incompatibilité dans le choix du verbe « *part* » pour la destination connue « *au marché* ». Le pourcentage infime de 18.41%, enregistré à l'encontre de cet énoncé chez les deux groupes participants peut donc être décrit comme une difficulté liée au développement de la culture de l'étudiant dépourvue du sens critique et d'analyse. En effet, dans la langue française, chaque élément de la phrase tel que le nom ou le verbe ont l'avantage de s'approprier d'un ensemble d'expressions pouvant leur servir de paradigmes de la chaîne parlée pour déterminer l'étendue de l'énonciation.

À la lumière de ce que nous avons sous les yeux, nous pourrions dire que le verbe « *partir* » dans l'énoncé proposé, exprime une action qui définit l'état du sujet et non celui du complément, ainsi plusieurs combinaisons de sens peuvent faire l'objet de suggestions. D'abord, le verbe peut être employé au sens de : « *s'éloigner* » pour décrire l'endroit d'où l'on vient et non celui d'où l'on arrive pour exprimer la distanciation ou le repli, comme dans les exemples ; « *partir en haute mer* » ou « *L'orage est parti » ou « Ne partez pas ! »*. Il peut aussi être proposé au sens de « *quitter* » pour exprimer la rupture, comme dans les exemples ; «*il est parti à jamais* » ou « *partez* ! » ou utilisé encore au sens de « *retirer* » pour exprimer le détachement à quelqu'un ou à quelque chose comme dans les exemples « *partez-vous d'ici ou je le ferai à ma manière* » ou « *il est temps de partir* ».

Encore une fois, il peut être véhiculé au sens de « *déplacer* » pour exprimer le mouvement comme dans les exemples ; « *je pars en vacances* » ou « *Demain, nous partirons en voyage* ». En somme, nous pourrions affirmer qu'il ne peut y avoir de cohérence sémantique dans l'énoncé « *Le boucher part au marché* », du moment que le verbe « *partir* » et le nom « *marché* » possèdent des paradigmes qui s'opposent et sont incompatibles les uns avec les autres. Selon le contexte d'énonciation, le nom « *marché* »peut s'accorder plusieurs valeurs lexicales: **«** *accord, affaire, contrat, convention; achat, échange, vente* ». Cependant, son emploi dans l'énoncé cité supra, désigne le lieu, l'endroit ou la destination à laquelle se rend d'habitude « *le boucher* ». De ce fait, nous estimons que l'emploi du vocabulaire est inadéquat à la situation de

marché », bien qu'il soit en réalité un syntagme prépositionnel dont la tête du noyau n'est autre que la préposition « au » + « nom ».

communication et que le verbe exact serait donc ; « *se rendre/se rend au marché* » ou « *aller/va au marché* ».

D'autre part, dans le second énoncé proposé « *Je cause à mon frère* » dont le taux de réponses positives est estimé à 2.63%, l'emploi du verbe « *causer* » dans cette situation n'est pas de l'usage coutumier pour nos étudiants. De l'avis de certains d'entre eux, peu importe, l'expression « *causer* » appartient simultanément aux deux registres de langue : courant et soutenu, bien que l'expression soit employée uniquement à l'oral et non à l'écrit.

Nous estimons ainsi, que l'emploi d'expressions polysémiques peut être une source de confusion et que leur introduction n'accorde pas les mêmes significations en fonction du contexte dans lequel sont employés. C'est la raison pour laquelle nos étudiants éprouvent d'énormes difficultés à différencier les niveaux de langue car dans les deux cas de réponses, l'expression « *causer* » n'appartient ni à l'un ni à l'autre ; elle fait partie du registre familier.

En outre, les étudiants ne disposent nullement d'outils performants (*pratique quotidienne, écoute prolongée, lecture intentionnelle*), leur permettant de classer les registres de langue. Selon les uns, « *courant* » signifie « *habituel, ordinaire* », c'est-à-dire, user d'un vocabulaire dont on a l'habitude de s'en servir quotidiennement entre proches sans rendre compte à la grammaire, or, c'est tout à fait le contraire. Selon les autres, l'expression en tant que (*verbe transitif*) veut dire, « *être la cause de…* » au sens de : *déclencher, attirer, entraîner, occasionner et susciter*, alors que le verbe employé dans l'énoncé « *Je cause à mon frère* » est intransitif et s'emploie au sens de : s'entretenir familièrement avec quelqu'un (*bavarder, converser, discuter et parler*) suivi d'un adverbe, une préposition ou un adjectif. Il est impératif de connaître un détail d'une importance capitale, et contrairement à ce que pense beaucoup d'étudiants, le registre courant est un langage « *standard* » qui doit normalement être employé dans le contexte scolaire, les interlocuteurs emploient un vocabulaire usuel dont les règles prescrites par la grammaire normative sont communément respectées.

Enfin, pour qu'un étudiant parvient à comprendre le sens d'un énoncé courant, il ne suffit pas d'aller jusqu'à l'identification de l'ensemble des expressions employées ; parfois, il est contraint d'utiliser le contexte pour identifier la signification d'un mot en

déterminant les éléments de la combinaison phrastique et/ou énonciative et en ajoutant des précisions spécifiques à l'objet défini.

1.4. Les difficultés liées à l'usage des tournures adjectivales

Bien qu'il ait une seule tournure phrastique dont l'emploi de l'adjectif est réputé fautif, le pourcentage de réponse positive ne donne pas à la satisfaction vive, estimé ainsi à 34 .20% et ce, malgré l'aisance de l'énoncé proposé « *Cet enfant est mal poli* ».

N°	**Enoncé**	**G :10**	**G :12**	%
1	Cet enfant est mal poli.	36.84	31.57	34 .20

La plupart des étudiants interrogés pensent que l'adjectif composé non soudé « *mal poli* », tel qu'il est transcrit dans l'exemple, peut être introduit de façon ordinaire dans le registre soutenu sans que cela puisse présenter une contestation quant à son emploi. Cette combinaison adjectivale de « *mal poli* », accordée principalement à l'oral dans certaines tournures énonciatives par des débutants maladroits, n'occulte pas son agrammaticalité, et est condamnée même par certains puristes. Dans ce cas, l'énoncé proposé est fautif du point de vue sémantique et l'expression correcte serait donc « *impoli* », cependant, la transcription présente en parallèle une forme agrammaticale (*problème de catégorisation*) relative à l'oral.

D'après les linguistes, l'expression est généralement employée dans le langage familier, le mot lettré est « *impoli* » dont la transcription graphique (*préfixe + adjectif*) est connue pour être un adjectif composé soudé. Comme nous pouvons le remarquer, le mot employé dans la tournure énonciative ne peut tenir pour une utilisation correcte, car la combinaison « *mal + poli* » est sémantiquement rejetée. L'expression « *mal* » a l'avantage de jouir d'un double usage dans cette locution adjectivale et peut être un adjectif ou un adverbe.

Ainsi, plusieurs questions peuvent faire l'objet d'un long débat ; dans le cas où « *mal* » serait un adjectif, quelle catégorie peut-on attribuer à la seconde expression « *poli* » ? Admettons encore que « *mal* » est un adverbe et que « *poli* » est un second adjectif, c'est d'ailleurs le cas, ni l'expression, ni l'énoncé n'auront le sens qu'ils prétendent exprimer. Par conséquent, nous pourrions admettre que « *mal* » est une forme de préfixation impliquant l'opposition et le contraire, or, dans ce contexte

d'énonciation, l'expression « *mal* » ne peut être employée sous la forme déjà présentée (*séparée par un espace blanc*) ou caractériser l'adjectif lui-même.

> « *On ne peut pas davantage caractériser les adjectifs par les préfixations qu'ils acceptent : elles ne leur sont pas spécifiques non plus, et de nombreux préfixes très productifs dans la formation de « néo-adjectifs » servent aussi à fabriquer des dérivés substantifs, par exemple anti-, para-, pré-, post-, ex-, etc.*», (Michèle Noailly, 1999:9).

1.5. Les difficultés liées à l'usage de la négation

En dépit du résultat plus ou moins maigre estimé à 39.46 %, l'utilisation de la dimension de la négation ne peut aucunement être prise comme étant une difficulté linguistique majeure qui puisse occasionner un dysfonctionnement quant à la maîtrise du langage auprès de l'ensemble des étudiants. Les écarts obtenus entre deux valeurs probables dans le tableau ci-dessous peuvent être expliqués par le fait que les étudiants connaissent déjà les opérations fixant une proposition négative, bien que le problème soit ailleurs.

N°	**Enoncé**	**G :10**	**G :12**	%
10	Il vient jamais à l'heure.	26.31	42.10	34.20
13	Pierre a reçu rien pour sa fête.	63.15	42.10	52.62
15	J'ai personne vu.	42.10	21.05	31.57
				39.46

En fait, la structure phrastique négative pour certains étudiants, prend nécessairement une forme doublée composée de l'adverbe de négation « *ne* » ; un élément atone, s'appuyant directement sur un verbe et d'un auxiliaire de négation « *pas* » en corrélation avec « *ne* », traditionnellement considéré comme un second adverbe. Une telle forme négative peut tenir compte pour un double usage, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, sans pour autant affecter le sens de l'énoncé produit ou confondre les deux codes linguistiques. Pour d'autres, en suivant un certain raisonnement logique, une double négation « *ne* + *pas* » introduite à la structure phrastique est équivalente à une affirmation (*une double négation est égale à une affirmation*), ainsi l'adverbe « *ne* » peut à lui seul marquer la négation sans avoir besoin d'un élément secondaire et son emploi est plus ressenti à l'oral qu'à l'écrit. En ce sens, nous pourrions affirmer que cette situation confuse a procréé une incertitude auprès des

étudiants, au point d'émettre des opinions fluctuantes en prenant en considération les deux formes de négation.

En dehors des formes négatives habituellement connues, les linguistes affirment cependant que l'unique emploi de l'adverbe de négation « *ne* » suffisait, jusqu'au 17eme siècle, à accorder une absolue valeur négative à n'importe quel verbe « *Je ne lui confierais l'état de ma garde-robe* » [68]; même lorsque le mot nié était le sujet et non le verbe « *Un seul n'en échappa* »[69]. Cette tournure énonciative employée autre fois par les plus parfaits anges de la littérature française semble à présent revenir à l'emploi dans le registre soutenu du 20eme; « *Comme si la chair toute seule ne distillait son poison !* » [70], puis aujourd'hui au 21eme siècle, particulièrement dans le langage oral des parlants; « *Je ne peux lui parler de mes projets* ».

En linguistique française, la dimension de négation est une opération infirmative d'une proposition exprimée au préalable et qui consiste à s'opposer à l'affirmation.
Quoique plusieurs faits de langue, relatifs au raisonnement logique et introduits habituellement dans l'opération de négation, peuvent occasionner diverses difficultés d'interprétation spécifiques. Ce sont ces mêmes difficultés auxquelles les étudiants se heurtent parfois dans l'exercice de leurs pratiques langagières et menacent d'entraîner une incohérence ou une mutation de sens liée à l'énoncé lui-même. Ainsi, les deux exemples suivants peuvent nous expliquer comment peut-on déterminer le sens de l'énoncé à partir de la situation d'énonciation sans passer par la grammaire : « *Je n'ai plus d'amis !* » ; expression négative énergique dans le sens de « *nul, pas un* » et « *J'ai plus d'amis !* » qui présente une interprétation infirmative à l'oral, mais une autre affirmative à l'écrit, du moment que cette dernière compétence obéit à un code linguistique différent. Une telle situation complexe à donné lieu à des débats variés et parfois des points de vue contradictoires auprès des linguistes.

Nous reprenons ici, ceux ayant trait à l'analyse grammaticale et sémantique dont l'opération de la négation consiste à mettre en évidence deux points essentiels : la fonction de l'outil et la nature habituellement opérée. Il est tout à fait logique, comme nous l'avons déjà expliqué auparavant, qu'un mot de liaison servant à infirmer une

[68] La Bruyère, II, 84
[69] La Fontaine, III, 13
[70] Mauriac, François, Le Bidois in *le Monde*, 17 juin 1959

proposition peut aisément modifier l'action de n'importe quel verbe ou même une proposition tout entière, suivant la situation d'énonciation. De plus, l'engagement habituel des outils de négation est déterminant pour le sens de la phrase et s'effectue selon leurs sens et suivant leurs catégories ; l'adverbe de négation (*non, ne*) et la conjonction (*ni*).

Toutefois, les autres expressions négatives : *aucun, jamais, guère, nullement, plus, pas, point,* ne sont que des éléments facultatifs, étant donné qu'ils ne servent que de compléments aux deux autres.

1.6. Les difficultés liées à la structure phrastique

La structuration d'un énoncé (*écrit ou oral*) correct ne signifie aucunement appuyer l'idée préconisant le placement des mots sous forme d'une chaîne linéaire, sans tenir compte de l'agencement et la cohérence des éléments constitutifs de l'énoncé lui-même. Il convient, avant tout, de s'assurer au moyen des règles qui régissent le bon fonctionnement de la langue, du sens grammatical et sémantique de l'ensemble de l'énoncé produit dans un contexte donné. Notre position peut également être appliquée sur l'organisation textuelle, laquelle, il ne suffit pas d'enchaîner des phrases entre elles au moyen d'outils de liaison pour parvenir à produire un sens cohérent ; encore faut-il que nos étudiants maîtrisent ces connecteurs textuels ainsi que le rapport logique exprimé par chacun d'entre eux.

En effet, le pourcentage enregistré à l'encontre de la maîtrise des structures phrastiques, estimé à 38.58%, décrit une certaine confusion en matière de structuration et d'énonciation, localisée auprès d'une grande partie d'étudiants. Les résultats obtenus varient sensiblement d'un groupe à l'autre et d'un énoncé à l'autre comme l'indiquent les pourcentages présentés dans tableau suivant :

N°	**Enoncé**	**G :10**	**G :12**	%
2	Les blés sont coupés. Ceux rentrés sont lourds de grain.	52.63	36.84	44.73
9	Je consens qu'il vienne.	15.78	42.10	28.94
11	Après que tu lui aies parlé, il a changé d'avis.	52.63	31.57	42.10
12	Elle est allée au pain et au coiffeur.	31.57	42.10	36.83
14	Le voisin d'en face est chauve.	26.31	42.10	34.20
16	Moi vouloir toi.	47.36	42.10	44.73
				38.58

Cette question épineuse relative à l'identification des énoncés corrects parmi d'autres réputés déviants, peut être interprétée par le fait que le problème ne réside pas en une ou deux difficultés, mais plutôt en une multitude de difficultés ayant infesté la maîtrise du fonctionnement du langage. Lesquelles difficultés s'opèrent conjointement et causent de graves déficiences quant à la maîtrise des structures phrastiques relevées auprès de nos étudiants et qui, à nos yeux, renvoient à des niveaux déterminants. Il convient de tenir compte d'une part, du niveau syntaxique lequel, l'assemblage des mots pour construire une phrase comme dans l'exemple « *Elle est allée au pain et au coiffeur* », de l'emploi des outils de conjonctions (*y compris la virgule*) pour coordonner les propositions comme dans l'exemple « *Après que tu lui aies parlé* **,** *il a changé d'avis* » d'où l'emploi de la virgule déterminant la proposition de départ est indispensable pour guider le sens de la phrase, ainsi que l'articulation des propositions subordonnées (*infinitives, complétives, circonstancielles*) peuvent donc, orienter sensiblement le contenu et le sens du texte produit.

D'autre part, le niveau de la cohérence textuelle lequel, l'agencement des phrases, la transitions d'une proposition à l'autre, l'emploi de phrases longues et/ou pesantes, la fréquence des énoncés produits, la cohérence des parties du discours comme par exemple entre référent et référé (*un pronom et son antécédent*) présentent autant de lacunes qui résultent d'un manque flagrant de savoir-faire et savoir-procédural ou même d'un enseignement déficitaire en matière d'appropriation de ces sous compétences linguistiques, auxquelles nos étudiants se heurtent le plus souvent au passage à l'expression orale et écrite.

Par ailleurs, une autre lecture de résultats obtenus dans la seconde partie du test, nous permet de confirmer les pourcentages relevés dans la première partie du test organisé en faveur de nos étudiants. La consigne stipule qu'à travers la situation d'exercisation, les étudiants doivent déterminer les catégories grammaticales des mots soulignés parmi celles proposées dans la liste ; (*préposition, déterminant, adjectif, pronom, adverbe, subordonnant, nom, verbe, coordonnant*).

	Dimensions linguistiques				
locutions adverbiales	adverbes	adjectifs	prépositions	pronoms	noms
7,89	27,63	23,68	23,68	21,92	33,32

En comparant les variations de chiffres enregistrés, nous pouvons ainsi affirmer que les mêmes difficultés traitant des sous-compétences langagières montrent que les étudiants éprouvent un déficit impressionnant quant à la détermination avec précision des valeurs grammaticales, auxquelles appartiennent les mots proposés. En ce sens, certaines dimensions linguistiques ont fait l'objet d'un réemploi volontaire dans les formes énonciatives proposées qui, elles-mêmes, ont été reproduites ou reformulées pour ne laisser aucune place au hasard. Nous estimons ainsi, que si les confusions persistent encore, c'est en raison des pratiques procédurales développées par les étudiants depuis un certain temps et qui renvoient essentiellement à la manière dont ils procèdent pour comprendre et/ou produire un sens. En d'autres termes, ce qui suscite un profond découragement des enseignants, résultant des mêmes situations lacunaires qu'ils doivent supporter année après année, est de savoir quelle grammaire et quelle sémantique peut-on suivre à partir des énoncés produits par leurs étudiants ? Faut-il encore exprimer que nos étudiants partent de la forme pour construire le sens et non pas de la grammaire qui en découle. Dans cette optique confuse et en même temps partagée par l'auteur Reichler-Bégueunm-J, ce dernier nous fait comprendre que ;

> « *Le problème principal des enseignants est précisément de comprendre d'une part pourquoi et comment tel énoncé ressenti comme déviant a pu être produit par l'élève, quelle est en fin de compte sa grammaire propre, d'autre part pour quelles raisons cet énoncé envient à cire reçu, au décodage, pour une anomalie* », (Reichler-Bégueunm-J nous fait 1992 :52).

En ce sens, l'objectif opérationnel de cette activité tient compte de vérifier si les étudiants ont eu l'habitude de se servir de ces différentes dimensions linguistiques dans leurs pratiques quotidiennes ou bien c'est uniquement le résultat d'un phénomène lacunaire qui se produit occasionnellement.

Enfin, nous supposons que la détermination exacte de la catégorie grammaticale peut expliquer le degré de la maîtrise des savoirs procéduraux des étudiants et leur rapport à l'ensemble des connaissances théoriques acquises. Cependant, dans le cas contraire, il serait logique d'explorer d'autres pistes pour chercher les véritables raisons pour lesquelles ces difficultés lacunaires persistent encore dans les pratiques langagières de nos étudiants.

2. Analyse didactique des séquences d'enseignement

Au cours de l'exercice de notre fonction d'enseignant au département de français, nous avons eu l'occasion de connaître de près le volume des échanges verbaux d'étudiants par leur fréquentation quotidienne en situations authentiques. Le bilan qui laisse à désirer, souvent entaché d'imperfections, peut bien admettre que pour certains d'entre eux, ils ne font pas preuve de maîtrise des sous composantes de la compétence orale, tant attendues.

Il nous semble donc clair que, les étudiants n'éprouvent pas tous les mêmes difficultés discursives et communicationnelles quand il s'agit d'enchaîner des phrases. Cela laisse entendre qu'ils connaissent des insuffisances lacunaires sérieuses et qu'il convient d'en explorer chacune d'elles suivant le contexte dans lequel s'offre son apparence, de savoir quelles peuvent être les causes et de quelle manière il serait possible d'y combler ? Cette partie qui traite les difficultés des étudiants en production et expression orales, se penche plutôt sur les situations lacunaires liées aux sous ensembles de la compétence langagière, en particulier ; la morphosyntaxique[71] et la sémantique[72].

Notre premier objectif est de comprendre le lien unissant les erreurs langagières perpétrées par nos étudiants à l'oral et celles rencontrées à l'écrit, en dépit des efforts engagés en faveur de la maîtrise de la langue et du développement de la pratique langagière. En suivant une nouvelle forme d'oral, ces mêmes difficultés vont faire l'objet d'un travail renforçateur pour déterminer par la suite, quelle sous-compétence développée à l'oral puisse avoir un impact direct sur la maîtrise de l'écrit.

Comme nous l'avons précédemment expliqué, nous mènerons nos descriptions des données orales, suivant la méthode descriptive appuyée par M. Patton (1990), dans « *Qualitative evaluation and research methods* ». En effet, pour les besoins de notre enquête nous avons pris le soin d'enregistrer plusieurs séquences orales qui s'étalent sur une période relativement suffisante (six semaines ininterrompues) pour constituer notre échantillon de difficultés d'expression et productions orales.

[71] Nous tenons compte de l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé. Nous étudierons, aussi bien les formes des mots, les variantes irrégulières de certaines tournures énonciatives, l'agencement des marques syntaxiques autour du nom, du verbe, de la préposition, de l'adjectif, de l'adverbe, et enfin de l'organisation des mots et groupes de mots dans un énoncé.

[72] Le rapport de sens entre les mots investis au sein d'un énoncé.

Néanmoins, notre description de difficultés linguistiques à l'oral ne sera étalées, ni sur l'ensemble des prestations orales enregistrées, ni sur l'ensemble des lacunes déjà confirmées. Tout notre travail sera donc centré exclusivement sur les sous-systèmes linguistiques[73] (*tournures adjectivales/ adverbiales, prépositions, coordonnants, subordonnants, pronoms relatifs, et registre*) ayant précédemment fait l'objet d'une non maîtrise à l'écrit et qui sont peu maîtrisés dans les différents genres oraux produits par nos étudiants.

Pour répondre à notre première hypothèse qui tient compte de l'usage instantané des compétences langagières à l'oral à des fins relatives à la production de discours oraux et/ou écrits, nous proposons ici une démarche opérationnelle pratiquement simple, cohérente et rentable comprenant deux procédés:

D'abord, nous comptons exploiter une fiche d'observation d'une séquence d'oral, inspirée du modèle de Philippe Meirieu, d'où elle emprunte d'ailleurs son appellation ; laquelle, nous permettra d'obtenir une idée précise sur la situation didactique de l'enseignement de l'oral en classe de FLE. Puis, pour gagner en profondeur, nous céderons la place à une analyse didactique à la fois descriptive (*ce qui se passe*) et exploratoire (*comment la situation fonctionne-t-elle ?*) des prestations orales, prises en situation authentique d'enseignement/apprentissage, inspirée de la méthode de recherche qualitative dite « *active* » qui se caractérise par l'implication directe du chercheur dans son objet d'étude. Ainsi, nous avons soulevé au cours des différents enregistrements réalisés que certaines séquences d'enseignement ont fait l'objet d'une multitude de fréquences dont chacune d'elles propose à son tour plusieurs discours oraux, traitant des thèmes variés et que ces mêmes pratiques ont à leur tour connu un développement alterné (*devinettes, publicité, descriptions, saynètes…etc*.).

Nous pourrions affirmer qu'une telle situation dont le rythme est très peu varié, nous oblige cependant de choisir une seule séquence d'enseignement d'oral pour les

[73] Certains ouvrages didactiques accordent l'appellation « *dimensions linguistiques* », d'autres proposent « sous-systèmes linguistiques » ou même «sous-catégories linguistiques » pour désigner le même sujet référent.

besoins de notre analyse à conduire,[74] sans pour autant négliger le reste du travail présenté par nos étudiants en classe.

En effet, la fiche d'observation ci-dessous concerne l'ensemble des pratiques et tâches auxquelles les étudiants ont été chargés de développer pendant la séance de l'oral (01h30mn), en l'occurrence des performances réalisées sous prestations orales et tenant compte de thèmes variés, inspirés de la vie quotidienne.

Enfin, notre analyse didactique de la fiche d'observation prendra en considération l'ensemble des données ayant été retenues en contexte authentique d'acquisition de la compétence communicationnelle, c'est-à-dire, du travail de l'enseignant ainsi que celui de l'étudiant dans le cadre de « l'enseignabilité » de l'oral.

2.1. Description de la fiche d'observation N°1:[75]

- Public visé :
  - Niveau : 1ere année LMD / G : 10
  - Nombre d'étudiants inscrits: 24
  - Nombre d'étudiants absents : 04

A/ Objectifs et compétences visés :

- Objectifs de l'activité :
  - Langagier : Initier les étudiants à formuler différentes tournures interrogatives
  - Linguistique :……..……
  - Culturels : Développer un thème relatif à une situation de communication quotidienne.
  - Cognitifs : ……
- Nature de l'activité :
  - Compréhension ☐
  - Production ☑
  - Développement ☐
  - Renforcement ☐
  - Autre : Produire des discours sous prestations orales (*saynète*).
- Compétences mises en pratique :
  - Compréhension : orale ☐ écrite ☐
  - Expression : orale ☑ écrite ☐
  - Métalinguistique ☐
  - Culturelle/ interculturelle ☑
- Articulation des compétences traitées :
  - Simultanément ☑
  - Séparément ☐

[74] Du moment que l'objectif de cette partie de l'analyse tient compte d'explorer la démarche d'enseignement de l'oral en classe de FLE à travers une fiche d'observation d'une séquence, nous avons estimé très raisonnable de solliciter un seul modèle représentatif.

[75] Document relatif à la 2eme semaine [40mn].

B/ Préparation matérielle et supports :

- Durée de la séquence : 1H30
  - Suffisant ☑
  - Moins suffisant ☐
  - Plus ou moins ☐
- Espace aménagé: Laboratoire de langue
  - Répond aux besoins : Oui ☑ Non ☐
  - Si non, pourquoi ?.....……
- La séquence est-elle fondée sur :
  - Les supports ☐
  - Les tâches ☑
  - Autre : La compétence communicationnelle de l'étudiant
    - Les outils pédagogiques :
- Méthode : Oui ☑ Non ☐
  - Laquelle : Plus ou moins, l'approche interactionnelle
- Support :
  - Oral ☐ écrit ☐ Visuel ☐ Aucun ☑
- Nature du support :
  - brut ☐ didactique ☐ Aucun ☑
    - Le tableau :
  - L'enseignant est le seul à s'en servir ? Oui ☑ Non ☐
- Autre outils :
  - Lequel : Tablettes informatique
  - Quels avantages ? Consulter les dictionnaires et autres logiciels.
  - A quel moment ? Tout le temps

C/ Démarche et modes de fonctionnement :

- Situations d'enseignement :
  - Situation d'énonciation : Interaction verbale
  - Situation de communication : L'oral
- Les tâches correspondantes :
  - Tâche unique ☐ Tâche variée ☑
  - Tâche préparée ☑ Non préparée ☐
  - Assisté par l'enseignant, ☐ Sans assistance ☑
  - En temps limité ☐ En temps illimité ☑
  - Evaluée par l'enseignant ☑ Auto-évaluée ☐
- Organisation de l'activité :
  - En groupe ☐
  - En pairs ☑
  - Autonome ☐
- Techniques alternatives à la méthode employée :
  - Sous groupes avec guidage ☐
  - Par tâches ☑

- Y a-il- une trace écrite :
  - Oui ☐ Non ☑
  - Si oui, quel type de trace écrite ? Aucune trace écrite
- La communication dans la classe :
  - Interventions sollicitées par l'enseignant(e) ☐
  - Sans intervention de l'enseignant(e) ☑
  - Le travail en autonomie : Pair-work ☐
  - Sous groupes avec rapporteur ☐
  - Qui pose des questions à qui ? Néant.
  - L'enseignant(e) aux étudiants ☑
  - Les étudiants à l'enseignant(e) ☐
  - Les étudiants entre eux ☐
- Questions sur la métacognition : Oui ☐ Non ☑
  - L'enseignant(e) s'appuie sur les erreurs pour faire construire des savoirs : Oui ☐ Non ☑
- Comment les consignes sont-elles données ?
  - Une seule fois ☑
  - Claire et concise ☐
  - Nécessitent répétition ☐
  - Avec reformulations ☐
- Evaluation : Quoi ?
  - L'écrit ☐
  - L'oral ☑
  - Sous quelle forme ? Occasionnellement, après la prestation orale
  - A quelles fins ? Evaluation relative au type d'échange (la forme)

D/ Attitude et rôle de l'enseignant :

- Relations entre l'enseignant et les étudiants :
  - Collaboration (coude à coude) ☐
  - Négociation ☑
  - Distance (face à face) ☐
  - Communication difficile ☐
- Gestion du temps de la parole :
  - Etudiant parle plus qu'un autre ☑
  - Etudiant parle autant qu'un autre ☐
  - Enseignant parle moins qu'étudiants ☐
  - Enseignant parle plus qu'étudiants ☑
  - Enseignant parle autant qu'étudiants ☐
  - Y a-t-il des silences ? Oui ☐ Non ☑
- Y a-t-il des alternances ? Oui ☑ Non ☐
  - Individuelle ☑
  - Collective ☐

- En groupe ☐

➢ Techniques utilisées par l'enseignant :

Types de questionnement sollicités : Néant.

- Dans le cadre d'une question posée à tout le groupe ☐
- De façon nominative ☐
- A quels moments :……
- A quelles fins :……

➢ L'attitude de l'enseignant

- Incite au dialogue, aux échanges ☑
- Ecoute valorisée ☐
- Maîtrise l'hétérogénéité ☐
- Favorise l'autonomie ☐
- Donne feed-back positif ☐
- Négatif ☐

➢ Des réajustements sont-ils opérés ? des remédiations envisagées ?

- Oui ☑ Non ☐
- Par qui ? L'étudiant, lui-même.
- A quel moment ? Au cours de la conversation

➢ La correction faite par l'enseignant :

- Immédiate ☐
- Différée ☑
- Systématique ☐
- Sélective ☐
- Communicative ☐
- Formelle ☐

➢ Types d'erreurs et traitement :

Erreurs de détail (*les ratés et les lapsus*)

- Donner le mot ☐
- Inviter à reformuler ☐
- Correction par expansion (*en écho*) ☐
- Faire sans ☑

➢ Erreurs qui débouchent sur des problèmes jugés complexes :

- Aborder ces problèmes Oui ☐ Non ☑

➢ Erreurs liées à une mauvaise application des règles :

- Rectifier : Oui ☐ Non ☑
- Aborder la règle : Oui ☐ Non ☑

➢ Esprit d'analyse et critique :

- Aptitude à l'autocritique : Oui ☐ Non ☑
- Repérage des difficultés : Oui ☐ Non ☑
- Réajustement envisagés : Oui ☐ Non ☑
- Solutions proposées : Oui ☐ Non ☑

E/ Attitude et rôle des étudiants :

- L'attention des étudiants :
  - Variable ☑
  - Constante ☐
- Les étudiants paraissent-ils motivés ?
  - Oui ☐
  - Non ☑
  - Pourquoi ? Ils ne sont pas tous impliqués.
- Manifestation des connaissances antérieures des étudiants par :
  - Affirmations ☐
  - Hypothèses ☐
  - Questionnement ☐
  - Modes de raisonnement ☐
  - Savoir-faire ☐
  - Savoir-être ☐
  - Passivité ☑
- Le climat dans la classe :
  - Détendu ☑
  - Tendu ☐
  - Calme ☐
  - Bruyant ☐
  - Léger fond sonore ☑
- Besoin de rappel à l'ordre : Oui ☑ Non ☐
  - A cause du bruit ☑
  - Combien de fois ? deux fois
  - Autres ☑ Lesquels ? Echanges de propos entre étudiants et rire.
- Niveau du français exploité :
  - Prudent « *précautions* » ☐
  - Attentif « *assidu* » ☐
  - Délibéré « *courant* » ☑

2.2. Analyse didactique de la fiche d'observation N°1

Accueillis dans un laboratoire de langue (*espace multimédia*), notre public visé est à l'image d'un groupe hétérogène, regroupant 26 étudiants (*23 filles et 03garçons*) dont la moyenne d'âge varie entre 19 et 21 ans. Nous pourrions noter aussi que 22 étudiants soit 84,61% sont issus de la circonscription d'Oum-el-Bouaghi et 04 étudiants soit 15,38% arrivent respectivement de provinces limitrophes. Tous, inscrits pour la première fois en licence de français, bien que certain d'entre eux, nous ont affirmé que nullement n'était leur premier choix ; une pression familiale souvent

exercée sur l'étudiant (e) et qui aboutira nécessairement à des conséquences tenant pour lacunaires.

2.2.1. Objectifs et compétences visés :

Toute activité scolaire doit impérativement répondre à un ou plusieurs objectifs didactiques, lesquels doivent être formulés suivant les besoins spécifiques des apprenants et répondre aux exigences d'un programme fixé. La séquence d'enseignement à laquelle nous tenons à présenter son analyse descriptive répond à deux objectifs distincts : D'une part, elle fixe pour objectif langagier (*selon l'enseignant, lui-même*) le placement des étudiants dans une situation d'interaction à travers laquelle ils s'initient à la formulation d'énoncés interrogatifs.

D'autre part, elle répond à un objectif purement culturel qui alterne régulièrement dans l'ensemble des prestations orales en incitant les étudiants à s'ancrer dans différentes situations de communication de la vie quotidienne. Nous pensons que l'initiative de l'enseignant tire ses fondements dans la situation lacunaire elle-même relative à l'adhésion de l'ensemble des étudiants à un échange verbal ou un rapport conversationnel.

En principe, ce qui caractérise en premier lieu toute activité de langue en classe de FLE est le fait de permettre aux étudiants de construire leurs connaissances sur le monde en se fondant sur des principes de réflexion propres aux disciplines qu'ils étudient. Cependant, la nature de l'activité à laquelle nous nous intéressons dans notre analyse manque de clarté et tient compte de produire un discours oral (*échange ou interaction*) dont le sujet est au choix de l'étudiant lui-même sans pour autant définir la consigne ou la démarche à suivre. Nous estimons que les contenus de cette activité n'ont pas été ajustés au véritable « *potentiel linguistique* » des étudiants ; donc, ni l'objet d'étude et le thème ont été précisés en regard des objectifs didactiques, ni la forme d'oral et le type de discours ont été spécifié en regard des besoins langagiers des étudiants.

En fait, pour réussir toute pratique langagière, tout enseignant est censé concevoir son cours suivant les besoins et les lacunes de ses apprenants, autrement dit, le cours doit être au moins centré sur une compétence précise à négocier avec ces derniers.

La séquence d'enseignement à laquelle nous avons assisté, s'est fixée pour objectif de développer simultanément deux compétences générales et moins précises, en l'occurrence, la compétence de l'expression orale et la compétence interculturelle. Se fondant sur l'expérience que le corps enseignant a des choses, nous pourrions affirmer cependant que le raisonnement de l'enseignant chargé du cours est fondé et que sa décision trouve sa voie dans les preuves de difficulté orales récoltées auprès des étudiants. En effet, le profil d'entrée des étudiants en première année de français LMD stipule que ces derniers doivent impérativement faire preuve d'une maîtrise parfaite de tous les types de discours oraux et d'un bon maniement de la langue.

Or, à ce niveau, nos étudiants sont le plus souvent privés de vraies compétences (discursive et communicationnelle), indispensables à nos yeux pour toute progression en matière d'acquisition d'une langue étrangère. Telles sont les raisons pour lesquelles, la plupart des enseignants favorisent le plus le développement de ces deux compétences, en tant que maillons faibles de la langue, pendant le déroulement des séquences d'enseignement d'oral.

2.2.2. Préparation matérielle et supports :

Suivant l'arrêté N° 500 du 28 juillet 2013 fixant le programme des enseignements du socle commun de licences du domaine « lettres et langues étrangères », la matière de compréhension et expression orale bénéficie d'un volume horaire de 1h30 pour le cours, ainsi qu'un autre équivalent pour les Travaux dirigés. Cependant, les enregistrements réalisés en classe attestent que, pour le seul exemple de la deuxième séquence d'enseignement d'oral (*2eme Semaine : 40 mm ; thèmes Variés*), la pratique concrète de l'oral, en parlant des quatre prestations orales, n'a pas dépassée le volume de 44,44% du temps global, c'est-à-dire qu'il y a eu une déconsidération à l'égard du temps alloué à l'oral estimée à 50mn soit 55,55%.

En effet, le constat que nous portons à l'encontre du facteur de temps, se répande malheureusement à l'ensemble des séquences d'enseignement d'oral, le volume horaire réel des échanges verbaux se réduit d'avantage en privant les étudiants d'exercer la langue et de mettre leurs compétences langagières à l'épreuve. Quant à l'utilisation des outils pédagogiques dans une séquence d'enseignement d'oral, noue pourrions affirmer que ce facteur a depuis longtemps suscité l'attention des

spécialistes en didactique des langues étrangères et continue présentement a occuper une place importante dans nouvelles démarches et méthodes de l'enseignement/ apprentissage des langues.

Néanmoins, dans les différents enregistrements que nous avons effectués, l'usage des outils pédagogique en classe n'a aucunement fait l'objet d'une sérieuse prise en compte. Le caractère spécifique des activités (*expression orale*) engagées dans la séquence d'enseignement ne recommande pas nécessairement l'utilisation des outils pédagogiques disponibles, tels que le tableau, l'outil informatique, supports…etc. En outre, durant la séquence d'enseignement d'oral chapeautée par l'enseignant, ce dernier ne pouvant faire autrement, s'est vu contraint de se servir de l'approche interactionnelle comme unique démarche pédagogique, en plaçant les étudiants dans un contexte d'échange verbal, centré sur les formes énonciatives interrogatives.

Par ailleurs, aucune des trois prestations orales développées par les étudiants ne s'est servie de supports textuels pédagogiques, indispensables à nos yeux pour toute progression thématique ou didactique, en raison de l'objet lui-même des thèmes ayant été développés (*reportage, consultation médicale*) ne s'appuyant que sur le décor physique et les prestations individuelles des sujets orateurs et rien d'autre. En effet, nous estimons de notre part, que ce genre de saynètes auquel les enseignants s'accordent à développer en cours d'oral ne donne pas l'occasion à tous des étudiants de mettre leurs compétences à l'épreuve en exerçant le plus longuement la langue étrangère. Outre la pratique de la langue, il faut admettre qu'une évaluation fidèle à la norme ne doit pas être effectuée hors contexte ou dépasser le cadre de l'improvisation et l'authenticité.

Enfin, étant centrées sur les tâches et les compétences communicationnelles des étudiants, les saynètes développées en ces conditions répondent malheureusement peu aux attentes, n'appuyant que l'angle socioculturel et psychologique de l'orateur face à son auditoire et négligeant davantage le produit lui-même, développé par l'étudiant ainsi que le langage qui le véhicule en sa qualité de contenant (*forme grammaticale*) de la pensée et producteur de sens.

2.2.3. Démarche et modes de fonctionnement :

La situation d'enseignement, par opposition à la situation d'apprentissage, renvoie de manière significative aux conditions susceptibles d'amener l'enseignant à architecturer son cours. Dans la présente condition, nous jugeons intéressant de soumettre notre situation d'enseignement, à laquelle nous nous sommes engagés à analyser, à deux sous situations dépendantes l'une de l'autre. Une situation d'énonciation ciblant l'interaction verbale, autour de laquelle les étudiants, en manque de pratiques langagières, vont tenter de présenter en pairs ou en groupes des discours oraux et développer des thèmes relatifs à la situation de communication choisie en l'occurrence l'expression et production orales.

A ce propos, la séquence d'enseignement d'oral à laquelle notre analyse descriptive fait référence tient compte de développer plusieurs tâches ou prestations orales variées. Les tâches ont été minutieusement préparées au préalable par les étudiants dont le choix de la mise en scène, des personnages et du texte oralisé, comme dans le cas de la première prestation orale relative au deuxième enregistrement (*Le reportage sportif*), dans laquelle l'étudiante jouant le rôle du journaliste reporter s'est montrée contrainte de répéter son texte plusieurs fois en perpétrant les mêmes erreurs. En d'autres termes, les erreurs étaient déjà là, présentes dans le discours produit et n'ont fait que d'être transposées de l'écrit (*texte*) à l'oral (*texte oralisé*), de plus le développement des discours oraux s'est fait sans l'assistance de l'enseignant pour la remédiation aux erreurs. Cette position flagrante relative à la pédagogie adoptée par l'enseignant a été constatée le long du déroulement de la séquence d'enseignement d'oral, sans pour autant prendre la peine de signaler les erreurs et difficultés, les laissant passer de manière, le moins qu'on puisse dire, imperceptible.

En regard du temps disponible n'ayant pas été consommé, nous pensons que la gestion du temps dans un cours d'oral est à revoir et est très importante pour la réussite des activités, à condition que la révision soit réalisée suivant un raisonnement logique qui répond à des objectifs didactiques précis pour chaque situation d'enseignement. En classe, l'organisation des activités de langue varie distinctement d'une séquence à l'autre, cette situation dépond amplement de l'objet et du thème de la tâche auxquels l'étudiant s'apprête à développer.

En effet, certaines tâches exigent un développement interactionnel (*en paire ou en groupe*), d'autres peuvent exprimer un développement en autonomie (*individuel*) comme dans la séquence d'enseignement d'oral de la première semaine, dans laquelle nous pourrions constater un défilé de prestations orales individuelles, organisées autour de tâches impliquant directement l'étudiant dans l'expression orale (*publicité sur un produit*).

Pour vérifier le degré d'assimilation et de progression, mesurer l'étendu des compétences ou le résultat d'une opération langagière, l'évaluation des pratiques en tant que démarche pédagogique adoptée par l'enseignant doit faire appel à des outils variés en fonction des présupposés théoriques, des buts et des techniques. Cependant, les prestations orales auxquelles nous avons assistés ont fait l'objet d'une évaluation conclusive relative au type d'échange ; l'enseignant se contente de fournir occasionnellement des remarques sur la forme et non sur le contenu lui-même. Quant aux erreurs de langue perpétrées par les interlocuteurs, elles font souvent preuve d'une négligence incomparable et ne font aucune tentative de remédiation, ni par les étudiants, ni par l'enseignant lui-même.

Nous pensons que ce dernier, censé être le seul garant du bon usage de la langue en toute situation de communication en classe, doit nécessairement construire une véritable politique de l'évaluation de ses étudiants, au service de la séquence d'oral. Une évaluation dont les objectifs, les principes et les modalités doivent être partagés par tous les facteurs de réussite : étudiants, enseignant et équipes pédagogiques.

2.2.4. Attitude et rôle de l'enseignant :

Notre réflexion se situe dans le cadre de l'enseignement universitaire actuel, ainsi, l'analyse descriptive que nous proposons ici, tient compte de l'impact éventuel de la relation de l'enseignant sur la qualité des enseignements dispensés au profit d'étudiants et le degré d'assimilation de ces derniers. En regard des constats enregistrés pendant les différentes séquences d'enseignements, nous pourrions affirmer que la relation entre l'enseignant et les étudiants correspond plutôt à une situation dit « *négociable* », même si parfois, dans la forme, l'encadrement se montre peu relâché.

Les sujets parlants n'ont en aucun cas été privés de parole ou contraints de prendre une distance physique par rapport à l'enseignant ; nous pensons que cela peut traduire une distance psychologique préexistant à la communication. En effet, les étudiants ayant pris part aux prestations orales ont fait preuve d'une grande motivation, les consignes ont été préalablement précisées, ce qui a faciliter la préparation puis la présentation des discours oraux, sans l'intervention directe de l'enseignant.

Dans la présente situation didactique, la séquence d'enseignement d'oral est centrée sur plusieurs tâches à la fois, développées par les étudiants (binômes ou groupes) sans pilotage et sans stratégies claires, autour de thèmes variés et d'objectifs imprécis. En ce sens, le rôle de l'enseignant est relégué au second plan, n'intervenant que très rarement vers la fin de la prestation orale (*saynète*) afin d'exprimer un jugement de valeur, sans tenir compte des nombreuses situations de difficultés linguistiques des étudiants.

Dans cette optique, la répartition (*au sens de la gestion*) du temps de parole n'a pas été en faveur de l'étudiant. Ce dernier se montre privé de parole au moment où il en a vraiment besoin pour s'exprimer et mettre son savoir-faire à l'épreuve de pratique. Nous pourrions observer dans les interactions engagées entre étudiants que le nombre de temps de parole est variable, c'est-à-dire que l'écart de temps de parole en faveur des interlocuteurs ne donne pas à l'équivalence. Par exemple, dans la première prestation orale (*Le reportage sportif*), le Reporter (E1) contribue plus que les autres associés qui se contentent uniquement de fournir des réponses courtes, donnant l'impression qu'il s'agit de deux registres de langue divergents et non équivalents.

À l'écoute du discours oral enregistré, nous pourrions remarquer un déséquilibre flagrant dans l'interaction, relatif à la durée du temps, aux chevauchements et aux écarts entre les interventions accordées à chaque partenaire d'un même dialogue. Cette situation se répand malheureusement à d'autres séquences d'enseignement privant les étudiants de véritables situations d'échange et d'interaction et influe négativement sur l'évaluation de chaque partenaire, du moment que celui qui s'exprime longuement à travers son discours exprime plus de difficultés linguistiques que les autres. Quant au traitement de l'erreur en situation d'enseignement, nous pourrions dire que ce facteur

est souvent perçu par les enseignants comme l'une des questions les plus complexes dans l'enseignement des langues étrangères, plus que dans tout autre domaine.

De nos jours, nombreux sont déjà les enseignants qui continuent à considérer l'erreur comme un élément perturbateur et indice d'échec scolaire émanant des étudiants eux-mêmes. Pour d'autres, en fonction du stade d'acquisition, l'erreur est plutôt un outil didactique qu'il convient d'utiliser à bon escient pour construire les savoirs, en adaptant la correction au niveau de chaque situation d'apprentissage et en procédant à une remédiation ciblée des erreurs.

Or, notre observation pour les enregistrements de la séquence d'enseignement d'oral, nous a permis de nous rendre compte du fait que l'enseignant a entièrement négligé la fonction que devrait remplir au mieux la remédiation ciblée des erreurs dans l'acquisition d'une langue étrangère en laissant filtrer des énoncés aberrants sans prendre la peine de les corriger ou demander à l'énonciateur de reprendre ou reformuler. En outre, l'unique occasion ayant été accordée pour une auto reformulation auto-initiée (*l'étudiante se rend compte de son erreur et se corrige*) des énoncés jugés aberrants a été réalisé dans la première prestation orale (*deuxième séquence d'enseignement d'oral*).

En effet, nous remarquons que l'étudiante (E1) se remettait à reprendre son discours oral plusieurs fois (*cinq tentatives de suite*) et dans chaque essai, il y a eu des reformulations de tournures énonciatives et des corrections de structures erronées (*emploi des prépositions*). Nous pourrions affirmer que l'étudiante concernée par cette situation linguistique fragile a pris part à la correction des énoncés jugés aberrants en toute autonomie, sans l'assistance de l'enseignant ou des autres étudiants. Ainsi, la démarche hésitante suivie par l'énonciatrice lui a permis de réviser à la fois le contenu de son discours oral en s'engageant en même temps dans un moment d'autocorrection instantanée.

Nous estimons que cette situation de remédiation a pris deux formes distinctives : une preuve d'échec vis-à-vis de la gestion du temps de la parole et de la planification de la pratique langagière en classe de langue, dont l'enseignant est le premier impliqué, mais en même temps, une preuve de réussite pour l'étudiante, dans la

mesure où elle s'est accordée une occasion pour apprendre de ses erreurs, en découvrant ses lacunes et en les corrigeant en toute autonomie.

2.2.5. Attitude et rôle des étudiants :

Le succès de la pratique enseignante ne consiste pas, dans un premier temps, à donner aux étudiants des recettes prêtes et leur expliquer d'emblée comment ils doivent réaliser une tâche, ou se comporter face à une situation problème, comme c'est le cas dans la présente séquence d'enseignement. Nous parlons ici de transmission de valeurs linguistiques auprès d'un public éprouvant un réel besoin pour le développement de ses compétences langagières (linguistiques et communicationnelles) éveiller auprès de lui le sens de la curiosité et l'intérêt de partager une expérience. Néanmoins, à travers les différentes prestations orales auxquelles nous avons assistés, les étudiants paraissaient moins motivés et leur attention était plutôt variable en raison de l'absence de facteurs motivants.

Ce qui démotive un étudiant dans un cours de langue c'est le fait de ne pas être directement concerné par l'interaction ou du moins impliqué dans l'échange de propos. Ainsi, chercher la solution, nécessite un changement de méthodes de travail en insistant sur le travail de groupe auquel tout le monde sera concerné par l'apport et la contribution.

L'étudiant autant que l'enseignant sont censés respectivement emprunter avec beaucoup de soin un langage qui répond à la norme scolaire, désigné comme courant ou standard selon la plupart des spécialistes en linguistique. La langue ayant été employée dans les différents discours oraux d'étudiants, varie entre le courant (*standard*) et le familier, les étudiants autant que l'enseignant ne prêtent aucune attention quant à la vérification de la langue usitée. Nous pourrions ainsi relever dans l'oral emprunté par les étudiants plusieurs tournures énonciatives aberrantes qui appartiennent au registre familier, comme dans le cas du tutoiement ou dans l'énoncé « *un zéro pour l'Algérie !* » ; qui à l'écrit donne lieu à une attribution négative par contre à l'oral, peut passer pour un énoncé acceptable. D'autres cas saisissent des éléments grammaticaux facultatifs comme dans l'usage abusif du « *et* », employé selon le cas comme conjonction, transition ou outil exprimant un rapport logique.

En effet, nous comptons dans un deuxième temps revenir sur les détails de l'ensemble des cas ayant été relevés dans les discours oraux enregistrés auprès de nos étudiants pour faire un bilan représentatif des difficultés langagières auxquelles portent le plus notre public. Autre facteur qui pouvant influer à la fois sur l'objectif de la séquence d'enseignement, la démarche adoptée par l'enseignant et les besoins langagiers de l'étudiant est celui du climat dans la classe. En effet, cet élément important est une responsabilité pédagogique et professionnelle complexes, à laquelle l'enseignant et l'étudiant doivent conjointement prendre part. L'étudiant doit normalement apprendre dans des conditions lui permettant la concentration et la réflexion ; deux critères indispensables à toute pratique d'une langue étrangère.

Quant à l'enseignant, le climat propice dans la classe est autant utile pour lui que pour ses étudiants dans la mesure où cela lui permet de transmettre et structurer son enseignement et gérer l'ensemble des pratiques de langue ; c'est donc un préalable aux apprentissages. Dans notre situation d'enseignement, nous pourrions affirmer que le climat dans la classe était détendu et motivant, suscitant l'intérêt de l'ensemble des étudiants du groupe. Encore une fois, un climat de classe propice est à la fois une conséquence des apprentissages pour les étudiants, du moment qu'ils arrivent à apprendre dans ce genre d'ambiance et un indicateur de l'efficacité de l'action elle-même de l'enseignant, puisque ce dernier n'intervenait que très rarement pour rappeler à l'ordre pour les besoins de l'enregistrement.

Finalement, l'instauration du climat dans la classe n'est pas un travail en amateur, pour parvenir à le faire, l'enseignant doit pouvoir agir sur la gestion de la séquence d'enseignement, sur le temps et l'espace, sur les objets d'étude, les consignes de travail accordés aux étudiants et aux besoins langagiers de ces derniers.

3. Analyse linguistique et textuelle des prestations orales de départ

Certes, l'oral en tant que sous dimension langagière continue toujours a figuré au rang des préoccupations des instances préposées de régir les objets d'enseignement et les objectifs en licence de FLE à l'université algérienne, quoique sur le terrain, la réalité est souvent controversée pour un bien nombre d'enseignants et chercheurs en la matière. En évoquant les objectifs de la dimension de l'oral, nous insistons, pour le rappeler, sur l'évocation des performances et compétences de l'étudiant, tant en

expression qu'en production orales; en d'autres termes, cela implique la nécessité de garder à l'exercice au moins l'apparence d'une pratique improvisée.

> « *Les étudiants parlent mais ne communiquent pas toujours entre eux et ce que l'on en regrette le plus, c'est le décalage persistant entre une saynète développée en cours de langue et la simulation d'une réalité donnée* », (Évelyne Rosen, 2009).

En effet, si dans notre analyse de corpus nous nous engageons pleinement dans une représentation peu inquiétante, c'est qu'aujourd'hui, nous aussi, avons constaté que beaucoup de nos étudiants sont soumis à une réalité linguistique ardue. En fait, la plupart d'entre eux n'ont pas de problèmes quant à la constitution de phrases brève, simples et correctes en suivant le schéma constitutif habituel (*sujet, verbe et complément*).

Tout le souci vient plutôt du coté des outils linguistiques et sous systèmes de langue auxquels nos étudiants se rapportent « *négativement* » pour exprimer une idée claire, enchaîner deux propositions, développer un raisonnement logique ou coordonner des énoncés, tant sur le plan grammatical que sémantique. D'ailleurs, peu d'entre eux seraient capable aujourd'hui de se lancer dans un échange de propos authentique ininterrompu pendant cinq bonnes minutes ou produire dans l'autonomie un discours oral cohérent sans complexe. Les difficultés linguistiques qu'ils assument jusque-là ne s'offrent nullement à une apparence ; les séquences d'enseignement d'oral auxquelles nous faisons référence pour l'analyse de notre matière scientifique peuvent témoigner d'une affluence de cas lacunaires.

Cependant, nous allons concentrer toute notre attention sur un seul cas relatif au traitement de la dimension linguistique citée supra, en l'occurrence, les « *outils grammaticaux de liaison* »[76], susceptible d'être consciencieusement pris en considération pour que l'étudiant puisse maîtriser parfaitement son discours oral en lui accordant un certain raisonnement logique et une cohérence proche dans sa forme à celle de l'écrit.

[76] Comme nous l'avons précédemment expliqué au début du chapitre, la matière scientifique à analyser dans notre corpus tient compte des sous systèmes linguistiques relatifs aux outils grammaticaux de liaison : les prépositions, les locutions, les pronoms, les coordonnants, les connecteurs et les adverbes.

Du moment que les thèmes concrétisés à l'oral par les étudiants, de même que les formes d'oral développées par l'enseignant ont fait l'objet d'une multitude de traitement, nous avons estimé suffisant d'analyser un seul échantillon représentatif, lequel répond largement à notre objectif de recherche et couvre les principales formes d'oral développées identiquement par la plupart des enseignants de FLE[77]. Une décision nourrie par le fait que les discours oraux présentés par les étudiants sont privés de leur caractère d'authenticité et ne renvoient nullement à une interaction autonome.

Enfin, dans l'absence de logiciels fiables et performants pour mener l'opération de transposition, cette dernière sera effectuée à la manière traditionnelle, c'est-à-dire, du discours oral (*discours présenté par l'étudiant*) au texte oralisé (*transcription de l'oral*) en passant par la compétence de l'écoute, indispensable pour la compréhension et l'interprétation des énoncés oraux.

3.1. Description du corps textuel de la prestation orale N°:1

Tout d'abord, nous signalons que la présente activité de langue à laquelle appartient la prestation orale est supervisée par de l'enseignant lui-même et rentre dans le cadre de l'évaluation périodique des productions orales d'étudiants. Ainsi, enregistré puis transcrit fidèlement du discours oral au texte oralisé écrit, le thème négocié (l'interview) a fait l'objet d'une négociation au préalable par les étudiants-sujets. En ce sens, nous avons décidé de transcrire intégralement le corps textuel dans un tableau impliquant la forme de l'oral engagée, les énoncés oraux aberrants et les éléments erronés ayant été soulevés.

Le corps textuel auquel nous faisons référence pour le traitement des données empiriques comprend cinq tentatives discontinues, à travers lesquelles les étudiants tentent vainement d'achever leur discours en raison du croisement des voix qui se recouvrent en partie et qui empiètent l'une sur l'autre, en particulier, durant les trois premières tentatives. L'ensemble du discours appartient à la même interaction et dure environ 07 minutes dont la dominance des échanges varie d'un interlocuteur à l'autre,

[77] Après avoir examiné l'ensemble des enregistrements, filmés par les étudiants eux-mêmes, nous avons pris conscience de la forte correspondance des séquences pédagogiques, développées séparément auprès de deux enseignants du même grade, en dépit du facteur de l'expérience qui apparait clairement dans la démarche adoptée par chacun d'eux. En ce sens, notre décision a été prise pour l'étude d'un seul échantillon d'enseignement de l'oral, estimé riche en données et éléments observables relatifs à notre analyse de corpus.

même s'il nous arrive de constater une alternance peu développée et une variation frappante exprimée par la principale interlocutrice ayant primée sur ses pairs en dominant l'ensemble du discours présenté ; tel qu'il est démontré dans les pourcentages ci-dessous.

Interlocuteurs	Mots	Taux d'échange
E:1	321	89.91 %
E:2	24	6.72 %
E:3	12	3.36 %

En effet, une telle démarche adaptée en classe de FLE pour le développement de l'oral est largement répandue dans d'autres interactions disposant du même schéma, constituant à nos yeux un véritable obstacle pour l'évaluation des compétences des étudiants à l'oral dans la mesure où il n'est pas certain d'assurer l'intégration de tous les interlocuteurs qui devraient prendre part à l'échange. En outre, parmi les retombées linguistiques que nous devons aux pratiques et mises en scènes peu authentiques, nous voudrions signaler celle de la confusion entre le code de l'écrit et celui de l'oral. Nous trouverons dans le présent exemple des combinaisons phrastiques contenant des éléments propres au discours oral dans le texte transcrit, ces mêmes éléments peuvent être considérés comme erronés si une fois ils sont en usage dans un contexte lié à l'écrit.

Notre analyse sera donc centrée exclusivement sur les structures énonciatives orales présentant des transgressions en alternance dans l'emploi des sous dimensions linguistiques (outils de liaison), lesquels seront soumis à une analyse qualitative, en se servant pour l'évaluation de critères observables et/ou mesurables d'une échelle uniforme qualitative, inspirée de plusieurs modèles et conçue à des objectifs liés proprement à notre travail de recherche[78].

Chronologie	Organisation textuelle	Eléments erronés
Le reportage sportif	Première tentative : [P] : C'est bon !/ euh // si vous ne voyez pas, vous pouvez vous lever ! euh // [E1] : Bonsoir à tous, vous êtes bien sur Alger 3 / Comme vous voyez, nous sommes en direct sur le stade de Mustafa tchaker de Blida [=] non monsieur, c'est trop !/	Préposition Registre

[78] En s'inspirant de plusieurs modèles conçus en atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires par Réjeanne Côté (professeure en sciences de l'éducation à l'UQAC), Jacinthe Tardif (conseillère pédagogique et chargée de cours à l'UQAR) et avec la collaboration de Joanne Munn (consultante en éducation), nous sommes arrivés à concevoir notre propre échelle uniforme qualitative, laquelle nous servira d'outil d'analyse pour notre matière scientifique.

[1'16"]	[P] : c'est trop !/ ok !/ on va le refaire //ok !/ on le refait !/	
[1'48"]	Deuxième tentative : [E1] : Bonsoir à tous ceux qui nous regardent sur Alger 3/ comme vous voyez / nous sommes en direct sur stade Mustafa tchaker à Blida [=] [P] : Reste concentrée sur ton texte Hasna !// Allez !/ on refait <	Préposition Registre
[1'53"]	Troisième tentative : [E1] : > Bonsoir à tous ceux qui nous regardent sur Alger 3 / comme vous voyez / nous sommes en direct du stade Mustafa Tchaker de Blida qui a accueilli plus de 37 milles spectateurs qui sont [=] [P] : On va faire comme à la ENTV / on coupe le son des supporters…[rire]…/ vous allez faire comme [….]Allez ! / on refait.[79]	Proposition (Pronom relatif) Temps
[3'27"]	Quatrième tentative : [E1] : > Bonsoir à tous ceux qui nous regardent sur Alger 3 / comme vous voyez / nous sommes en direct du stade Mustafa Tchaker de Blida qui a accueilli plus de 35 milles spectateurs / qui sont tous venus pour supporter l'équipe nationale / qui se rapproche du Brésil < Ce soir / tous les regards sont braqués sur ce stade pour affréter la confrontation de l'Algérie avec le Burkina Faso // euh ! // avec le Burkina Faso // euh ! [=] [P] : C'était // tu as très bien démarrée // je ne sais pas pourquoi // tu es stressée ? [E1] : Oui // avec deux caméras [=]	Proposition (Pronom relatif) Temps Lexique Registre (vocabulaire)
[5′18″] Rire dans le fond	Cinquième tentative : [E1] : > Bonsoir à tous ceux qui nous regardent sur Alger 3 / comme vous voyez / nous sommes en direct du stade Mustafa Tchaker de Blida qui a accueilli plus de 35 milles spectateurs / qui sont tous venus pour supporter l'équipe nationale qui se rapproche du Brésil / Ce soir / tous les regards sont braqués sur ce stade pour fêter la confrontation de l'Algérie avec le Burkina Faso / et qui va permettre à l'Algérie de se qualifier et de dépasser le barrage mondial / < On va s'approcher maintenant des supporters / Bonsoir monsieur / vous êtes là / vous êtes venu d'où ? [E2] : > De Ain Beida / nous nous sommes déplacés moi et mes amis de Ain Beida pour supporter les verts. [E1] : < Votre pronostic / monsieur ? [E2] : un zéro pour l'Algérie / Viva l'Algérie ! [E1] : Depuis quand, vous êtes là monsieur ? [E3] : > On a… [=] on est là depuis 8h du matin // [EEE] : >1,2,3, viva l'Algérie. [E1] : > Nos fidèles supporters // on attend avec impatience la qualification de l'équipe au mondial 2014 /euh !// à cet instant / les joueurs commencent à rentrer sur le terrain pour saluer le drapeau algérien / ainsi que le Burkinabé // euh ! // on vous laisse maintenant avec Hafid Derradji / bon courage à notre équipe et bonsoir à tous <	Proposition (Pronom relatif) Temps Registre Préposition Conjonction (coordination) Tournures énonciative

[79] Les mises en scènes exagérées sont à l'origine de la rupture des dialogues.

3.1.1. Analyse de l'échelle multiforme N° 1

« *Mise en scène* » ou « *Saynète* »[80] ; peu importe l'appellation attribuée à l'activité de l'oral, nous estimons que le caractère outrancier et peu authentique des pratiques exagérées génèrent le plus souvent des ruptures accompagnées de doutes et de confusions qui, parfois, sont à l'origine des incertitudes quant au choix du vocabulaire et à la maîtrise de l'expression auprès des interlocuteurs ayant pris part à l'expérience engagée. C'est bien donc le cas des modèles récupérés dans le premier discours oral présenté où nous pourrions constater l'état d'incertitude auquel s'est livrée l'étudiante pour se décider, en particulier, de la préposition exacte à employer dans l'énoncé, ce qui a donné lieu à plusieurs propositions distinctes et raisonnements divergents:

- « *Bonsoir à tous*……..en direct sur le stade de Mustafa tchaker de Blida », [1'16"].
- « *Bonsoir à tous ceux*…..…..en direct sur stade Mustafa tchaker à Blida », [1'48"].

Dans ce contexte, le rôle de l'étudiant se limite ainsi à un simple travail d'imitateur, centré pratiquement sur un exercice de mise en voix et de jeu théâtral à partir d'un discours oral déjà planifié (pratiques orientées sur les personnages de la saynète) puis écrits et enfin, transposés à l'oral. En effet, « *jouer un texte* » devant un auditoire sourd (peu concentré sur le texte) ne renvoie aucunement à une interaction collaborative à nos yeux, à travers laquelle l'étudiant est amené à s'exprimer dans la réciprocité en tirant profit d'une situation de communication authentique.

Pour un étudiant peu averti, l'oral est un jeu de rôle et se résume dans le texte oralisé qu'il prépare et écrit puis l'apprendre avant de le présenter devant l'audience. Rappelons qu'une telle pratique prend plus d'ampleur lors de la présentation des exposés et soutenances de mémoires en LMD, c'est pourquoi nous avons opté en faveur de cette expression de « jeu ». En dépit de cette réalité constatée sur le terrain, l'interprétation des rôles dans le jeu de saynètes est une pratique courante dans les grandes universités françaises assurant le FLE, permettant généralement d'aboutir à un travail attentif (bien écouter pour bien comprendre et bien comprendre pour bien s'exprimer)[81] avec des étudiants volontaires, cependant, ces derniers restent longtemps

[80] Avant de se mettre à l'épreuve, les étudiants du groupe10 ayant pris part à la prestation orale se livrent aux derniers préparatifs de jeu de rôle avant d'être interpellés par l'enseignant pour entreprendre leur discours oral.

[81] Malgré les multiples erreurs perpétrées par l'étudiante à travers l'ensemble des cinq prestations orales présentées, aucune remarque n'a été signalée à son égard, ni par l'enseignant, ni par les étudiants. Il nous semble donc que l'objectif de la compréhension et expression orale est abandonné au profit d'autres facteurs facultatifs dont les résultats sont parfois incertains et peu cohérents.

victimes de multiples inhibitions linguistiques pour progresser, tant à l'oral qu'à l'écrit.

L'échelle proposée ci-dessous ne constitue en aucun cas un modèle parfait pour l'évaluation de l'oral en classe de FLE, il existe plusieurs échelles et grilles dont chacune traite un paramètre précis dépondant aussi d'un objectif d'analyse précis. Ainsi, nous proposons dans notre cas une échelle ciblant des critères auxquels tout enseignant est censé travailler et/ou développer dans une séquence d'enseignement d'oral afin d'atteindre les objectifs des enseignements escomptés et procurer, enfin, une idée claire sur la progression des compétences visées.

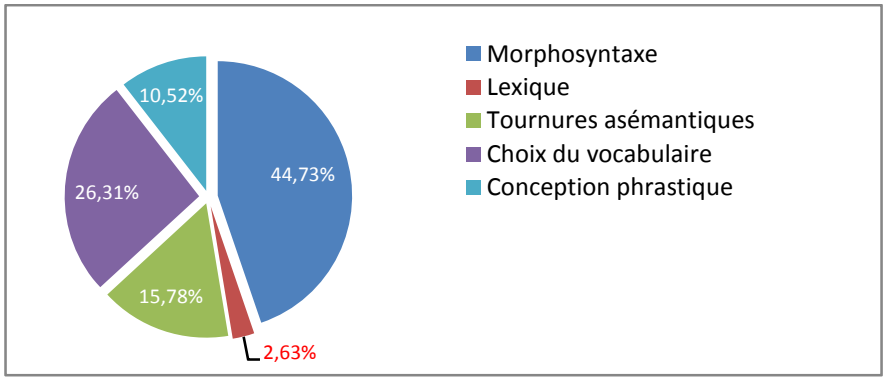
Paramètres d'évaluation			Echelle d'appréciation					Echelle numérique	
Critères d'évaluation	Eléments observables	Descriptions	Très en deçà des exigences	En deçà des exigences	Conforme aux exigences	Au-delà des exigences	Très au-delà des exigences	Fréquence	%
La voix	Débit	Elocution, rythme, clarté.			Ø				
	Diction	Voix, agencement, manière.			Ø				
	Prosodie	Articulation, prononciation.			Ø				
Le langage	Morphosyntaxe	Proposition, préposition, concordance, coordination, subordination.	Ø					17	44.73
	Lexique	Morphologie absolue ou relative, phonétique, forme, sens, sémantique, locution adjectivale/adverbiale.					Ø	01	2.63
L'organisation du discours	Cohérence	Progression, répétition, contre sens.			Ø				
	Cohésion	Structure adéquate (étapes).			Ø				
Délimitation du sujet-fil directeur	Illustration	Exemples, arguments.			Ø				
	Tournures asémantiques	Tournures énonciatives aberrantes.			Ø			06	15.78
	Rapport logique	Progression, régression.		Ø					
Pertinence et crédibilité	Originalité	Choix des informations et organisation des idées.		Ø					
	Adaptation	Choix énonciatif en relation avec la consigne.			Ø				
Le registre	Choix du vocabulaire	Adéquation du registre à la thématique et à la situation de communication.		Ø				10	26.31
	Conception	adéquation des phrases au plan			Ø			04	10.52

	phrastique	grammatical et syntaxique. Emploi correct des temps et des modes.							
L'interaction	Echange	Réception/ Production		Ø					
	Correction	Remédiation, reformulation.				Ø			
Le langage non verbal	Attitudes	Allure, gestes, expressions, air.				Ø			
	Ecoute	Disposition, compréhension, enchaînement.			Ø				

Bien que la présente séance de l'oral enregistrée s'inscrive dans une séquence pédagogique conçue pour l'investigation et l'évaluation des compétences à l'oral dont le principal acteur n'est autre que l'étudiant lui-même, nous pensons que l'enseignant s'est prêté une démarche traînante et monotone. Ainsi, la séquence d'enseignement est composée de plusieurs séances qui traitent des thèmes variés mais semblent avoir peu de lien entre eux, obligeant l'étudiant à attendre son tour pour présenter son discours oral.

Nous insistons pour affirmer qu'en ces conditions de développement, les objectifs sont peu explicites et pas clairement définis à travers les trois prestations orales. En effet, les objectifs ne sont pas présentés dans un support pédagogique ou un document de préparation ; on note seulement deux objectifs visés par l'enseignant. Un objectif langagier, auquel les étudiants s'initient à formuler différentes tournures interrogatives et un objectif culturel, visant à développer un thème relatif à une situation de communication commune.

Assurément, les compétences en lien avec les préceptes didactiques travaillés et la forme de l'oral développée, en l'occurrence l'interview, convergent peu avec nos attentes, bien que le thème développé par les prestataires soit en adéquation avec les objets d'enseignement, développés généralement dans un cours d'oral par la plupart des enseignants, ainsi que le degré d'assimilation des étudiants et les connaissances acquises antérieurement. Les données recueillies dans la première prestation se veulent un moyen nous permettant de juger les véritables compétences linguistiques de nos étudiants en situation authentique, avant de prendre toute décision quant à leur indispensabilité pour la maîtrise du langage oral et/ou écrit, ainsi, la représentation graphique suivante interprète de manière précise le degré de réussite.



A ce propos, nous pensons qu'une telle démarche anticipée nous servira pour réunir l'ensemble des difficultés relatives à l'utilisation correcte de la langue, en particulier les sous compétences auxquelles nous faisons référence dans l'échelle présentée et qui se répercutent souvent sur toute production de discours oral et/ou écrit. Il est aisé de constater que ces difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants, en produisant un discours oral sont multiples et renvoient à plusieurs paramètres linguistiques concernés par l'évaluation dont le langage en fait partie, incluant, la structure morphosyntaxique, la préposition, la subordination, la coordination et le lexique. La structure morphosyntaxique arrive en tête du bilan et demeure l'une des raisons ayant abouti à la perpétration des erreurs avec un pourcentage important estimé à 44.73 %. Les résultats obtenus au niveau de la présente sous dimension linguistique sont importants et sont répartis en trois catégories distinctes :

La préposition en tant qu'élément invariable (*mot ou locution*) ne bénéficiant d'aucune fonction grammaticale précise au sein de la phrase, cependant elle assure une relation de dépendance, tout comme la conjonction de subordination puisqu'elle permet de réunir d'autres éléments, représente 47.05% de l'ensemble des difficultés morphosyntaxiques perpétrées par les interlocuteurs dans la première prestation orale. Son usage est estimé très en deçà des exigences, c'est-à-dire que le niveau de réussite est inférieur à la moyenne avec ≤ 40% soit 08 structures erronées. Les échantillons signalés renvoient à des confusions dans la détermination de la nature et la fonction de la préposition simple avec d'autres éléments grammaticaux :

- *La situation; « nous sommes en direct **sur** le stade » au lieu de la préposition « **du** » ;*
- *Le lieu ; « Mustafa Tchaker **de** Blida » au lieu de la préposition « **à** » ;*
- *L'opposition ; « la confrontation de l'Algérie **avec** le Burkina Faso » au lieu de la préposition adverbiale « **contre** » ;*
- *L'objectif ou le but ; « la qualification de l'équipe **au** mondial 2014 » au lieu de la préposition « **pour** » ;*

Intuitivement, nous retenons que certaines prépositions comme « **à** » et « **de** » peuvent se dissimuler dans les déterminants définis contractés « **au** » mis pour « **à le** » et « **du** » mis pour « **de le** ». Ces prépositions sont à nos yeux des outils grammaticaux dont dispose la langue française pour permettre d'établir une relation entre deux éléments d'une même phrase ou d'une phase à l'autre et conférer un agencement à tout l'énoncé.

La proposition relative en tant que subordonnée, généralement introduite par un pronom relatif (que, qui, quoi, où, lequel, dont…etc.), est une sous dimension linguistique peu réussie par nos interlocuteurs dans la structuration des énoncés verbaux puisqu'elle converge souvent avec d'autres outils de même valeur linguistique. Les exemples relevés en l'occurrence, font état d'un usage sémantiquement erroné du pronom relatif « *qui* » des deux genres et des deux nombres servant à relier une proposition, lequel résultant à la fois d'une méconnaissance de la fonction propositionnelle de l'outil citée supra et l'outrance de son utilisation dans un même énoncé :

- « **qui** a accueilli plus de 37 milles spectateurs **qui** sont tous venus pour supporter l'équipe nationale **qui** se rapproche du brésil » ;

Du point de vue grammatical, nous retenons que l'interlocuteur n'éprouve aucune difficulté quant à sa conscience des règles d'emploi du pronom relatif puisque en décrivant la situation d'énonciation, nous comprenons vite que ce dernier a introduit un verbe après chaque pronom relatif, lequel remplace toujours un sujet précédent conformément à la règle[82]. Cependant, nous décrivons une certaine méconnaissance du rapport de subordination exprimé par l'outil, lequel est introduit comme étant un coordonnant, ce qui laisse à dire que le problème est plutôt relatif au savoir procédural (outrance d'emploi).

La coordination, du point de vue grammatical, est une fonction syntaxique reliant deux unités parallèles de même statut hiérarchique, mieux encore, elle est marquée par l'introduction d'un coordonnant (mot-outil), soit une conjonction de coordination, soit

[82] Suivant notre expérience avec les étudiants, nous savons bien que l'emploi du pronom relatif « qui» ne présente aucune difficulté pour nos interlocuteurs car son introduction dans un énoncé se produit intuitivement : « Qui » remplace le sujet et est suivi d'un verbe. Par contre, le pronom relatif « que » remplace le complément et est suivi d'un sujet est souvent confondu avec le pronom relatif « dont » qui équivaut à de + antécédent dans la relative.

un adverbe de liaison. L'emploi du coordonnant présente une difficulté ayant peu de poids par rapport aux autres difficultés linguistiques, puisque nous avons enregistré un pourcentage d'échec estimé à 5.88 %, lequel, pratiquement, ne présente guère une entrave à la constitution d'énoncés correctes. Cependant, l'unique exemple relevé dans le discours oralisé, décrit une forte négligence du rapport logique exprimé par l'emploi du coordonnant « et » dans l'énoncé :

- « … le Burkina Faso, **et** qui va permettre à l'Algérie de se qualifier **et** de dépasser.… ».

En effet, dans la présente situation d'énonciation, nous retenons une divergence d'exploitation du coordonnant « et », provoquant ainsi une difficulté linguistique relative à la nature des unités coordonnées. Puisque nous retenons dans la première partie deux unités coordonnées, lesquelles ne sont ni parallèles ni permutables ni combinables, tout en exprimant la transition (nom propre + et + pronom relatif), par contre dans la seconde partie de l'énoncé, le coordonnant « et » exprime plutôt l'addition (verbe + et + verbe).

Tout bien considéré, l'interlocuteur n'est pas forcé d'introduire à chaque fois la conjonction de coordination « et » pour exprimer explicitement une transition, il peut cependant réaliser cette relation implicitement, sans coordonnant par simple juxtaposition en accordant plus d'attention à la diction à l'oral et au signes de ponctuation à l'écrit.

Enfin, non loin d'une description courante, le lexique évoque l'ensemble du trésor de la langue, en d'autres termes, une sous compétence linguistique complexe regroupant à son tour d'autres sous compétences (la morphologie, la phonétique, la forme, le sens, …etc.) intégrées au langage et lui confèrent ses propres composantes, lesquelles il faut tenir une grande attention lors de l'acquisition de l'oral. Sa maîtrise constitue à nos yeux un grand défi pour tout étudiant qui s'apprête une démonstration rigoureuse, d'où il est impératif de choisir ses expressions avec prudence, en particulier à l'oral, crainte d'échouer dans ses tours d'énonciation et d'agencement.

En effet, dans la première prestation orale, aucune difficulté relative à la manipulation du lexique n'a été enregistrée; un seul exemple relevé intègre l'expression « affréter » étant erronée est jugée inadéquat à la situation de communication dans l'exemple suivant :

- « Ce soir, tous les regards sont braqués sur ce stade pour affréter la confrontation de l'Algérie avec le Burkina …».

En d'autres termes, nous évaluons le niveau de réussite très au-delà des exigences soit ≥ 60 %, assez supérieur à la moyenne par rapport à d'autres sous compétences intégrées, présentant un pourcentage d'échec faible évalué à 2.63 %. Ainsi, l'emploi de l'expression « affréter » dans la présente situation d'énonciation donnant lieu à une erreur lexicale « relative » liée à la forme, c'est-à-dire que l'expression existe bel et bien et est confondue avec l'expression « fêter », cependant inadaptée au contexte d'énonciation.

La tournure asémantique est une autre difficulté linguistique qui concerne quelques formes d'énonciation aberrantes relevées dans le discours oral de l'étudiante dont le pourcentage d'échec est évalué à 15.78 % par rapport à l'ensemble des données recueillies. Le maniement des tournures énonciatives ne présente aucun obstacle à la communication, du moment que le niveau est jugé conforme aux exigences soit ≤ 20%.

L'échantillon examiné présente des formes ayant des valeurs distantes des règles d'usage appliquées dans le même contexte, donnant lieu à un agencement peu dominé ou un sens erroné. Nous pensons que dans le cas d'une absence d'agencement entre éléments formant un même énoncé, cette situation lacunaire peut donner lieu à une incohérence ou une absurdité : « … de dépasser le barrage mondial ». En ce sens, Michel Charolles. Besançon affirme que

- « *N'importe quel assemblage de mots ne produit pas une phrase* ». (1978 :7)

Pour explication, l'oratrice emploie le verbe « dépasser » pour le sens de « Aller plus loin que » au lieu du verbe « franchir » pour le sens de « Aller au delà de », lequel concorde avec l'expression « barrage » ; bien que, l'organisation du groupe adjectival « le barrage mondial » constitué d'un GN + Adjectif, nous semble peu réussie. D'autres tournures énonciatives enregistrées dans le même discours présentent des assemblages aberrants liées au sens ou au jugement comme dans les deux exemples suivants :

- *« Votre pronostic, monsieur ? » au lieu de « vos pronostics »*
- *« Nos fidèles supporters… » au lieu de « Nos fidèles téléspectateurs » ou bien « chers téléspectateurs / supporters ».*

D’autres structures énonciatives font même dévoiler certaines inhabiletés dans la « production » du message suite à un désordre combinatoire de morphèmes peu admis par le locuteur et dont le sens est moins accessible par l’auditeur en raison d’une composition inhabituelle au système de langue : « un zéro pour l’Algérie,… ». Du point de vue du raisonnement, une telle incohérence est la conséquence d’une confusion entre deux codes linguistiques distincts. A l’oral, l’accès au sens du message ne présente aucune difficulté pour les interlocuteurs, du moment que la conception énonciative est souvent empruntée pour le sens de « un but pour l’Algérie », ce qui exprime que l’Algérie a gagné le match. Par contre à l’écrit, les choses se présentent autrement car le sens de la phrase n’est garanti que par les éléments grammaticaux qui la composent, ainsi, l’énoncé devrait avoir la structure suivante : « un but à zéro pour l’Algérie,… ».

Autrement dit, dans l’absence de l’un des éléments indispensables du syntagme comme, par exemple, la préposition « à » pour le sens de « contre », le sens obtenu fait savoir que « le zéro est obtenu par l’Algérie ».

Le choix du vocabulaire en pratique constitue pour nos étudiants un autre obstacle majeur à la maîtrise de la langue étrangère et concerne pour les circonstances le rapport de conformité et de concordance des expressions employés à la situation de communication. Nous estimons que son niveau d’échec en deçà des exigences, soit un taux de réussite équivalent à 26.31 %, jugé contraignant au développement du langage oral. Nous retenons quelques exemples qui révèlent diverses situations lacunaires dont le transfert négatif (de l’anglais) comme dans l’exemple relevé dans la première tentative « c’est trop ! ok ! on va le refaire…ok ! on le refait ! ».

La Conception phrastique en tant que sous dimension linguistique porte essentiellement sur la structure de la phrase sur le plan grammatical et syntaxique. En effet, un élément dit indispensable ou facultatif assumant une fonction dans la phrase peut, dans certaines conditions, indexer un raisonnement imparfait, comme dans l’exemple suivant :

- « Ce soir, tous les regards sont braqués… ».

Évaluée conforme aux exigences, une telle proposition incidente dont le taux d’échec est évalué à 10.52 %, ne présente aucunement un obstacle, à notre avis, du

moment que d'autres facteurs non verbaux (débit, diction et prosodie) peuvent s'introduire à l'interaction orale en appuyant les expressions employées ou leur accorder un sens supplémentaire. Les difficultés relevées témoignent d'une situation erronée liée à structure phrastique (25%) et une autre liée à la concordance du temps dans l'usage de l'adverbe (75%). Les mêmes situations lacunaires sont reproduites à travers les trois tentatives d'essai sans pour au tant que la locutrice s'en rendre compte donnant lieu à une contradiction de sens.

Enfin, après la présentation descriptive des différentes difficultés enregistrées dans la première prestation orale, constituée elle même de cinq tentatives consécutives, nous pourrions affirmer qu'en cette perspective du développement de l'oral, cette dimension langagière ne devrait pas constituer un simple moment d'interaction et d'échange de propos, privé d'objet d'étude et objectif didactique précis. L'oral doit constituer un cadre référentiel dans lequel la langue cible se développe en permanence et procure une source d'analogies sur lesquelles les compétences langagières peuvent être évaluées et corrigées et les solutions à des difficultés peuvent se construire.

3.2. Description du corps textuel de la prestation orale N° 2

Tout d'abord, nous tenons à souligner que la transcription du texte auquel nous s'apprêtons à analyser fait partie de la même séquence d'enseignement développée en 40 mn, dévoilant un échantillon de difficultés en rapport au sous système linguistique (*sous compétences*), peu dominés par nos étudiants sujets. L'objet d'analyse est un discours transposé intégralement de la forme orale à la forme scripturale (texte oralisé écrit) pour des objectifs liés à notre travail de recherche et rentre dans le cadre de l'évaluation périodique des compétences orales des étudiants. Le thème négocié, en l'occurrence, « *une visite chez le médecin* » est qualifié de mise en scène planifiée par les deux étudiantes-sujets, ([E1] joue le rôle d'une patiente et [E2] assure le rôle d'un médecin) ensuite repris devant l'assistance, ainsi, le discours se décrit comme authentique malgré l'exagération et le temps perdu signalés, attestant encore une fois des retombées négatives de la forme d'oral empruntée.

Un besoin saisit donc [E1] d'intervenir en premier lieu pour expliquer en préambule le thème de la saynète ainsi que le jeu interactionnel. A cet instant [E1] sort de la salle puis en frappant à la porte, elle s'engage directement dans son discours.

Impliquant fidèlement des énoncés oraux réputés déviants du point de vue langagier, notre objectif tient compte à faire un rapprochement entre deux codes distincts (oral/écrit) en présentant notre analyse descriptive d'une autre forme de l'oral, développée en interaction en dépit des mêmes circonstances d'enseignabilité de l'oral. Pour plus de précision, il s'agit d'une saynète (*mises en scène orale*) développée en interaction, et exprimée dans un langage rassurant, c'est pourquoi, nous pensons qu'il serait indispensable de revenir à la première étape, celle de la planification, précédemment expliquée et par laquelle la conception du discours oral a pris sa forme initiale.

En ce sens, le traitement des données empiriques se fera au niveau quanti-qualitatif pour l'appréciation des performances et compétences linguistiques des étudiants, il serait donc intéressant de découvrir de nouvelles situations lacunaires susceptibles de fournir des réflexions intelligibles à nos interrogations de départ.

Par ailleurs, nous affirmons que les situations lacunaires consignées ne couvrent nullement l'ensemble des obstacles linguistiques, d'autant plus que d'autres cas relatifs au micro système sont déjà mentionnés dans les séquences d'enseignement et discours oraux enregistrés. Contrairement à la première prestation orale d'où les interlocuteurs exprimaient des inquiétudes quant à la mise en jeu de l'interaction, en cherchant vainement à achever leurs discours, ces lacunes ne font aucune apparition dans le deuxième discours oral transcrit. Dans l'ensemble, la saynète dure environ cinq (05) minutes au cours desquelles, nous pourrions approuver un niveau d'alternance acceptable, du moment que les échanges progressent réciproquement ou plutôt équitablement (251 mots pour E1 et 215 mots pour E2), tel qu'il est démontré dans les pourcentages suivants :

Interlocuteurs	**Mots**	**Taux d'échange**
E1	251	53.86 %
E2	215	46.13 %

En effet, cette forme d'interaction décidée par les enseignants et vouée aux activités de l'oral en classe de FLE, tient généralement compte de développer auprès des étudiants, beaucoup plus la compétence communicative en cherchant à couvrir les insuffisances langagières liées à l'absence de pratique régulière. En ce sens, la pratique de l'oral en classe de langue est centrée sur la compétence communicative, puisque les

intentions des enseignants tendent d'elles-mêmes vers l'expression orale en langue étrangère sans tenir compte de l'ensemble des objectifs : langagier, linguistique et communicationnel. Nous pensons que ces facteurs sont d'une importance inégale à la progression de l'oral en classe de FLE, du moment qu'ils permettent aux enseignants, non seulement de conduire leurs activités de langue de manière adéquate mais, de planifier avant tout la pratique de l'oral puis s'occuper des retombées qui en résultent.

Comme nous l'avons précédemment expliqué, nous trouverons dans le corps textuel suivant (discours oral transcrit) des combinaisons phrastiques parfaitement agencées et regorgeant d'indices conçus à l'écrit pendant la planification ou la prise de notes avant de passer à la prestation orale.

Chronologie	**Organisation textuelle**	**Eléments erronés**
Rendez-vous chez le médecin [10'43"]	[E1] : Avant de commencer, on va faire une petite introduction pour présenter le thème qu'on a choisi pour cette petite scène // Bon // Euh // Notre vie quotidienne est pleine de situations quotidiennes indénombrables et parmi ces situations, on tombe sur celle de la consultation médicale / Alors, moi et ma chère camarade Boutheina, on va essayer de préparer une petite toute [-] de cette fameuse situation en jouant deux rôles d'alternés / moi, je vais jouer le rôle d'une patiente et Boutheina va jouer le rôle d'une docteure // On doit commencer maintenant ///	- Registre - Tournure asémantique - Registre - Adjectif - Tournure asémantique
[11'28"]	[E2] : Entrez !	
	[E1] : Bonjour docteur	(Voix parasitée)
[13'18"]	[E2] : Bonjour mademoiselle, je pense que c'est votre première fois chez moi / Asseyez-vous.	
	[E1] : Oui / C'est ma première fois chez toi /chez vous / [….]	
	[E2] : Soyez le bienvenu / Alors mademoiselle, dites-moi, qu'est ce qui ne va pas ?	
	[E1] : Je ne sais pas docteur, je me sens un peu fatigué.	
[13'45"]	[E2] : Vous vous sentez fatiguée ! / Vous dormez bien la nuit ?	
	[E1] : Non ! / Justement, je dors très bien / surtout ces derniers moments là.	
	[E2] : Est-ce que vous avez la fièvre ou la grippe peut être ?	
	[E1] : Non ! / Jusqu'à la dernière semaine / j'étais ondulée et j'ai beaucoup souffert aussi.	- adverbe
	[E2] : Et maintenant ?	
[14'02"]	[E1] : Maintenant, je me sens fatiguée et j'ai un peu souvent mal à la tête et parfois la douleur est insupportable.	- Vocabulaire - Structure ph
	[E2] : Alors, longez-vous, je vais vous examiner // je vais mesurer votre tension //votre tension normale ! // dites [….] Votre température est normale / Alors, dites moi, vous mangez bien ?	Négation
[14'20"]	[E1] : J'essaye d'avoir un régime équilibrée / mais j'ai pas beaucoup d'appétit depuis quelques jours.	- Structure ph
	[E2] : Vous avez mal au ventre ?	
	[E1] : Oui / justement / surtout quand je mange des fruits, je ne sais pas pourquoi ?	
	[E2] : Vous allez au toilette régulièrement ?	
[14'40"]	[E1] : Non / Justement / pas tous les jours.	- Préposition

[14′55″]	[E2] : Euh // Est-ce que vous pratiquez du sport // de temps en temps ? [E1] : Euh //dommage / mon emploi du temps est trop chargé / et j'ai pas le temps pour faire d'exercices. [E2] : Essayez au moins de marcher un peu, ne serait que 20 minutes par journée // même pas ! / [E1] : Oui docteur / je ferai de mon mieux. [E2] : Est-ce que vous prenez des médicaments ou vous suivez un traitement en ce moment ? [E1] : Non/ je prends seulement de l'Aspégic / mais ça ne me fait rien. [E2] : Je vais voire, je vais faire une ordonnance // Votre nom s'il vous plait ? // L'âge ? //d'accord. [E1] : Qu'est ce que j'ai d'autre ? / C'est grave ? [E2] : Non/ pas du tout/ Un peu d'anxiété, c'est tout / Est-ce que vous avez // Euh! // Un peu d'anxiété /Vous verrez, vous sentirez mieux avec les médicaments que je vous ai prescrits / Si vous sentez mal dans deux semaines, n'hésitez pas à venir me voir / Essayez de reposer et de ne pas trop stresser. [E1] : D'accord ! / Merci beaucoup docteur pour vos conseils. [E2] : De rien ! / C'est mon travail. [E1] : Combien je vous dois docteur ? [E2] : Euh // Allez à la réception, vous [-] [E1] : Merci / au revoir.	- Structure ph - Préposition (Voie parasitée)

3.2.1. Analyse de l'échelle multiforme N° 2

Le développement d'une séquence d'oral en classe de langue étrangère devrait avoir pour finalité d'accorder à l'étudiant la capacité nécessaire de comprendre et de s'exprimer autour de thèmes qui lui sont coutumiers (*une visite chez le médecin*) en adaptant les moyens en sa possession à cette même finalité. Or, ce que nous pouvons affirmer à propos des mises en scène similaires, c'est que même dans le cas de la disposition d'outils linguistiques comme le lexique et/ou la maîtrise des règles grammaticales et syntaxiques, cela ne suffit pas à susciter l'expression orale auprès de l'étudiant, à franchir cet obstacle sérieux qui est celui de tenter de communiquer par le biais d'une langue qu'il maîtrise à peine.

En fait, il existe plusieurs moyens d'entreprendre l'oral en FLE et l'interaction en est un, laquelle ne se limite pas en effet à une simple dépendance mutuelle de la compréhension à la production orale ; il est question d'une pratique langagière introduisant d'autres stratégies, en l'occurrence, la planification, l'anticipation et particulièrement la motivation que nous estimons nécessaires pour construire un discours cohérent. En ces termes faisant l'unanimité, nous confirmons que la deuxième

prestation orale fait référence aux difficultés relatives à l'agencement des échanges et la cohérence du discours, donnant lieu aux tournures énonciatives suivantes, réputées déviantes.

Pour faire preuve, nous décrivons dans la grille ci-dessous d'autres éléments évaluables, présentés comme outils linguistiques lacunaires dans une situation de communication commune. Même s'il arrive de constater que ces éléments observables ont déjà fait l'objet d'une analyse précédente dans la première prestation orale, nous pouvons affirmer cependant, qu'en dépit de toutes les circonstances convergentes que nous avons présentées, les raisons peuvent certainement diverger.

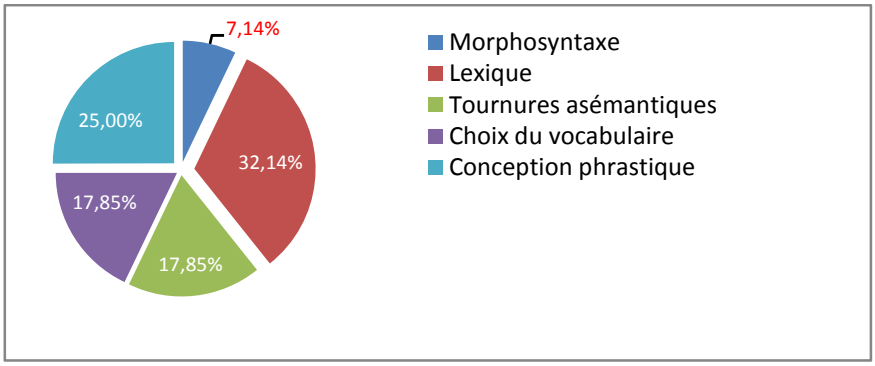
Paramètres d'évaluation			Echelle d'appréciation					Echelle numérique	
Critères d'évaluation	Eléments observables	Descriptions	Très en deçà des exigences	En deçà des exigences	Conforme aux exigences	Au-delà des exigences	Très au-delà des exigences	Fréquence	%
La voix	Débit	Elocution, rythme, clarté.			Ø				
	Diction	Voix, agencement, manière.			Ø				
	Prosodie	Articulation, prononciation.			Ø				
Le langage	Morphosyntaxe	Proposition, préposition, concordance, coordination, subordination.				Ø		2	7.14
	Lexique	Morphologie absolue ou relative, phonétique, forme, sens, sémantique, locution, adjectif, adverbe.	Ø					9	32.14
L'organisation du discours	Cohérence	Progression, répétition, contre sens.			Ø				
	Cohésion	Structure adéquate (étapes).			Ø				
Délimitation du sujet-fil directeur	Illustration	Exemples, arguments.		Ø					
	Tournures asémantiques	Tournures énonciatives aberrantes.			Ø			5	17.85
	Rapport logique	Progression, régression.			Ø				
Pertinence et crédibilité	Originalité	Choix des informations et organisation des idées.				Ø			
	Adaptation	Choix énonciatif en relation avec la consigne.			Ø				
Le registre	Choix du vocabulaire	Adéquation du registre à la thématique et à la situation de communication.			Ø			5	17.85
	Conception	adéquation des phrases au plan		Ø				7	25.0

	phrastique	grammatical et syntaxique. Emploi correct des temps et des modes.							
L'interaction	Echange	Réception/ Production				Ø			
	Correction	Remédiation, reformulation.			Ø				
Le langage non verbal	Attitudes	Allure, gestes, expressions, air.				Ø			
	Ecoute	Disposition, compréhension, enchaînement.			Ø				

Dans le cas du développement d'une mise en scène par l'interaction, comme c'est le cas d'ailleurs ici, l'objectif de cette activité de compréhension et expression orale qu'on propose souvent dans le cadre de la formation en licence de français est de permettre avant tout à l'étudiant, non pas de s'exprimer le plus longuement possible, cela risque de perpétrer plus d'erreurs, mais de concrétiser son savoir faire linguistique, discursif et communicationnel en lui offrant l'occasion de découvrir par soi-même ses véritables compétences en matière de maîtrise langagière. Malheureusement, lors de la production d'un discours argumentatif instantané, ces compétences peuvent se manifester difficilement.

Nous pensons que c'est le moment pour nous, en temps qu'enseignants et chercheurs de réfléchir sur l'opportunité des mises en scène encore pratiquées en classe de langue comme un ultime choix pour l'enseignement de l'oral ou moyen démonstratif des compétences langagières et l'impact qu'elles génèrent sur le renforcement de ces mêmes compétences ainsi que sur le développement du raisonnement logique de l'étudiant.

En effet, nous avons relevés plusieurs traces de ces mêmes difficultés dans le texte oralisé transcrit, lesquelles peuvent être exprimées de manière explicite à travers le maniement les éléments et outils grammaticaux de la phrase ou de manière implicite à partir des liens qu'entretiennent les idées entre-elles afin d'exprimer les nuances d'une pensée. Dans cette optique la représentation graphique suivante peut bien traduire clairement et de manière précise les taux déclinés relatifs aux sous compétences citées.



En comparant des résultats obtenus dans la première analyse du discours oral, nous pourrions affirmer que les difficultés relatives au premier critère d'évaluation, en l'occurrence, le langage sont plutôt équilibrées, néanmoins, ils s'opposent au niveau des éléments observables qui sont le lexique et la morphosyntaxe. En analysant les pourcentages obtenus dans le schéma ci-dessous, nous estimons qu'une telle divergence est la conséquence indirecte d'une part, de la forme d'oral adoptée pour le développement de la saynète et d'autre part du type de discours lui-même choisi par les deux étudiants.

	Le langage		
	Morphosyntaxe	Lexique	%
1ere Prestation	44.73%	2.63%	23.68
2em Prestation	7.14%	32.14%	19.64

La structure morphosyntaxique se tient pour une sous dimension linguistique très importante pour l'évaluation d'une langue, sa maîtrise consiste à avoir des connaissances appliquées relatives aux règles qui régissent le bon usage de la langue française, en dépit des écarts prédominants à l'oral. Les quelques exemples enregistrés dans la deuxième prestation orale montrent que le niveau de langue est au-delà des exigences, soit un taux d'échec estimé à 7.14 %, ce qui ne présente aucun obstacle quant à la cohérence du discours oral produit. Il y a eu lieu de signaler des cas relatifs à la confusion dans l'emploi de la préposition « à », « de » et « pour » comme dans l'exemple ; « *N'hésitez pas à venir me voir* ».

Du moment que la préposition est suivie d'un verbe et constitue donc un groupe prépositionnel, nous pensons que la présente forme, souvent empruntée à l'oral, est erronée et représente à notre avis une transgression claire dans l'emploi correcte de la préposition « *de voir* » à la place de « à voir » en établissant la même valeur et le

même rapport à l'ensemble de l'énoncé ; « *N'hésitez pas de venir me voir Essayez de reposer et de ne pas trop stresser* ».

En outre, la confusion de la préposition « *pour faire* » exprimant les rapports logiques : lieu, temps, cause, et but avec la préposition « *de faire* » exprimant les mêmes valeurs en plus de la manière et le moyen constitue une autre forme aberrante, comme dans l'exemple ; « *j'ai pas le temps pour faire d'exercices* ». En effet, la préposition « *pour* » s'accorde pratiquement avec un complément du nom ou un complément de l'adjectif et non pas avec un complément de verbe comme c'est d'ailleurs le cas ici, il serait donc préférable de choisir entre deux possibilités ; « *je n'ai pas le temps pour les exercices* » ou bien « *je n'ai pas le temps de faire des exercices* ».

Plusieurs travaux attestent l'importance de la compétence lexicale, en tant qu'instrument du langage, pour la compréhension et la production du discours. Son acquisition tient une place importante puisque cela représente un socle essentiel pour la maîtrise de l'expression orale et écrite, néanmoins, les enseignants se désolent souvent des insuffisances et de la pauvreté du lexique de leurs étudiants. Dans cette optique, nous mentionnons que nos sujets interlocuteurs n'échappent pas à cette règle et que le lexique constitue pour eux le maillon faible de la maîtrise langagière.

En effet, les résultats obtenus dans la deuxième prestation orale sont estimés très en deçà des exigences, soit ≥ 30%, affichant ainsi un niveau d'échec important estimé à 32.14 % du taux global des difficultés linguistiques enregistrées, lesquelles renvoient d'une part, à des utilisations excessives des adverbes comme dans l'exemple ; « j'ai un peu souvent mal » et « Essayez au moins de marcher un peu » au lieu d'employer seulement l'un des deux adverbes afin d'exprimer un raisonnement logique.

Nous pensons que ces difficultés lexicales sont les conséquences d'un transfert négatif lié à la forme dont l'abondance et/ou l'usage double des adverbes constitue une marque propre à langue mère de l'étudiant. En effet, ces différentes combinaisons adverbiales sont souvent accordées dans le discours oral et écrit des étudiants entrainant des structures énonciatives aberrantes. D'autre part, ces difficultés lexicales sont plutôt liées au maniement des adjectifs dont l'utilisation correcte nécessite une connaissance parfaite des principes d'usage ; comme c'est d'ailleurs le cas pour cet

exemple dont la forme lexicale conventionnelle tire profit aux expériences sociales avec l'entourage de l'étudiant lui-même : « *Essayez au moins de marcher un peu, ne serait que 20 minutes par journée…même pas !* » dont la locution apparait incompatible avec la première partie de l'énoncé.

Certains cas revoient encore à la morphologie lexicale relative (*existante mais inadaptée*) comme dans l'exemple suivant accordé pour une attitude accueillante; « *Soyez le bienvenu* », employé au masculin car beaucoup d'étudiants pensent que le mot est composé mais non soudé et que le déterminant masculin renvoie à l'adverbe « *bien* ». D'autres exemples interprètent des situations décontextuelles liées au sens ; « *j'étais ondulée* » dont l'expression serait inadaptée au langage convoqué et à la situation de communication.

Il est important de rappeler que l'écart entre deux systèmes de langues : d'une part l'arabe dialectal ou standard comme première langue de l'étudiant et le français en tant que langue étrangère, n'est pas tenu compte de repère unique pour interpréter les difficultés lexicales de nos étudiants. Nous devons prendre en considération également d'autres facteurs opérants qui sont responsables en grande partie des faiblesses enregistrées. Ces facteurs n'impliquent pas directement l'étudiant à partir du choix des stratégies propres aux circonstances de la production d'un discours oral cohérent, mais aussi l'enseignant à travers la mise en pratique des différentes méthodes, lesquelles répondent très peu aux attentes et objectifs didactiques.

Le deuxième critère d'évaluation concerne la délimitation du sujet-fil directeur, lequel regroupe trois éléments observables dont le type d'illustration (*exemples et arguments*), le rapport logique (*le raisonnement suivi*) et tournures asémantiques exprimés par l'énonciateur. Toute notre attention est centrée sur le dernier élément observable, en l'occurrence, les tournures énonciatives présentant des aberrations au niveau de la cohérence et la cohésion, lesquelles résultent des habitudes fragiles dans la pratique de la langue française auprès de nos étudiants. Ainsi, dans les exemples qui suivent, nous pouvons constater explicitement un exemple relatif à une double affirmation constituée de deux adverbes ; « *Oui, justement* » ou bien dans l'emploi de deux adverbes distincts ; « *Non, justement* ».

A ce propos, nous avons enregistré un taux d'échec évalué à 17.85 %, soit conforme aux exigences, puisque les quelques exemples relevés font preuve soit d'absence de fluidité et de cohérence, soit de heurts et d'irrégularité au niveau de la subtilité de la langue, tel que l'exemple suivant dont la forme est jugée écorchée, « *ne serait que 20 minutes* ». Nous trouvons dans d'autres exemples des structures portant sur des écarts de forme liés aux paradigmes de verbes dont l'emploi du registre adéquat exige une attention particulière ; « *J'essaye d'avoir un régime équilibrée* » au lieu d'employer le verbe « *suivre* ».

En effet, malgré la simplicité marquant les exemples relevés, nous pouvons ainsi affirmer que ces difficultés sont des répercussions négatives de pratiques langagières anciennes dont leur évaluation serait insuffisante et moins rigoureuse, puisque l'enseignant lui-même ne tient pas compte à la remédiation instantanée à ces difficultés au cours de l'oral, comme nous l'avons constaté, ce qui les laisse persister à longueur d'usage de la langue. En d'autres termes, nous ne pouvons pas imaginer un enseignement de l'oral efficace et compétitif sans évaluation pertinente d'un point de vue épistémologique; dit-moi ce que tu évalues, je te dirai ce que tu enseignes.

Le travail du registre tient avant tout de développer ses instruments ; le vocabulaire et la conception phrastique et de ses usages, constituant tout au plus, une dimension dont il y a urgence et intérêt à reconsidérer auprès de tout étudiant afin de lui permettre de gérer efficacement son discours oral, suivant le contexte de chaque activité de compréhension et production orales. En regard des pourcentages enregistrés dans la deuxième prestation orale, nous pensons que la manipulation du registre ne donne pas satisfaction puisque la situation du vocabulaire vire plutôt à l'inquiétude en dépit de l'appréciation moyenne enregistrée. Nous pensons qu'avec un taux d'échec estimé à 17.85 %, la sous dimension doit être fortement raisonnée afin de renforcer la compétence communicative de l'étudiant et lui permettre de distinguer le niveau de langue à employer dans chaque situation de communication.

Dans le deuxième discours oral transcrit, les énoncés relevés et jugés inadéquats du point de vue sémantique tiennent compte, d'une part, de l'absence de la double négation, moins considérée à l'oral mais souvent pénalisée à l'écrit comme dans l'exemple ; « *j'ai pas beaucoup d'appétit* » ou « *j'ai pas le temps pour faire*

d'exercices ». Il est à rappeler que dans la langue française, la négation se distingue syntaxiquement en ajoutant toujours à la phrase affirmative deux éléments : « *ne pas* » qui constituent l'« *adverbe* » de négation.

D'autre part, le choix du vocabulaire précis constitue à nos yeux un autre obstacle auquel l'étudiant souffre le plus, puisque l'incertitude de l'expression adéquate au contexte peut donner lieu à une désorientation du sens de tout l'énoncé. Ainsi, dans l'exemple ; « *…parmi ces situations, on tombe sur celle de la consultation médicale* », nous pourrions remarquer sans difficulté les traces d'un « *transfert négatif* » du registre familier dans l'emploi du verbe « *tomber* ».

Dans un autre exemple relevé; « *Alors, longez-vous* », l'emploi du verbe « *longer* » dans le sens de « *être étendu le long de…* », a entraîné une incompatibilité au contexte, pour seule raison, nous pensons que la confusion avec le verbe « *allonger* » a donné lieu à une erreur relative (*existante mais inadaptée*) liée à la forme puisque certains paradigmes des deux verbes convergent. Nous rappelons en ce sens que la confusion entre codes du langage (oral et écrit) fait que l'étudiant s'accorde des structures énonciatives se rapportant le plus à l'usuel sans s'assurer du niveau de langue auquel ils appartiennent, permettant ainsi la transposition de telles difficultés de l'oral à l'écrit.

Quant à la conception phrastique, nous avons enregistré un taux d'échec estimé à 25.0 %, soit en deçà des exigences. Ainsi, les exemples erronés ayant été pris dans le discours oral présenté concernent plutôt des formes interrogatives intégrant des adverbes interrogatifs requérant une réponse directe par oui ou non comme dans le cas suivant : « *Est-ce que vous avez la fièvre ?* » dont l'absence de l'article partitif « *de la fièvre* » entraîne un raisonnement confus. Certaines structures phrastiques présentent même une agrammaticalité liée à l'absence du noyau de la phrase qui est le verbe ; « *votre tension… normale…* ». D'autres cas lacunaires renvoient à la combinaison des éléments constitutifs de la phrase ; « *Vous allez aux toilettes régulièrement* ? » dont la localisation de l'adverbe est jugée erronée du point de vue grammatical, puisque cet élément s'adjoint habituellement à un verbe, un adjectif, un nom ou à un autre adverbe pour en modifier ou en préciser le sens.

Enfin, il bon de rappeler que l'emploi par l'enseignant de l'expression « bon » en sa qualité d'adjectif évaluatif, précédé par le pronom démonstratif invariable qui s'élide devant les formes du verbe être « c'est » pour désigner ce dont il est question représente une forme inadéquate du point de vue sémantique. Cette forme énonciative suppose à nos yeux un jugement de valeur par rapport à une norme et le sens de l'expression « bon » est fonction de l'acte de parole du locuteur, et relatif au sens du substantif avec lequel nous l'employons. Or, ce n'est pas le cas dans la présente situation d'énonciation, la structure énonciative étant empruntée au registre familier et généralement associée au sens de l'adjectif « prêt ? » en supposant s'interroger ici de l'état de préparation de la saynète.

4. Interprétation des résultats obtenus sur les deux échelles multiformes

Après examen des résultats obtenus, nous pourrions affirmer que les deux formes d'oral engagées en classe de première année de licence française, ne renvoient aucunement à une situation d'échange verbal qui soit conforme à un modèle d'interaction précis, notamment, si l'un des interlocuteurs monopolise la parole et l'autre serait incapable de rattraper le cour du dialogue. Autrement dit, développer une forme d'oral en classe de FLE, requiert l'adaptation à une situation de communication, dans laquelle l'interlocuteur est sensé interpréter prudemment le comportement et le sens du message de l'autre et interagir de façon intelligible et agencée.

Tout ce que nous avons pu retenir comme données quanti-qualitatives de cette expérience c'est que la plupart des thèmes débattues dans les cours d'oral traite de sujets variés de la vie quotidienne (*sport, interview, voyage, publicité, rencontres….etc.*), préparés, cependant, au préalable par les étudiants sous formes de « saynètes », puis présentées devant l'assistance en se référant éventuellement à leurs planifications (*prises de notes*) pour soutenir leurs discours oraux.

Par ailleurs, les échantillons des séquences orales pris durant la deuxième semaine de l'expérience visent essentiellement à développer la compétence de communication (*l'échange verbal*) auprès des étudiants, sans pour autant tenir compte à leur faire prendre conscience de leur degré de maîtrise de la langue en essayant de renforcer les sous dimensions linguistiques (*lexique, vocabulaire, structure phrastique, tournure énonciative, locution….etc.)* relatives au fonctionnement adéquat de la langue cible.

En suivant cette optique, les étudiants prenant part aux interactions verbales ne tirent aucun profit des pratiques orales qu'ils se donnent en classe, puisque l'effet des échanges cesse dès que la séquence d'oral tire à sa fin. En d'autres termes, l'absence des traces écrites des pratiques orales développées en classe aura des retombées négatives sur la portée des cours et sur la consolidation et le renforcement des compétences linguistiques et langagières. Bien que l'étudiant jouisse d'une certaine autonomie dans la prise de paroles en entamant la communication puis en mettre un terme quand cela lui semble opportun, l'oral lui semble se limiter uniquement à un moment d'interaction verbale. En effet, nous mettons en cause le processus lui-même adopté par les enseignants de FLE pour la pratique de l'oral en classe, à travers le développement des prestations orales, lesquelles ne peuvent rendre convenablement service à l'étudiant. Une telle pédagogie centrée sur le travail des mises en scène est loin de pouvoir motiver ce dernier pour développer en autonomie ses compétences orales ou construire ses propres connaissances langagières, cédant ainsi la place à de nombreuses erreurs et défauts linguistiques.

Nous pensons qu'il serait beaucoup plus réussi si le travail l'objectif d'interaction est plutôt concentré autour des activités de compréhension et de production orales qui incitent l'étudiant à exprimer son engagement personnel en exemplifiant, en illustrant et en argumentant son point de vue. De plus, le fait que l'enseignant ne tient pas compte des erreurs perpétrées à l'oral par ses étudiants, constitue pour nous un autre défaut stratégique dont il ne faut pas sous estimer : ni remédiation aux situations lacunaires, ni remise en constitution des structures asyntaxiques et tournures asémantiques auxquelles les étudiants se rapportent conjointement en situation d'échange ou de prise de parole.

En ce sens, une question fondamentale s'impose : Quant est-ce que nous comptons évaluer les compétences orales de nos étudiants, si nous ne le ferons pas instantanément au bord de la séquence de l'oral ? En effet, les activités d'oral auxquelles nous tenons, permettent à l'étudiant de manier la langue française suivant la situation de communication et le type de discours à produire : exposer son projet, argumenter son point de vue, persuader l'autre ou justifier son choix. Or, les pourcentages enregistrés dévoilent d'une part, la limite de la démarche pédagogique

engagée en classe pour le développement de la compétence orale et d'autre part, la portée des retombées linguistiques que nous devons à la forme d'oral elle-même sur les étudiants.

Nous pourrions affirmer ainsi que le niveau des compétences orales de nos étudiants est, d'une manière générale, en deçà des exigences puisque ce sont les mêmes difficultés linguistiques qui persistent en présentant le taux le plus élevé : la morphosyntaxe, le lexique et l'usage adéquat du vocabulaire ; lesquelles font l'objet d'un prolongement à travers l'ensemble des prestations orales enregistrées. Par conséquent, nous tenons fortement à l'idée de maîtrise de la compétence linguistique et langagière des étudiants débutants qui accèdent au premier cycle universitaire en licence de français langue étrangère. Pour simple cause, nous déplorons nous aussi, en tant qu'enseignant de FLE la situation d'échec des compétences orales et scripturales des étudiants qui entament des études supérieures.

Ces derniers qui, constamment présentent des exposés ou des écrits, débordant en effet de carences linguistiques et langagières, sont contraints aujourd'hui de les renforcer en urgence, ce qui laisse supposer que la tentation d'explorer de nouvelles formes d'oral, d'autant plus que de nouvelles façons de l'enseigner est une décision inévitable pour ne pas en rester à la condamnation.

Enfin, nous estimons qu'il serait profitable à l'étudiant si nous lui accordons une représentation innovante de l'enseignement/apprentissage de l'oral à travers laquelle il bénéficiera de certaines particularités de l'expression en vigueur à l'université[83] et lui offrir des possibilités de perfectionner sa langue de progresser et de s'adapter à de nouvelles exigences.

Conclusion :

Il est tout à fait clair que tout étudiant est censé être doté d'un profil d'entrée en licence de français, lui permettant d'accomplir en autonomie des opérations langagières simples du genre : conception phrastiques et tournures énonciatives correctes sur le plan grammatical et sémantique. En dépit de toutes les divergences persistantes entre l'oral et l'écrit, un constat de base doit être rappelé : les deux codes

[83] Le fait que l'oral jouit d'une certaine flexibilité le faisant distinguer aisément de l'écrit, ne signifie en aucun cas que tout étudiant puisse se permettre en classe un langage dépourvu de distinction et de considération et dire tout ce qui lui passe par la tête sans être évalué et/ou corrigé.

forment bien, par l'exercice, un couple voué à la maîtrise des compétences linguistiques et langagières. Toutefois, si la langue écrite repose sur le consensus linguistique constitutif, la qualité reconnue d'une langue orale apparait dans la connaissance des principes d'usage reconnus, sur lesquelles repose la pratique immédiate de ses contraintes structurelles.

Dans un milieu universitaire et en particulier en classe de langue, la fréquence des interactions entre partenaires académiques : étudiants et enseignants, ainsi que la qualité des échanges sont souvent tenues pour facteurs avérés et inhérents devant nécessairement soutenir l'ensemble du processus d'acquisition de la compétence langagière. En effet, l'oral permet aux étudiants d'apprendre à raisonner instantanément sur leurs propres difficultés linguistiques et langagières, à distinguer les principes et les règles qui régissent conjointement l'oral et l'écrit ; indispensables donc à nos yeux pour le bon usage d'une langue étrangère. Une telle opération est censée les préparer aux diverses situations de communication et les initier au transfert progressif vers l'écrit, des compétences linguistiques et langagières acquises à l'oral sans pour autant confondre les deux concepts de la langue usitée. La langue parlée est différente de la langue écrite et si aujourd'hui, nous tenons à l'idée de se servir de l'oral pour le renforcement et la consolidation des compétences linguistiques et langagières, c'est parce qu'en réalité notre public visé n'a pas conscience de la subtilité de la langue parlée et que le seul code auquel il se rapporte tient pour référence l'écrit scolaire.

De surcroit, se servir de la pratique orale dans le milieu universitaire comme un moyen incontournable pour développer et renforcer l'ossature de la langue étrangère, suppose un engagement de la part de l'enseignant à superviser les situations d'interlocution en classe, en veillant sur la conception d'énoncés corrects et la remédiation aux énoncés jugés aberrants.[84] L'opération se poursuivra tout au long de l'échange interactionnel, en faisant spécifiquement appel aux règles grammaticales et sémantiques relatives à l'écrit, puisque personne n'a jamais élaboré une grammaire du

[84] Conception phrastique rejetée, formulation déviante, emprunt d'expressions infondées ou prononciation écorchée.

langage oral[85]. Quoique certaines sous dimensions linguistiques et langagières peuvent faire l'objet d'une transposition d'un code à l'autre, sans affecter le contenu ou la forme des énoncés produits.

L'intégration des outils de liaison et d'articulation à l'oral constitue un exemple entre autres, et n'inspire aucune incertitude quant à leur valeur grammaticale et sémantique, permettant ainsi d'établir l'enchaînement cohérent, d'exprimer une pensée claire, ou de développer un rapport de raisonnement logique (*progression ou régression*). Lesquels ne doivent pas être réduits à de simples usages arbitraires portant préjudice à la qualité de l'échange conversationnel ou interactionnel entre les sujets parlants.

Il nous semble alors, très utile de présenter l'oral en classe de langue étrangère, non pas comme un récipient des compétences de l'étudiant à structurer des énoncés ou à gérer des discours en termes d'organisation thématique, de cohérence, de cohésion, de style et de registre, mais comme un point d'aboutissement des autres enseignements, essentiellement des dimensions ou sous-systèmes linguistiques: grammaire, syntaxe, vocabulaire, conjugaison, phonétique…etc. En ce sens, il revient donc, à l'étudiant d'apprendre par ses propres moyens, comment les intégrer et les exploiter de manière correcte et réfléchie.

Finalement, il nous a été donné de constater qu'au cours des dernières années, le langage oral s'est approprié une place toute particulière dans les travaux de recherche, non seulement pour sa maîtrise qui contribue à celle de l'écrit, mais aussi pour son échec qui se répercute sur ce dernier, aggravant davantage le malaise linguistique et langagier de nos étudiants.

[85] (L. BELLENGER, L'Expression orale, Paris, P.U.F., 1979, p 4).

Chapitre 6

Analyse des données cibles

Introduction

Il est presque certain que depuis quelques années, enseignants et chercheurs ne cessent de répéter à l'envie, que la situation des compétences linguistiques et langagières des étudiants, en licence de FLE n'est plus ce qu'elle était autrefois. Ils affirment que leur niveau a besoin d'être constamment soumis à l'évaluation afin de localiser les difficultés et déterminer les besoins en matière de compétences orales et scripturales.

Des méthodes didactiques en plein expansion, préconisent aujourd'hui de placer les compétences orales des étudiants en classe de langues étrangères au centre d'un dispositif d'apprentissage fondée sur des pratiques, pour ainsi dire, théâtralisées (*mises en scène et saynètes reproduisant une situation coutumière*) visant à promouvoir les mécanismes linguistiques. Même s'il semble que l'écrit prend de l'avance et se développe en parallèle, l'acquisition des compétences orales reste quand même l'objectif principal de toute langue étrangère, consentant une complémentarité entre écrit et oral : si l'écrit permet de fixer la fugacité de la parole, l'oral quant à lui permet d'expliquer comment le faire ?

La position que nous défendons ici vise à donner au rapport oral/écrit une dimension collaborative et influente qui aboutit à un continuum de pratiques de la langue et pas forcément à une représentation dichotomique. En effet, les situations lacunaires auxquelles nos étudiants souffrent le plus pour s'exprimer ou produire en langue étrangère, nous obligent à accorder une attention particulière aux carences linguistiques, en référence ici aux modèles analysés, pour les besoins de notre recherche.

Nous envisageons de proposer dans ce chapitre une nouvelle représentation de la pratique de l'oral en classe de FLE, définie par son aspect « *renforçateur* » en appuyant le bon fonctionnement de la langue parlée scolaire, et en soutenant le compétence linguistique et son aspect « *correctif* » tout en remédiant aux opérations langagières réputées déviantes dans un contexte de communication authentique. Notre démarche consiste à étendre le développement de la langue parlée scolaire à une forme complémentaire qui serait proche dans sa combinaison à celle de l'écrit. Une « *complémentarité* » entre oral et écrit c'est soumettre à l'inéluctable, sa perceptibilité

se range plutôt à l'évaluation puisqu'il s'agit d'apprécier la langue étrangère en continu ou en interaction[86].

Nous pensons que la représentation accordée à l'oral devrait être modifié dans notre système de formation en termes de valorisation et d'évaluation à la faveur de la maîtrise de la langue étrangère. Pour cette raison, nous avons choisi le discours oral argumentatif, puisque ce dernier use des mêmes outils associés ; grammaticaux et sémantiques, estimés indispensables pour l'établissement d'une passerelle entre le langage oral et le langage écrit.

Enfin, la compétence orale à laquelle nous faisons référence dans notre expérience, considérée d'un point de vue général et abstrait, en tant qu'elle permet à l'étudiant de bien juger da la qualité de sa langue parlée et de distinguer le dit et l'interdit, l'approprié et l'inapproprié et d'appliquer ce jugement à l'action. Autrement dit, laisser l'étudiant exprimer à l'oral tout ce qui lui passe par la tête demeure une proposition irrecevable et inconsciente dont les retombées sont incontrôlables à l'écrit.

1. Analyse didactique des séquences d'enseignement ciblées

Il y a deux réalités auxquelles il faut se faire, sous peine de connaître l'échec et la déception en matière d'acquisition des compétences langagières : ce sont les injures des méthodes employées et les injustices des pratiques scolaires. Dans cette vision, il faut considérer le pour et le contre, impartialement des méthodes copiées d'ailleurs, que nous continuons toujours à plaindre[87] sans pour autant les mettre ouvertement en cause. Des méthodes qui affichent à peine quelques résultats positifs et n'ayant jamais prouvé leur convenance aux situations lacunaires dans lesquelles immergent nos étudiants.

En effet, nous tenons à expliquer dans ce chapitre comment mettre en place une séquence d'oral ciblant le renforcement des compétences linguistiques et pourquoi est-elle si importante pour la consolidation des connaissances et savoirs procéduraux des

[86] Évaluer la maîtrise des compétences orales ainsi que celles de l'écrit auprès des étudiants, tant en compréhension qu'en production. La compétence orale est pour un individu, un moyen de valorisation langagière, c'est pourquoi favoriser une évaluation écrite au détriment de l'oral ne conduit à aucune raison logique.

[87] En raison de la politique « école clé en main » engagée par les concepteurs des programmes de formation, nous pourrions constater aujourd'hui la présence de méthodes importées d'ailleurs conçues pour le traitement de situations lacunaires qui ne convergent pas forcément avec les nôtres et dans lesquelles émergent le plus souvent nos étudiants.

étudiants. Il est à rappeler que le développement d'une séquence d'enseignement d'oral a pour objectif de doter l'étudiant de capacités en matière de réception et de production relatives à des sujets d'actualité. Or, certaines sous dimensions linguistiques s'opposent au passage à l'expression orale, empêchant ainsi l'étudiant à oser communiquer par le biais d'une langue qu'il maîtrise déjà à peine. La forme d'oral que nous proposons ici se veut un moyen de s'approprier ces sous dimensions (*vocabulaire, lexique, locution adjectivale ou adverbiale, préposition…etc.*) pour un usage de la langue à bon escient dans un contexte porteur de signification.

Par ailleurs, les sous dimensions cités supra ne peuvent nullement s'accommoder sans le passage nécessaire par le maniement adéquat des formulations, de structures syntaxiques et tournures sémantiques permettant leurs investissements. C'est dans cet esprit que nous tenons à concevoir en classe les activités langagières, à renforcer les compétences linguistiques et à consolider les savoirs procéduraux de nos étudiants.

1.1. Description de la fiche d'observation N° 2

- Public visé :
  - Niveau : 1ere année LMD / G : 12
  - Nombre d'étudiants inscrits: 23
  - Nombre d'étudiants absents : 01

A/ Objectifs et compétences tracés :

- Objectifs de l'activité :
  - Langagier : Amener l'étudiant a exprimer son point de vue à l'aide d'outils performants.
  - Linguistique : Conduire l'étudiant à maîtriser progressivement la cohérence (raisonnement logique).
  - Culturels : Développer un thème relatif à une situation de communication quotidienne.
  - Cognitifs : Conduire l'étudiant à perfectionner son langage et produire du sens.
- Nature de l'activité :
  - Compréhension ☐
  - Production ☐
  - Développement ☐
  - Renforcement ☑
  - Autre : Exprimer un point de vue à travers un discours oral.
- Compétences mises en pratique :
  - Compréhension : orale ☐ écrite ☐
  - Expression : orale ☑ écrite ☐
  - Métalinguistique ☑

- Culturelle/ interculturelle ☐

➢ Articulation des compétences traitées :
- Simultanément ☑
- Séparément ☐

B/ Préparation matérielle et supports :

➢ Durée de la séquence : 1H30
- Suffisant ☑
- Moins suffisant ☐
- Plus ou moins ☐

➢ Espace aménagé: Salle de cours
- Répond aux besoins : Oui ☐ Non ☑
- Si non, pourquoi ? Indisponibilité des locaux

➢ La séquence est-elle fondée sur :
- Les supports ☐
- Les tâches ☑
- Autre : La compétence orale de l'étudiant

➢ Les outils pédagogiques :

➢ Méthode : Oui ☑ Non ☐
- Laquelle : Plus ou moins, l'approche interactionnelle

➢ Support :
- Oral ☐ écrit ☐ Visuel ☐ Aucun ☑

➢ Nature du support :
- brut ☐ didactique ☐ Aucun ☑

➢ Le tableau :
- L'enseignant est le seul à s'en servir ? Oui ☑ Non ☐

➢ Autre outils :
- Lequel : Tablettes informatiques
- Quels avantages ? Consulter les dictionnaires et autres logiciels.
- A quel moment ? Tout le temps.

C/ Démarche et modes de fonctionnement :

➢ Situations d'enseignement :
- Situation d'énonciation : Interaction verbale
- Situation de communication : L'oral

➢ Les tâches correspondantes :
- Tâche unique ☑ Tâche variée ☐
- Tâche préparée ☐ Non préparée ☑
- Assisté par l'enseignant, ☐ Sans assistance ☑
- En temps limité ☑ En temps illimité ☐
- Evaluée par l'enseignant ☐ Auto-évaluée ☑

➢ Organisation de l'activité :
- En groupe ☐
- En pairs ☑

- Autonome ☑

➢ Techniques alternatives à la méthode employée :
- Sous groupes avec guidage ☐
- Par tâches ☑

➢ Y a-il- une trace écrite :
- Oui ☑ Non ☐
- Si oui, quel type de trace écrite ? Remédiation aux difficultés

➢ La communication dans la classe :
- Interventions sollicitées par l'enseignant(e) ☑
- Sans intervention de l'enseignant(e) ☐
- Le travail en autonomie : Pair-work ☐
- Sous groupes avec rapporteur ☐

➢ Qui pose des questions à qui ?
- L'enseignant(e) aux étudiants ☑
- Les étudiants à l'enseignant(e) ☑
- Les étudiants entre eux ☑

➢ Questions sur la métacognition : Oui ☑ Non ☐
- L'enseignant(e) s'appuie sur les erreurs pour faire construire des savoirs : Oui ☑ Non ☐

➢ Comment les consignes sont-elles données ?
- Une seule fois ☐
- Claire et concise ☑
- Nécessitent répétition ☐
- Avec reformulations ☐

➢ Evaluation : Quoi ?
- L'écrit ☐
- L'oral ☑
- Sous quelle forme ? Instantanément, après la prestation orale
- A quelles fins ? Bon usage de la langue orale scolaire

D/ Attitude et rôle de l'enseignant :

➢ Relations entre l'enseignant et les étudiants :
- Collaboration (coude à coude) ☑
- Négociation ☐
- Distance (face à face) ☐
- Communication difficile ☐

➢ Gestion du temps de la parole :
- Etudiant parle plus qu'un autre ☐
- Etudiant parle autant qu'un autre ☑
- Enseignant parle moins qu'étudiants ☑
- Enseignant parle plus qu'étudiants ☐
- Enseignant parle autant qu'étudiants ☐
- Y a-t-il des silences ? Oui ☐ Non ☑

- Y a-t-il des alternances ? Oui ☑ Non ☐
  - Individuelle ☑
  - Collective ☐
  - En groupe ☐
- Techniques utilisées par l'enseignant :

  Types de questionnement sollicités :
  - Dans le cadre d'une question posée à tout le groupe ☑
  - De façon nominative ☑
  - A quels moments : Tout le temps
  - A quelles fins : Evaluation et formation
- L'attitude de l'enseignant
  - Incite au dialogue, aux échanges ☑
  - Ecoute valorisée ☑
  - Maîtrise l'hétérogénéité ☑
  - Favorise l'autonomie ☑
  - Donne feed-back positif ☑
  - Négatif ☐
- Des réajustements sont-ils opérés ? des remédiations envisagées ?
  - Oui ☑ Non ☐
  - Par qui ? Entre étudiants, eux-mêmes.
  - A quel moment ? Après la prestation orale
- La correction faite par l'enseignant :
  - Immédiate ☑
  - Différée ☐
  - Systématique ☑
  - Sélective ☐
  - Communicative ☑
  - Formelle ☐
- Types d'erreurs et traitement :
- Erreurs de détail (*les ratés et les lapsus*)
  - Donner le mot ☐
  - Inviter à reformuler ☑
  - Correction par expansion (*en écho*) ☐
  - Faire sans ☐
- Erreurs qui débouchent sur des problèmes jugés complexes :
  - Aborder ces problèmes Oui ☑ Non ☐
- Erreurs liées à une mauvaise application des règles :
  - Rectifier : Oui ☑ Non ☐
  - Aborder la règle : Oui ☑ Non ☐
- Esprit d'analyse et critique :
  - Aptitude à l'autocritique : Oui ☑ Non ☐
  - Repérage des difficultés : Oui ☑ Non ☐

- Réajustement envisagés : Oui ☑ Non ☐
- Solutions proposées : Oui ☑ Non ☐

E/ Attitude et rôle des étudiants :

- L'attention des étudiants :
  - Variable ☐
  - Constante ☑
- Les étudiants paraissent-ils motivés ?
  - Oui ☑
  - Non ☐
  - Pourquoi ? Tout le monde est concerné par l'évaluation.
- Manifestation des connaissances antérieures des étudiants par :
  - Affirmations ☑
  - Hypothèses ☐
  - Questionnement ☐
  - Modes de raisonnement ☐
  - Savoir-faire ☑
  - Savoir-être ☑
  - Passivité ☐
- Le climat dans la classe :
  - Détendu ☑
  - Tendu ☐
  - Calme ☐
  - Bruyant ☐
  - Léger fond sonore ☐
- Besoin de rappel à l'ordre : Oui ☐ Non ☑
  - A cause du bruit ☐
  - Combien de fois ?
  - Autres ☐ Lesquels ?
- Niveau du français exploité :
  - Prudent « *précautions* » ☐
  - Attentif « *assidu* » ☑
  - Délibéré « *courant* » ☐

1.2.Analyse didactique de la fiche d'observation N° 2

Pour raison d'indisponibilité d'espace multimédia ou laboratoires de langue pour le pilotage de l'activité de l'oral dans de bonnes conditions, nous étions contraints d'accueillir les étudiants dans une salle de cours peu aménagée mais répond plutôt aux besoins de l'opération. À l'image d'un groupe hétérogène, ce dernier est composé de 23 étudiants dont la moyenne d'âge varie ente17 et 20 ans, à rappeler que 69,56 % de la section est originaire de la circonscription d'Oum-el-Bouaghi. Tous inscrits pour la

première fois en licence de français dont 30,43 % arrivent directement de provinces voisines. Pour plus de précision, la plupart de nos étudiants ne répondent pas, malheureusement, au même profil d'entrée en licence de français puisque, nous retenons des baccalauréats de spécialités différentes, soit 21,73 % pour les branches littéraires, largement devancées par les scientifiques avec 78,26 %.

En effet, la séquence d'enseignement que nous proposons ici pour le développement de l'oral comprend deux moments complémentaires : Le premier moment comprend la production d'un discours oral (*prestation orale*), enregistré pour un objectif purement didactique, tenant en considération une proposition d'expression orale claire et précise, suivant des objectifs tracés. La proposition à laquelle les étudiants prendront part, tiendra compte à exprimer un point de vue autour d'un sujet d'actualité en se servant des mêmes outils linguistiques en usage à l'écrit, sans passer nécessairement par une forme scripturale quelconque. Quant au second moment, ce dernier est dédié à l'évaluation des prestations orales enregistrées et à l'appréciation de la langue parlée de l'étudiant. L'opération s'effectue conjointement par les prestataires eux-mêmes et tiendra compte de la remédiation aux structures énonciatives réputées déviantes, du point de vue grammatical et sémantique en se référant aux règles qui régissent le bon usage de la langue française.

En dépit de la spécificité de l'oral par rapport à l'écrit, nous pensons que le langage scolaire est le plus usité par les étudiants, duquel ils empruntent l'ensemble des règles morphosyntaxiques et lexicales pour concevoir un discours et produire le sens. D'après notre expérience et contrairement à ce que pensent certains enseignants[88], il se trouve que nos étudiants sont peu familiarisés avec le code du langage oral, tel qu'il est présenté auprès d'un public natif, ce qui laisse à penser que le seul code qu'ils connaissent le mieux est celui qui véhicule à la fois la langue parlée et la langue écrite, lequel est acquis à l'école et pas ailleurs.

[88] Certains enseignants pensent que l'étudiant dispose de la faculté de « choisir » à l'oral entre deux langages différents, du moment qu'il lui arrive souvent de transposer d'un niveau à l'autre ou d'un code à l'autre. À l'évidence, nos étudiant n'ont pas le choix, ils confondent souvent les deux principes et les quelques conceptions énonciatives empruntées à l'oral renvoient plutôt à des situations d'imitation ou modèle copiés.

1.2.1. Objectifs et compétences visés

Compte tenu de la nature de la démarche suivie, nous estimons que cette dernière a généré du sens pour nos étudiants, en regard du degré de maîtrise de la langue orale et écrite. Elle est suffisamment vive et dégagée de toute préoccupation matérielle ou contrainte spécifique pour que les étudiants mobilisent toute leurs compétences et se faire conscientiser progressivement.

Pour plus de précision, la démarche proposée a pour vision d'user de moyens linguistiques performants déjà en possession de l'étudiant, connus ou stockés, mais peu exploités en se servant des prestations orales enregistrées pour la structuration et l'évaluation du travail de l'oral en classe de langue. Autrement dit, une démarche dédiée à la progression méthodologique du travail de l'oral en classe de langue étrangère qui tient compte à sensibiliser les étudiants à leur situation lacunaire et les faire prendre conscience des points « névralgiques » relatifs à leurs compétences et leurs performances langagières à travers l'évaluation complémentaire gérée par eux-mêmes.

Pour concrétiser l'idée en mots, nous avons pensé à soumettre la séquence pédagogique de l'oral à des objectifs clairs et des situations précises, lesquels doivent impérativement être bien formulés et correctement définis pour qu'à moitié atteindre le résultat convoité. Nous estimons que la préparation d'une séquence d'enseignement d'oral ne doit pas être condamnée au carcan pour sa progression, laquelle se propose clairement des alternances : échange, interaction, oral individuel, compréhension, silence, écoute, révision et correction.

En effet, la séance de l'oral doit être pleinement consacrée au temps de la pratique réelle et à aux efforts conjugués par l'étudiant pour déboucher sur un bilan consolidé. Ainsi, la définition des objectifs pédagogiques n'est pas insignifiante, elle constitue à nos yeux une étape clé de la préparation de la séquence d'enseignement, du moment qu'elle concerne chaque moment de l'oral, en l'occurrence, les alternances citées supra. Nous imaginons donc qu'une bonne formulation des actions, à travailler précédemment, permettra de rendre moins embrouillée l'évaluation des compétences et favorise la représentation que l'étudiant a des notions acquises et de la meilleure façon dont il peut en tirer profit.

Il est à rappeler qu'un objectif formulé pour une séquence pédagogique est ce qu'un enseignant cherche à atteindre par tous les moyens par l'intermédiaire d'une pratique langagière. Contrairement aux constats relevés dans les séquences d'enseignement d'oral de départ où les objectifs pédagogiques sont peu clairs et moins définis, omettant ainsi les performances observables, les séquences d'enseignement d'oral cibles obéissent quant à elles à des objectifs et des situations hiérarchisés, visant directement les comportements observables relatives à l'action de communication et d'expression de l'étudiant. En effet, pour ne pas donner lieu à des interprétations outrées et controversées, nous affirmons que toute pratique langagière y compris l'oral doit inévitablement répondre à des objectifs et des situations didactiques, lesquels favorisent l'exercice du jugement critique, exprimés, à leur tour, autour de verbes d'action réalisables au terme de la séquence d'enseignement de l'oral.

- **Objectif langagier :** La séquence d'enseignement à pour objectif langagier d'amener l'étudiant à exprimer son point de vue à l'aide d'outils performants : verbes d'opinion et d'influence, arguments et raisonnement logique (connecteurs).
- **Objectif linguistique :** L'objectif linguistique tient pour compte de conduire l'étudiant à maîtriser graduellement les outils linguistiques relatifs à la cohérence.
- **Objectif spécifique :** Il est à constater d'autres objectifs dits spécifiques, liés directement à la compétence linguistique en apportant plus de précision pour ne pas confondre les sous compétences à développer. Dans notre cas, nous avons décidé de mettre l'accent sur les prépositions et le les pronoms relatifs.
  - Objectifs culturels : Développer un thème relatif à une situation de communication quotidienne.
  - Objectifs cognitifs : Conduire l'étudiant à perfectionner son langage et produire du sens.
- **Situation d'enseignement :**
  - Situation d'énonciation **:** Performances orales (expression et production orales).
  - Situation de communication **:** Dans un premier temps, nous avons sollicité un travail autonome dans lequel, l'étudiant est appelé à faire preuve d'une maîtrise parfaite de son discours argumentatif oral. Puis, dans un second temps et sur la

base des informations mémorisées, l'étudiant est amené à produire une dissertation sous prestation écrite argumentant son choix.

Par ailleurs, l'intervention de l'enseignant est sollicitée en premier lieu (étudiants aussi) pour superviser l'opération en sa qualité de garant de la qualité de la langue usitée.

- **La Consigne : «** Pourquoi vous avez choisi la langue française ? Exprimez votre point de vue à l'aide d'arguments ». En effet, la consigne doit être brève et précise et ne comprend pas des expressions contournées.

1.2.2. Préparation matérielle et supports

Du moment qu'il n'est pas interdit de faire appel aux techniques de l'information et de la communication qui servent à expliciter les consignes et transmettre les savoirs, nous avons envisagé dans notre démarche d'exploiter un support d'information sous PowerPoint relatif à la consigne, lequel nous permettra de faire exprimer oralement nos étudiants et de les orienter dans l'organisation de la séquence d'enseignement d'oral. La séquence d'enseignement d'oral dans laquelle nous nous sommes engagés pour le développement de notre démarche prend forme en un temps géré en 03 heures et répartie en deux séances équivalentes en volume horaire, dont l'une est consacrée au cours et l'autre au Travaux dirigés. En effet, l'échantillon appuyé ici a été préparé en situation authentique d'échange, développée au cours de la treizième semaine de l'expérience.

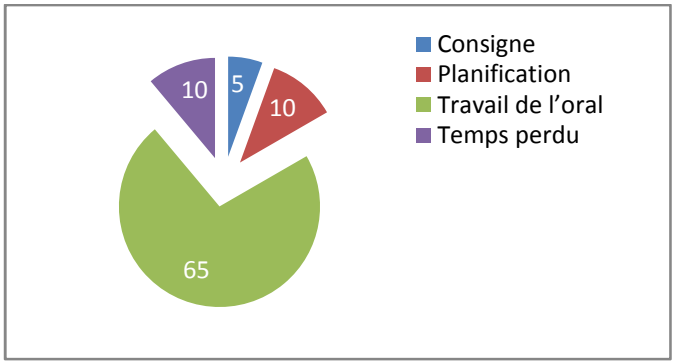
Le but escompté tient compte de diminuer progressivement le taux des erreurs de conception phrastique et faire disparaitre les difficultés liées d'une part à la communication orale et d'autre part au développement des compétences langagières auprès de nos étudiants.

Comme nous l'avons précédemment signalé, la démarche est constituée de deux moments dans lesquels l'élément clé n'est autre que l'étudiant lui-même. Dans une première étape, l'étudiant est soumis au développement d'un discours oral suivant une consigne bien définie et un modèle de production orale précis, dont les caractéristiques ont eu le soin d'être expliquées au début de l'activité. Ensuite, dans une seconde étape, la production sera soumise à une évaluation générale, pilotée conjointement par les étudiants et l'enseignant en se servant de l'enregistrement (vidéo) comme outil

vérificateur de progression ou d'échec[89]. Il sera donc nécessaire d'évaluer la forme de et le contenu de la prestation orale enregistrée sur plusieurs plans dont la qualité de la langue convoquée et le registre usité occupent une place prépondérante. Ainsi, l'ensemble de l'opération sera sanctionnée par la fixation des acquis et savoir procédural par une prise de notes, dont l'utilité constitue à notre avis une passerelle entre deux compétences complémentaires : l'oral et l'écrit.

Tant négligée à l'oral par les étudiants, la prise de notes se veut donc, à la fois, un approuvé écrit (trace) de l'oral et une planification à l'écrit proprement dit. De ce fait, nous pensons que l'évaluation instantanée de l'oral, en se servant des enregistrements, permettra d'une part, de dresser l'ossature de l'ensemble des compétences linguistiques et langagières susceptibles d'être développées dans le couple oral/écrit et déterminer ainsi les corrélations existantes entre elles, d'autre part, considérer la maîtrise de la langue non seulement dans sa modalité écrite mais aussi dans celle de l'oral. Notre objectif à travers cette modeste démarche empirique, pour le rappeler tient à confirmer par des résultats vérifiables, l'apport de l'oral pour le renforcement et la consolidation des compétences linguistiques et langagières des étudiants en cours de formation.

Outre les supports exploités, une considération est portée au facteur de la gestion du temps alloué à la pratique authentique de l'oral. En effet, la représentation graphique ci-dessous peut mieux démontrer, en nombre de minutes, comment la gestion logique du temps s'est vu une nette amélioration, en dépit des contraintes qui y sont relatives, sans pour autant perdre le contrôle des autres opérations dans notre démarche.



[89] Chaque prestation orale présentée par un étudiant ou un groupe d'étudiants est soumise à un protocole d'enregistrement, lequel sera exploité ultérieurement pour l'évaluation des compétences orales.

Il est à rappeler, rien que pour la séquence pédagogique développée au cours de la treizième semaine de l'expérience, nous affirmons que le temps accordé aux échanges, dépasse de loin nos prévisions, estimé à 72.22 % du temps global soit 65 minutes. Un intérêt est aussi accordé aux autres pratiques verbales et non verbales, dont le traitement de la consigne estimé à 5.55 % soit 5mn, la planification de la tâche évaluée à 11.11 % soit 10mn et le temps perdu évalué à 11.11 % soit 10mn. Enfin, un constat positif est enregistré relatif à la répartition du temps de la parole, d'où les étudiants se sont montrés coopératifs dans la pratique interactionnelle et les échanges verbaux en développement constant.

1.2.3. Démarche et modes de fonctionnement

La progression d'une séquence d'enseignement en classe de langue étrangère stipule que la situation de communication et la situation d'énonciation doivent être développées conjointement en veillant à ce que l'objectif pédagogique soit traité en fonction des besoins langagiers des étudiants. Dans notre démarche, nous avons prévu d'étendre le développement des pratiques orales aux compétences linguistiques dont nos étudiants ont véritablement besoin en urgence. Comme moyen d'énonciation choisi pour notre démarche, nous avons pensé à l'interaction verbale pour stimuler nos interlocuteurs et les faire réagir.

Ainsi, la visée de notre démarche tient compte à ce que l'étudiant exprime son point de vue sur un sujet relatif à un choix précis à l'aide d'outils performants pour présenter des arguments susceptibles de renforcer sa thèse. Toutefois, les tâches proposées pourraient faire l'objet d'une négociation entre les deux partenaires (enseignant et étudiant) et correspondent donc à des actions variées transposées en contexte didactique (*planification, expression, assistance, auto-évaluation*) préparées en pairs ou en autonomie pouvant déboucher sur des résultats afin strictement langagiers en amenant l'étudiant à s'exprimer davantage en langue étrangère et à s'auto-évaluer.

En effet, dans une perspective communicative rassurante pour les étudiants, nous insistons dans notre démarche sur leur autonomie et considérons qu'ils devraient en collaboration avec l'enseignant rechercher activement des solutions pour que les tâches soient les mieux adaptés à leurs besoins. À ce propos, les tâches auxquelles nos étudiants ont pris part n'ont connu aucune forme de préparation quelconque, seule une

planification limitée dans le temps leur est accordée afin de trouver les repères de l'expression orale.

Cette pratique minutieusement répétée pendant les séquences d'enseignement d'oral va permettre à nos étudiants, dans un premier temps, de se familiariser avec les structures énonciatives courtes au lieu de s'exprimer avec des demi-mots ou des phrases inachevées assistées, puis dans un second temps, d'avoir confiance en soi en développant sans crainte des discours oraux longs sans tierce assistance, et de contrôler la progression de la séquence d'enseignement en veillant à la remédiation instantanée des difficultés qui en découlent. En regard de la forme de l'oral adoptée pour le développement des compétences orales, nous soulignons que ni le type, ni le taux des erreurs n'est aussi important que leur acquisition et leur traitement, de véritables radars langagiers, qui donnent l'écho de chaque expression, à tous les horizons.

En dépit de toutes les formes d'oral soumises à l'épreuve, nous pensons que la seule forme d'oral dans laquelle nos étudiants découvrent pratiquement leur plaisir de s'exprimer et communiquer leurs pensées de manière volontaire, c'est dans une forme interactionnelle plutôt qu'en discours monologique. Cela pourrait bien leur obtenir satisfaction, les inciter à communiquer sans craindre l'erreur et croire fort aisément en leurs compétences langagières.

Enfin, nous pensons que la fonction principale de l'oral en classe de langue étrangère est le fait que l'objet d'apprentissage est la langue et l'outil véhiculaire de cet apprentissage est également la langue. Ainsi, la révision du fonctionnement de la langue étant une dimension relative au métalangage qui devrait se prendre elle-même pour objet d'apprentissage primant dans une séquence pédagogique d'oral.

1.2.4. Attitude et rôle de l'enseignant

La relation entre l'enseignant et ses étudiants dans le milieu universitaire a depuis longtemps constitué aux yeux des spécialistes comme Philipe Meirieu une question prioritaire pour l'étude des situations socio-pédagogiques, sans toutefois susciter de nombreuses recherches en la matière. Eu égard à la fragilité des actions menées dans les premières activités de départ, nous pourrions affirmer une autre fois que l'attitude

de l'enseignant dans sa classe devrait être reconsidérée et surtout pas s'opposer aux objectifs des enseignements dispensés au profit d'étudiants.

L'attitude de l'enseignant à laquelle nous pensons dans notre démarche correspond plutôt à une conduite négociable mais attentive vis-à-vis de la portée des pratiques langagières engagées qui s'imposent avec une évidence et procurent un intérêt positif aux rapports développés en classe entre enseignant et étudiants. De notre coté, nous estimons que cette attitude empruntée dans notre démarche nous permettra d'abord, en temps qu'enseignants, de mener nos pratiques langagières dans une conjoncture favorable à la réussite, en valorisant le travail en autonomie de l'étudiant et en gagnant son attention. D'un autre coté, favoriser les pratiques interactionnelles des étudiants comme ultime moyen pour consolider les connaissances et renforcer les compétences langagières orales de ces derniers.

Par ailleurs, en parlant des techniques utilisées dans notre démarche pour instruire les étudiants dans des conditions les plus favorables, nous estimons que dans ces conditions de pratiques langagières, tous les procédés qu'un enseignant convoque doivent répondre aux contraintes de la situation d'enseignement et permettre d'atteindre l'objectif terminal de la matière dispensée. Chaque enseignant est appelé donc à se servir de démarches qui obéissent à une progression logique pour écarter toute possibilité de tâtonnement et agencer ses actions de manière à ce que démarches, étapes, moyens et supports aboutissent au même résultat escompté.

Il est à rappeler que la forme d'oral empruntée dans la présente séquence pédagogique vise surtout à exploiter tous les moyens dont dispose l'enseignant à savoir les actions et comportements propres à lui qui sont d'ailleurs, la règle et compas de sa volonté d'enseigner en langue étrangère. En ce sens, nous pensons que son attitude mesurée devrait se située par rapport aux objectifs pédagogiques, d'abord, en temps que stratégie efficiente par laquelle il s'accorde à communiquer ses idées, dispenser ses savoirs et faire progresser prudemment son enseignement.

Puis, en temps qu'ultime manière d'agir pour redresser la situation d'enseignement et réévaluer les structures énonciatives réputées déviantes, au point de porter plus de considération à la gestion de la parole au profit d'une évaluation authentique de l'oral en sa qualité de compétence disciplinaire incontournable. Autrement dit, l'enseignant

devrait prendre du recul sur sa démarche en adoptant une attitude tolérante vis-à-vis des habitudes langagières estudiantines, par ailleurs, il ne devrait pas abandonner ses étudiants à leur sort en laissant glisser des énoncés erronés (*peu importe le type d'erreur*) de manière inaperçue, car cette démarche favoriserait certainement l'ancrage et l'éternisation des erreurs.

Enfin, tenir compte des actions et comportements de l'enseignant c'est s'engager dans un plan d'action décrivant la manière d'investiguer le processus d'enseignement, la motivation de l'enseignant et recommandations institutionnelles pour écarter toute possibilité d'improvisation et de hasard.

1.2.5. Attitude et rôle des étudiants

S'imposer en classe à l'indifférence des étudiants est une rude attitude exigeant un effort rigoureux de tout enseignant. Une telle implication directe de l'enseignant, explique à quel point le fait d'attirer l'attention des étudiants est d'une importance capitale pour donner du sens à l'apprentissage et réussir la pratique enseignante.

Avant de se pencher sur la situation didactique de l'étudiant, son attitude et son rôle pendant le développement des pratiques langagières, il convient de bien le connaitre dans toutes ses apparences pour parvenir à lui assurer une formation linguistique satisfaisante, laquelle contribue à l'édification de son profil académique. En effet, tout le succès des procédés engagés est attribué en premier lieu à l'effort personnel de l'étudiant et à sa volonté de vaincre ses difficultés langagières.

Dans la présente séquence d'enseignement, nous avons tenté de réduire au maximum les obstacles relatifs à la problématique de l'acquisition des compétences orales en incitons les étudiants à ne pas se replier sur soi-même, et de faire preuve de motivation au passage à l'expression orale. En effet, n'est plus négligé que l'influence de la motivation dans un cours d'expression orale, la coutume fait que nous demandons parfois aux étudiants de s'exprimer sur un tel ou tel sujet, sans vraiment tenir compte de leur motivation pour le faire. À défaut, l'étudiant éprouve un sérieux handicap qui suffit à expliquer bien des revers. Loin de là, la motivation dans un cours d'oral est indispensable pour lui, c'est un élément moteur puissant qui détermine sa force consciente et considère son comportement qui peut mener de succès en succès.

Pour atteindre cette dynamique, nous avons d'abord pensé à la localiser, ensuite assister l'étudiant pour l'animer à travers les types d'activités langagières qui lui sont proposés. Toutefois, il nous a été donné de constater que dans plusieurs circonstances, ce sont bien des facteurs liés aux séquences pédagogiques, dont l'environnement de la classe, le contact avec l'enseignant, la démarche empruntée, l'activité langagière et le procédé d'évaluation engagé qui sont à l'origine de la démotivation des étudiants à l'oral. En effet, la forme d'oral à laquelle nous avons pensé permet à l'étudiant de s'épanouir au contact de la langue en portant plus d'intérêt à la valeur elle-même de l'activité langagière, en fonction de l'objectif à réaliser et des compétences qui lui sont propres pour accomplir une opération dont il n'est pas certain de réussir.

Enfin, la démarche que nous adoptons réduit de manière considérable les obstacles et incite l'étudiant à jouer pleinement son rôle positif dans tous les sens, en attirant son attention à l'égard de tout ce qui se passe autour de lui. L'étudiant est appelé à prendre conscience de sa langue parlée en veillant à la manipulation adéquate des expressions dans un français simple mais correct sur tous les plans, faire aussi preuve de rigueur et ne doit nullement craindre de se retrancher dans le mutisme, car il n'y a rien de pire qu'un étudiant qui s'enlise dans un discours sans fin.

2. Analyse linguistique et textuelle des prestations orales ciblées

La séquence d'enseignement d'oral proposée se veut une approche pratique évaluative de la langue parlée, volontairement flexible et adaptée au niveau de nos jeunes interlocuteurs, et est conçue pour les intéresser à s'exprimer en situation de communication authentique[90], et leur permettre de parfaire les compétences orales en s'amusant. Une partie de la pratique langagière est axée sur les objectifs grammaticaux et fonctionnels conçue selon l'approche pédagogique des techniques de « renforcement linguistique ».

Toutes les activités précédentes ont été assignées à notre public sous forme de tâches suivant un rythme léger et ascendant, tant effectuées en pairs que d'être réalisées en autonomie, et consciencieusement supervisées par l'enseignant. En effet, cette démarche allie la pratique orale et la découverte des différents aspects

[90] La situation de communication traite du choix des étudiants pour la licence et la langue française, après avoir eu une certaine idée sur ce que pensent déjà d'autres personnes de régions différentes dans le monde.

socioculturels dont elle fait usage, elle nous a permis de prendre les relais en main et de s'assurer de la continuité du processus et de sa réussite. Il est donc proposé de renforcer les compétences linguistiques en fonction du développement de différents supports, négociées en classe à travers des activités langagières.

Le but principal étant de permettre à chaque étudiant d'accéder à la plus grande autonomie possible dans le perfectionnement et/ou la réactualisation de ses connaissances linguistiques, communicationnelles et discursives, tant et si bien que l'accent soit mis sur le bon usage de la langue, dans toutes ses dimensions grammaticales et sémantiques.

Du moment que la langue française est peu convoquée dans les échanges quotidiens des étudiants du même groupe d'intérêts, l'idée est de leur garantir un usage intensif des aspects de la langue française. On y partagera la grammaire, le vocabulaire, la qualité de l'expression orale et la connaissance de la culture dont l'exercice reproduit s'applique à croître la fertilité langagière par l'adjonction d'outils linguistiques performants qui rendront l'étudiant capable de se procurer une production plus abondante, de meilleure qualité.

2.1. Description du corps textuel de la prestation orale N° 1

Seule l'attitude de l'enseignant et la motivation de l'étudiant, conditionnent la qualité de la pratique langagière et la réussite de la maîtrise d'une langue étrangère, suivant un objectif d'apprentissage précis. Nous considérons, pour notre part, que la maîtrise des compétences orales et scripturales passe pour une des principales préoccupations quant à l'avantage de l'étudiant; et quoique nous n'y inscrivions plus d'échec que dans les approches d'enseignement/apprentissage, du moins nous sommes persuadé qu'il faut plus de volonté pour y parvenir.

Nous rappelons que l'ensemble des prestations orales traite des fondements ayant conduit nos sujets interlocuteurs à favoriser la licence de français, tel est le thème négocié, après avoir examiné le contenu du support (le power-point), duquel présente des points de vue d'interlocuteurs originaires de divers horizons. La prise en compte de l'ossature du discours oral et des structures énonciatives ne constitueront qu'une partie de l'analyse. L'angle sous lequel nous envisageons d'opérer, mobilisera cependant toutes les compétences et sous compétences linguistiques, mais, il sera aussi

nécessaire d'analyser les unités des structures textuelles orales de la langue, les propositions syntaxiques et sémantiques pour rendre compte de la possibilité d'établir un rapport étroit entre le langage oral et le langage écrit.

En effet, l'analyse quanti-qualitative que nous menons est organisée selon le cadre du fond de développement académique du réseau (FODAR), de l'université du Québec au Canada, pour l'évaluation des langues étrangères. Elle se traduit par l'analyse, dans un contexte d'évaluation formative, des pratiques instantanées et concrètes, organisées en classe : le jeu de rôle, l'improvisation, l'acte de parole, la discussion, l'évaluation et l'exercice en situation authentique.

En ce sens, nous prenons présentement le soin de présenter notre analyse des contenus de discours oraux et prestations orales d'étudiants réalisés au cours de la treizième semaine, après avoir saisi l'occasion de revoir notre approche renforcer nos activités linguistiques et mettre à jour les connaissances de nos interlocuteurs.

Chronologie	**Organisation textuelle**	**Eléments erronés**
Interaction enseignant/ étudiantes	**[P]** : Une activité simple qui est le discours argumentatif / Bon / Euh / > quelqu'un peut m'expliquer ce que c'est le discours argumentatif ? / Vous par exemple / le discours argumentatif / > qu'est ce que c'est ?	
[0'.17″]	**[E1]** : < le discours argumentatif c'est // c'est quelqu'un qui a d'autres // un opinion et // et illustre son argument par des [**:**] utilise des arguments pour **[=]** **[P]** : exprimer **[E**1**]** : exprimer son opinion en utilisant des exemples et des **[=]** **[P]** : Très bien / Est-ce qu'il y a une grande différence entre le discours argumentatif à l'oral et celui de l'écrit ? /	Lexique, Reformulation Rupture Conjugaison
[0'.58″]	**[E**2**]** : Peut être c'est [**:**] c'est **[=]** **[P]** : > à haute voix s'il vous plaît / **[E**2**]** : Peut être c'est dans les connecteurs logiques / à l'oral on utilise des connecteurs logiques / et à l'écrit on utilise des [**:**] d'autres différents / **[P]** : Très bien / autre chose / il y a un point essentiel / c'est le temps des verbes aussi / à l'oral on utilise des temps simples / par exemple le présent et le passé composé / par exemple les plus utilisés / par contre à l'écrit nous sommes obligés d'utiliser beaucoup plus de temps / par exemple on utilise parfois les quatre temps simples / et même les quatre temps composés / vous êtes d'accord ? / très bien /	Reformulation Rupture Asémantique
[1'.41″]	[Présentation de la consigne et explication de la démarche]	
[4'.18″]	**[P]** : Bien // présentement/ je vais donner la parole à quelqu'un qui va m'aider pour… **[xx]** D'abord, on va commencer par Chaïma / Vous êtes prête Cheema ? / **[E3]** : Non / c'est Selma ! /	Reformulation

	[P] : Donc / c'est vous Chaïma / oui Chaïma / est ce que vous pouvez m'expliquer en peu de mots / pourquoi vous avez choisi la langue française ? / qu'est ce qui vous plait dans la langue française ? /	
	[E2] : < En peu de mots ou bien **[=]**	Rupture
	[P] : Euh // bon, vous êtes libre / Je vous donne la parole / vous êtes libre / dites ce que vous voulez /	
[4'.48″]	**[E2]** : D'abord / comme la question c'est pourquoi vous avez choisi la licence de français ? /	
	[P] : Oui /	
	[E2] : Je veux dire que // avant, je n'ai jamais pensé que je vais choisir le français comme licence / Walla... Par ce que /	Registre/Alternance
	j'étais scientifique / J'ai voulu faire une chose de / quelque chose de scientifique/ alors / en passant aux inscriptions	Correction
	universitaires /c'est vrai que la … **[-]**… français / c'était	Lexique/
	parmi les choix que j'ai choisi / Parmi les filières que j'ai	Asémantique
	choisi /mais / elle n'était pas la première / donc/ au début de	Correction
	la première année / j'étais un peu désespérée parce que j'ai	Asémantique
	fais une filière que je n'ai jamais cru que je vais la faire //	Asémantique/
[5'.39″]	(sourire)..	Subordination/
	Alors/ c'est ça !	Temps
	Cependant/ j'ai aimé la langue française / et j'ai commencé à l'apprendre sérieusement / et mon objectif devient clair /c'est progresser à l'oral et à l'écrit / c'est-à-dire écrire et	
	parler bien en français / et…**[=]**	Rupture
	[P] : qu'est ce que vous trouvez dans la langue française ? / qu'est ce qui vous attire dans la langue française ? /	Rupture
	[E2] : parce que… **[=]**	
[6'.02″]	**[P]** : Ah ! d'accord /	
	[E2] : Nous avons avancé dans les études /et grâce aux différents modules qu'on a vu / j'ai découvert que la langue française est vraiment / vraiment une langue riche /c'est une langue de prestige / une langue de la littérature / de la poésie	
	/et comme tout le monde le sait /c'est une langue internationale pour la cuisine / la mode / la peinture /	Coordination
	l'architecture / et aussi apprendre cette langue, c'est avoir	Rapport logique
	accès aux versions originales et aux grands textes littéraires	Coordination
	et francophones / mais également au cinéma français / à la	Cohérence
	chanson française qui est très connue / très fameuse /et aussi	Rapport logique
	aux… **[-]** à la science /à la culture /à la civilisation française	Coordination
	/et pourquoi pas aux droits.	
	J'ajoute que la langue française est une langue qui aide à apprendre d'autres langues / notamment les langues latines /citant l'italien / le romain / le portugais /mais aussi l'anglais	
	parce que /// elle a fourni plus 50% du vocabulaire actuel /	Culture
	c'est ça ce que j'ai eu comme nouvel / alors / et… **[=]**	Rupture
	(sourire)	
[7'.13″]	Après tout ce que j'ai dit / en ce qui concerne les avantages	
	de cette langue / euh /// je la vois / une langue très agréable	Asémantique
	et très facile à apprendre / de nombreuses méthodes qui existent pour cela /de plus / on peut très vite apprendre cette	
	langue et atteindre un niveau permettant de communiquer /	
	de bien communiquer en français / euh // de plus la chose la	
	plus importante qui nous pousse en temps qu'algériens /	Vocabulaire
	c'est la grande histoire commune entre les deux pays / la	

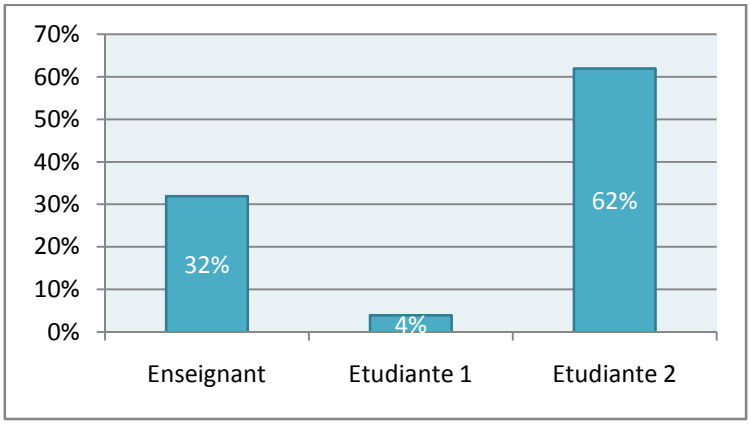
	France et l'Algérie / donc / la France était… euh… **[=]** un colonisateur pour nous / donc /ça nous provoque / ou bien / nous pousse à l'apprendre et la maîtriser /pourquoi pas ? /	Rupture Rapport logique Correction Structure
[8'.01″]	Euh /// je terminerai en disant que la langue française / c'est vrai/ que la langue française est une langue que je souhaite la maîtriser parfaitement / mais cela ne me fait pas // ne me rend pas aveugle / c'est-à-dire / je ne l'apprends pas aveuglement /c'est-à-dire / ça ne me fait pas oublier ma langue /mes valeurs / ma culture et ma nationalité / ma personnalité /voilà.	Subordination Correction
[8'.31″]	**[P]** : voilà /merci /c'est parfait /très bien. [pause].	

Avant d'aborder l'analyse du corps textuel de la prestation orale N°1, nous tenons à expliquer que l'expression orale en référence à pour objectif langagier d'amener l'interlocutrice à exprimer son point de vue à l'aide d'outils performants. Il est question de faire œuvrer les sujets interlocuteurs et les rendre capables d'introduire des éléments linguistiques pour le développement d'un discours argumentatif oral cohérent et bien agencé. Impliquant fidèlement la forme de l'oral engagée, la production orale développée par l'interlocutrice a fait l'objet d'une transcription intégrale de l'oral, en outre, le thème négocié rentre dans le cadre de l'évaluation formative. Ainsi, les structures énonciatives jugées aberrantes et éléments linguistiques erronés seront pris en considération puis analysés ultérieurement.

La description du corps textuel nous fait savoir que le développement de la prestation orale et des échanges s'est produit en 08 minutes à travers lesquelles, trois interlocuteurs partagent la parole en une seule tentative improvisée. Au niveau de la forme, le texte transcrit est composé de 695 mots, provoquant parfois une redondance de style et de termes, laquelle a été empruntée comme moyen de contrôle et d'assurance dans la transmission du message. La gestion du temps de la parole quant à elle, pour le rappeler, n'a pas été prise en compte puisqu'il a été donné à chaque interlocuteur d'exprimer ses arguments en faveur de son propre point de vue sur le thème sans pour autant les trier sur le volet ou restreindre le volume des échanges verbaux à une limite.

Évidemment, la représentation graphique ci-dessous nous démontre clairement, en matière de pourcentage, le niveau de l'alternance développée ainsi que la variation exprimée par les différents interlocuteurs de la communication. Il est exprimé que le

volume des échanges entre l'enseignant (227 mots soit 32.66 %) et les interlocutrices (32 mots soit 04.60 % pour E1) est plutôt persévérant, bien qu'il soit dominé par l'interlocutrice(E2) qui s'est accordée pour elle seule un volume d'échange estimé à 62.73 % soit 436 mots, puisqu'elle était directement impliquée dans l'interaction.



En effet, après l'éclaircissement de la consigne, le rôle de l'enseignant dans cette tâche se limite à superviser l'activité d'échange, à répartir le temps de la parole et consentir à l'expression de tous les points de vue, en accordant une considération particulière aux facteurs d'écoute et de compréhension pour donner valeur à la cohérence et à l'agencement du langage usité.

2.1.1. Analyse de l'échelle multiforme N° 1

Travaillant sur des prestations orales authentiques à caractère spontané, notre présente analyse quanti-qualitative des données cibles a pour objectif de démontrer le rapport de complémentarité entre l'oral et l'écrit, à travers une approche modulaire[91] qui rend compte des structures énonciatives tant au niveau dialogique que monologique, oral qu'écrit, littéraire que non littéraire, en rapport des contraintes linguistique et textuelle. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés dans l'organisation des tâches sur le discours argumentatif[92], lequel permettra à l'étudiant de prévoir une symétrie de la parole, faisant de l'oral un outil médiateur langagier pour atteindre le niveau de langue courant dont l'emploi est adapté à toutes les situations, à l'oral comme à l'écrit.

[91] Chaque module est conçu comme un sous-système de règles local traitant une difficulté particulière (linguistique, discursive et communicationnelle), ainsi il est lié aux autres modules par les métarègles à l'aide d'un système de règle global.

[92] Notre choix pour le discours argumentatif est de prime abord exprimé par notre volonté d'amener l'étudiant à s'exprimer longuement autour d'un thème précis dans un langage correcte, simple et précis. Par ailleurs, le ton neutre, l'effet de style limité, l'emploi des temps simples et le respect de la syntaxe sont particulièrement soignés.

Il s'agirait de prendre sur nous d'attirer l'attention sur la possibilité de l'étudiant de s'exprimer oralement dans une langue étrangère, proche dans sa forme à celle de l'écrit, même si nous sommes persuadés que les deux langages usent spécifiquement de deux codes linguistiques différents. Bien volontiers, l'interlocutrice a été sollicitée à s'exprimer autour des véritables raisons qui l'ont poussé à se lancer dans les études en licence de français. Dans son discours oral, elle fait preuve d'une exemplaire prestation orale bien adaptée, laquelle est centrée sur l'argumentation et l'intérêt accordé à son auditoire.

En amont, cela suppose que le caractère authentique de l'argumentation orale présentée, contraignante mais nécessaire, a permis à l'interlocutrice de se sentir plus convaincante lors de son intervention, en dépit de certains extraits qui, parfois, génèrent des corrections relatives au choix du vocabulaire usité et structures énonciatives asémantiques. Pour plus précision, nous avons estimé qu'il serait éminemment profitable de soumettre tout d'abord son discours oral à une grille quanti-qualitative afin de garantir une meilleure lecture analytique des données cibles, lesquelles seront évaluées en matière de sous compétences observables sur deux échelles convergentes ; d'appréciation et numérique, tel qu'il est démontré ci-dessous :

Paramètres d'évaluation de l'oral			Echelle d'appréciation					Echelle numérique	
Critères d'évaluation	Eléments observables	Descriptions	Très en deçà des exigences	En deçà des exigences	Conforme aux exigences	Au-delà des exigences	Très au-delà des exigences	Fréquence	%
La voix	Débit	Elocution, rythme, clarté.				**Ø**			
	Diction	Voix, agencement, manière.				**Ø**			
	Prosodie	Articulation, prononciation.			**Ø**				
Le langage	Morphosyntaxe	Proposition, préposition, concordance, coordination, subordination.			**Ø**			05	15.62
	Lexique	Morphologie absolue ou relative, phonétique, forme, sens, sémantique, locution, adjectif, adverbe.				**Ø**		02	6.25
L'organisation	Cohérence	Progression, répétition,					**Ø**	01	3.12

du discours		contre sens.							
	Cohésion	Structure adéquate (étapes).				Ø			
Délimitation du sujet-fil directeur	Illustration	Exemples, arguments.				Ø			
	Tournures asémantiques	Tournures énonciatives aberrantes.			Ø			05	15.62
	Rapport logique	Progression, régression.				Ø		03	9.37
Pertinence et crédibilité	Originalité	Choix des informations et organisation des idées.			Ø				
	Adaptation	Choix énonciatif en relation avec la consigne.			Ø				
Le registre	Choix du vocabulaire	Adéquation du registre à la thématique et à la situation de communication.			Ø			05	15.62
	Conception phrastique	adéquation des phrases au plan grammatical et syntaxique. Emploi correct des temps et des modes.			Ø			04	12.50
L'interaction	Echange	Réception/ Production			Ø				
	Correction	Remédiation, reformulation.		Ø				07	21.87
Le langage non verbal	Attitudes	Allure, gestes, expressions, air.			Ø				
	Ecoute	Disposition, compréhension, enchaînement.			Ø				

2.1.1.1. Critère d'évaluation liée au langage

Il faudrait avant que de souligner que ce n'est pas la manière de s'exprimer qui est à remettre en cause ici dans cette analyse, mais plutôt la possibilité que les interlocuteurs s'accordent de se montrer spontanés pour le réaliser sans craindre l'erreur. Suivant la faible fréquence des pourcentages enregistrés, le présent discours oral argumentatif dont le langage usité se veut mieux accepté et est estimé conforme aux exigences, en regard des efforts accomplis qui apportent des encouragements. Ainsi, dans le discours oral argumentatif tenu, peut-on distinguer en dépit des erreurs perpétrées qu'il est toutefois cohérent ; on y s'interroge sur deux éléments observables:

Sur le plan morphosyntaxique, nous notons une appréciation favorable et en même temps conforme aux exigences puisque sur l'échelle numérique le taux d'échec est estimé à 15.62 %, soulignant de légères transgressions quant aux principes d'usage de la proposition relative et/ou conjonctive et de la conjonction. Au niveau de la sous compétence de la proposition subordonnée relative et/ou conjonctive, il se trouve que notre interlocutrice amplifie la proposition dans son discours par l'emploi outré de

« que » comme dans l'énoncé « c'est vrai /<u>que</u> la langue française est une langue <u>que</u> je souhaite la maîtriser parfaitement /».

En effet, « Que » ne remplace aucun groupe de mots dans la première proposition, il est introduit en temps qu'élément conjonctif de subordination, cela se justifie par l'emploi du verbe « être » à l'indicatif : « *la langue française <u>est</u> une langue […]* » et l'absence de son antécédent. Dans cet exemple, la proposition subordonnée conjonctive dépend d'une proposition principale qui est introduite par la conjonction de subordination « que », ainsi selon la proposition, il peut s'agir d'une subordonnée complétive ou d'une subordonnée circonstancielle. Par contre, dans la proposition «…<u>que</u> je souhaite <u>la</u> maîtriser parfaitement /», « que » est introduit en qualité de pronom relatif ayant un antécédent; « la langue française » qui est d'ailleurs son nom. En d'autres termes, l'emploi doublé de « que » dans un énoncé contenant deux propositions distinctes engendre certainement une incohérence de tout l'énoncé et une confusion de sens.

Par ailleurs, nous estimons que l'interlocutrice pourrait à partir de la subordonnée, construire une phrase autonome sans recourir au substitut grammatical dans l'énoncé « je souhaite **<u>la</u>** maîtriser parfaitement /», plutôt rapporter « il vrai que je souhaite maîtriser la langue française », sans se soucier du complément d'objet. Le même cas se présente une seconde fois, avec la même attitude de l'interlocutrice dans la proposition « j'ai fais une filière <u>que</u> je n'ai jamais cru <u>que</u> je vais la faire //».

En d'autres termes, il n'est pas obligatoire que la proposition subordonnée complétive « que » soit un pronom, il se trouve seulement qu'elle se présente après le verbe mais garde sa valeur de conjonction de subordination. Une forme linguistique disparate et peu étudiée jusqu'ici (Traduit par Eddy Roulet, 1999 :22), cependant mise en évidence par Ducrot pour son rôle crucial et l'instruction qu'elle nous accorde sur la manière d'articuler une information implicite, laquelle véhiculée par les constituants du discours. Sur le plan de la sous compétence de la conjonction de coordination, l'introduction de CC[93] « et » se répand dans toutes les conversations quotidiennes des étudiants et est accordée à plusieurs niveaux selon le contexte et le but de son emploi.

[93] CC : Conjonction de Coordination

Du point de vue linguistique, ce sont donc les paradigmes de la CC « et » figurant dans la chaine parlée qui présentent des difficultés, bien que le taux enregistré soit conforme aux exigences. Ainsi, son emploi en « solo » dans un échange verbal peut enchaîner une addition (raisonnement logique), une gradation (progression) ou une transition.

Dans le discours oral développé par l'interlocutrice, l'emprunt de la CC « et » est associé à un autre élément « aussi », lequel connait une double valeur grammaticale : adverbe/conjonction, dont l'une converge avec la CC « et » : Une conjonction ou connecteur permettant d'établir un rapprochement entre deux faits et un adverbe de comparaison exprimant un rapport d'égalité, tel qu'il est démontré dans l'énoncé ;« / et aussi apprendre cette langue, c'est avoir accès aux versions originales et aux grands textes littéraires et francophones / ».

En suivant l'hypothèse avancée par P. Charaudeau (1989) cité par Eddy Roulet (1999), selon laquelle l'organisation et l'interprétation d'un discours oral et/ou écrit sont soumises entre autres à la contrainte linguistique relative à la syntaxe et au lexique de la variété de la langue utilisée.

À ce propos, l'emploi de la CC « et » suivie de l'adverbe « aussi » développé dans le sens de « pareille » tient à l'usage rare et ancien, quoique cette combinaison soit soutenue par Le Grevisse dans la mesure où elle relève du contexte et de la situation d'énonciation[94]. Encore une autre fois, le même cas apparait clairement dans l'énoncé: « /et aussi aux… [-] à la science / », conduisant ainsi aux mêmes conclusions. En effet, en se référant au module lexical qui consiste, entre autres, en la définition des sens des éléments phrastiques pour l'organisation du discours oral, Eddy Roulet (1999) explique que le sens conceptuel peut explicitement ou implicitement avoir un contenu référentiel et donner une instruction sur l'information à récupérer en mémoire discursive pour interpréter ou commenter un discours attribué à une variété de langue.

Au niveau de la sous compétence du lexique, le recueil des données enregistrées sont jugées au-delà des exigences, donnant toute satisfaction en enregistrant un taux d'échec estimé à 6.25%, très faible pour en être la cause principale qui empiète sur la progression des compétences orales de l'étudiant. Les énoncés jugés erronés ; l'un

[94] L'association de « aussi » à la CC « et » a donné lieu à une valeur similaire, celle de la conjonction. L'expression est employée au sens de : encore, outre, en plus et non pas comme adverbe, puisqu'il n'y a ni mise en valeur de l'un des éléments phrastiques, ni expression d'un rapport de comparaison ou d'égalité comme dans l'énoncé jugé possible et employé dans un contexte particulier : « *il parle le français et aussi l'anglais* ».

d'eux renvoie à la morphologie lexicale relative dans l'usage du genre (existante mais inadaptée) liée à l'oral de l'étudiant comme dans l'exemple : « c'est quelqu'un qui a d'autres // un opinion et // » et l'autre renvoie à la forme des unités constitutives, tel qu'il est illustré dans : « c'était parmi les choix que j'ai choisi / ».

Nous constatons dans le premier exemple, une séquence segmentée qui a pour fonction de marquer le thème (ce dont on parle) « c'est quelqu'un qui a d'autres » par rapport au propos (ce qu'on dit) « un opinion et ». Une telle forme est généralement empruntée aux énoncés plus ou moins longs et souvent transférée à l'écrit pour des raisons que nous allons expliquer progressivement.

En effet, sur le plan matériel, les deux segments de la séquence sont inachevés introduisant une distinction entre pensée personnelle et pensée communiquée, bien que le sens soit clair et le message transmis. En ce sens, nous partageons la même réflexion de Bally (1944 :37), développée ensuite par Bakhtine et par Ducrot, qui s'appuie sur le rôle décisif des implicites, en rapport à la situation d'énonciation.

> D'après Ducrot, cité par Eddy Roulet (1999:13) « *un énoncé peut être substitué par le non verbal. Par ailleurs, il distingue entre thème et propos qui interviennent aussi bien dans la structure interne de l'énoncé* ».

À ce titre, la capacité de développer une interaction verbale passe par la capacité d'assimilation du non verbal comme moyen essentiel à la matérialisation de l'échange et signe de la volonté d'intégration. Nous pourrions affirmer que les deux segments de la première séquence démontrent une interaction entre le linguistique (verbal) et le situationnel (le non verbal) dans le discours oral de l'interlocutrice. Malgré l'écart enregistré par rapport à la norme syntaxique, nous assurons que la compréhension de l'énoncé ne présente aucune imprécision et le sens est parachevé à travers la forme qui se rapporte ici à la structure.

Dans l'exemple « c'était parmi les choix que j'ai choisi / », nous signalons une organisation énonciative aberrante liée à la forme des unités lexicales constitutives de la séquence. Pour désigner la langue française, l'interlocutrice emploie d'une part, le démonstratif « c'» qui s'élide devant la forme du verbe être, néanmoins, ce pronom n'est employé que pour définir, illustrer ou mettre en valeur un élément phrastique, bien qu'il ne soit pas le cas dans cet énoncé.

D’autre part, la séquence est constituée de deux propositions, ainsi, la dérivation faite à partir du verbe « choisir » pour donner naissance à un nom « choix » dans la proposition principale et un participe « choisi » dans la proposition subordonnée n’est pas tout à fait réussie du point de vue morphologique et lexical, engendrant une confusion entre la pensée personnelle et la pensée communiquée.

En ce sens, nous rejoignons la réflexion développée par Ducrot et citée par Eddy Roulet (1999 :23) dans le module lexical de l’organisation du discours sur les formes lexicales disparates qui présentent l’information dans un discours et à travers lesquelles nous pourrions imaginer plusieurs variations possibles du sens. Le fait qu’ils soient dérivés du même radical d’où chacun exprime une valeur grammaticale différente par rapport à l’autre, le nom et le participe convergent vers le même sens. Il serait préférable de convertir le participe à l’expression « sélectionné » pour ne pas mettre en cause le sens du nom, lequel renvoie aux filières proposées dont l’interlocutrice en fait la référence.

2.1.1.2. Critère d’évaluation liée à l’organisation du discours

Sur le plan de l’organisation du discours, les conclusions obtenues dans le cadre des conditions mesurées sont très motivantes pour le travail des compétences orales et viendront également renforcer notre plan d’action. Les résultats enregistrés sont très au-delà des exigences sur l’échelle d’appréciation quant à la cohérence, dont le taux d’échec exprimé est de 3.12%, ce qui n’agit pas négativement sur les compétences orales de l’interlocutrice. Les éléments observables auxquels nous faisons référence dans le présent critère d’évaluation tiennent compte de la situation de la cohérence et de la cohésion sur le plan linguistique et textuel. Ainsi, dans l’exemple proposé « apprendre cette langue, c’est avoir accès aux versions originales et aux grands textes littéraires et francophones / », l’analyse de l’énoncé dévoile un rapport complexe que l’analyse du discours entretient avec la linguistique, lequel constitue un objet à redéfinition constante pour beaucoup de spécialistes en la matière, notamment dans les travaux de Bally, Pike et Ducrot.

En effet, nous sommes en face d’un énoncé long, constitué de plusieurs segments dont la séquence a pour fonction de marquer le thème « apprendre cette langue ». L’interlocutrice emploie le pronom démonstratif « c’» qui s’élide devant la forme du

verbe « être » pour exprimer implicitement son argument en présentant le propos « c'est avoir accès aux versions originales et aux grands textes littéraires et francophones / ». Au niveau de la structure interne, le propos est constitué de trois propositions indépendantes, dont chacune d'elle est reliée par la CC « et » exprimant l'addition, quoique les propositions ne soient, ni de même fonction ni de même nature.

De ce fait, nous pensons que l'organisation des éléments phrastiques peut donner lieu à des lectures controversées et des incohérences au niveau du sens produit. Pour preuve, la première CC relie deux groupes nominaux : « aux versions originales » et « aux grands textes littéraires », par contre la deuxième CC, dans le même énoncé, relie le deuxième groupe nominal avec l'adjectif « francophone ». Nous pensons donc que l'usage outré de la Conjonction de Coordination « et » dans le développement de la pensée personnelle, sans tenir compte de la valeur linguistique et raisonnement logique exprimés, est tenu en partie pour responsable des présentes situations d'échec, puisqu'elle est introduite à tous les niveaux de langue en lui accordant souvent une valeur qui n'est pas la sienne.

À ce propos, nous partageons l'idée de M. Grawitz (1990) qui consiste à analyser l'énoncé en temps que dispositif énonciatif spécifique à une situation de communication en associant tous les éléments qui l'affectent, c'est-à-dire, en temps que texte et non pas en temps que phrase isolée. Il convient donc de distinguer entre l'ordre de la langue qui s'arrête à la proposition et l'ordre du discours qui va au-delà de la phrase, lesquels sont régis par des principes complexes. Selon M. Grawitz (1990 : 345), les énoncés ;

> « *ne se présentent pas comme des phrases ou des suites de phrases mais comme des textes. Or un texte est un mode d'organisation spécifique qu'il faut étudier comme tel en le rapportant aux conditions dans lesquelles il est produit. Considérer la structure d'un texte en le rapportant à ses conditions de production, c'est l'envisager comme discours* »[95].

En effet, tout énoncé est considéré comme un texte, même s'il est réduit à un simple élément constitutif (sujet, verbe ou complément), compte tenu de l'information qu'il véhicule, du contexte auquel se rapporte et de la manière dont il est communiqué. Ainsi, l'introduction de la CC « et » en temps qu'élément de liaison peut être perçue

[95] Madeleine Grawitz, (1990), « Méthode des sciences sociales », Édition Dalloz.

comme une pratique courante à l'oral, dans la mesure où elle permet de rendre compte de l'enchainement des propositions. Néanmoins, ces habitudes langagières peuvent être saisies de manière différentes au passage à l'écrit, puisque l'analyse d'un énoncé ne peut être accomplie sans rendre compte des agencements, de l'organisation textuelle et syntaxique.

2.1.1.3. Critère d'évaluation liée à la délimitation su sujet-fil directeur

Au niveau de la délimitation du sujet-fil directeur, les deux éléments relatives aux paramètres d'évaluation tiennent compte des tournures énonciatives réputées déviantes sur le plan sémantique et des relations logiques manquées, exprimées à travers les nuances de la pensée et dont le raisonnement consiste soit à suivre une progression soit à marquer une rupture. Jugées conformes aux exigences, soit un taux d'échec estimé à 15.62%, le maniement des tournures énonciatives concerne plutôt l'ordre combinatoire des éléments phrastiques selon un système de langue manifestement admis.

Ainsi, toute transgression aux règles qui régissent le bon usage de la langue conduit à des énoncés aberrants du genre infraction à la forme combinatoire pour structurer une proposition donnée, tel qu'il est constaté dans l'énoncé : « c'était parmi les choix que j'ai choisi / ». En dépit d'une structure phrastique reçue, nous pourrions constater sans difficulté que le nom et le participe introduits dans la même séquence sont dérivés du même nom d'action « chois ». Bien qu'elle soit adéquate sur le plan grammatical, la séquence nous fait penser à une combinaison rejetée sur le plan textuel, en raison de l'usage alternatif de l'expression « choix », lequel a repris la même interprétation dans les deux propositions : principale et subordonnée.

Autre infraction notée à l'encontre du bon usage de la langue française décline les expressions déictiques en temps qu'unités linguistiques selon la qualification de Riegel, qui dépendent de l'instance du discours, dont le sens implique un renvoie à la situation d'énonciation (*sujet parlant, démonstratifs, pronoms, détermination*). Un seul énoncé a été relevé, lequel montre l'usage inadéquat de ces unités linguistiques: « je la vois / une langue très agréable et très facile à apprendre / ». En essayant d'exprimer son argument, l'interlocutrice s'est impliquée directement dans le procédé en se servant de manière inadéquate des unités linguistiques. Le sujet parlant introduit deux pronoms personnels proches « je+la » succédés par l'article pronom « une », ce qui à

donné lieu à une interprétation équivoque et à entrainer une déstabilisation de l'information communiquée, puisque le pronom personnel « la » et l'article pronom « une » renvoient au même référent.

Un autre critère présentant une lacune, concerne la situation spatio-temporelle qui renvoie à l'emploi de certains éléments linguistiques, appelés indicateurs de lieu / de temps, classés en fonction des différents sens qu'ils accordent à l'énoncé. Ainsi, dans l'exemple « Peut être c'est dans les connecteurs logiques / », l'emploi de l'indicateur de lieu et préposition « dans », **marquant l'intériorité par rapport à un lieu**, est à l'origine de la situation asémantique qui s'écarte de l'usage adéquat, donnant lieu à une déviation du sens exprimé, constatée ici à travers la divergence entre le sens produit (*à l'intérieur de*) et le sens communiqué (*à propos de*). À ce propos, nous rappelons que le prolongement de certains cas lacunaires, liées à l'usage des éléments linguistiques spatio-temporels, s'explique par le fait qu'ils dépendent de plusieurs catégories à la fois, suivant la pensée de l'interlocuteur.

En dernier lieu, nous avons pu relever un seul exemple relatif à l'assemblage des mots, lequel implique directement l'énonciateur ; « j'ai fais une filière que je n'ai jamais cru que je vais la faire //». À partir de cet énoncé, nos remarques portent particulièrement sur les mots du discours, tels qu'ils sont désignés par Ducrot (1999 :22), lesquels empiètent sur la construction d'une phrase reçue mais qui peuvent véhiculer des instructions sur la manière d'articuler une information implicite. Il y a d'abord l'implication directe de l'interlocutrice dans son discours oral (*subjectivité excessive*) exprimée à travers l'usage inadéquat du pronom personnel « je ». Ce dernier est employé alternativement dans chacune des trois propositions que réunit la même séquence; « j'ai.... je n'ai … je … //».

En effet, un tel traitement fautif donne lieu à un manque d'agencement lié à l'intégration des outils linguistiques contractant une ou plusieurs propositions, «…. que … que … //», sans rendre compte des valeurs grammaticales exprimées. Nous pensons à deux raisons principales ayant mené à cette conclusion d'échec ; il y a d'abord, l'infraction linguistique commise dans l'usage raté du pronom relatif « que », lequel est souvent introduit par les prestataires en temps qu'élément véhiculant l'information et non pas la proposition.

En d'autres termes, la structure interne de la séquence est composée de deux énoncés distincts : « j'ai fais une filière (1) que [je n'ai jamais cru] (2) » et « [je n'ai jamais cru] (1) que je vais la faire //(2)», ainsi dès que nous introduisons un autre pronom relatif, la proposition subordonnée (2) dans le premier énoncé devient une proposition principale (1) dans le second et ainsi de suite[96].

Ensuite, il y a l'organisation de l'énoncé lui-même, dont l'information principale est centrée sur le verbe noyau (faire), employé dans les deux propositions : principale (1) et subordonnée (2) : « j'ai fais …. la faire //», ce qui donne lieu à une confusion au niveau des paradigmes du verbe employé.

En ce sens, nous estimons que l'assemblage imprudent de morphèmes isolés ou sémantiquement isotopiques produit nécessairement des énoncés peu agencés dont le sens est contesté. Nous partageons donc, l'avis de Michel Charolles (1978 :7)[97] selon lequel, la considération portée à l'ordre combinatoire suivant un système de langue admis, constitue une norme à partir de laquelle tout un chacun est en mesure de réaliser volontairement des pratiques langagières fondamentales, en sanctionnant toute infraction aux règles constitutives sur lesquelles repose le consensus linguistique.

Par ailleurs, la considération des compétences orales des prestataires consiste en la prise en compte du raisonnement logique, développé dans but de faire adhérer l'autre à son argumentation, en s'appuyant sur une démarche explicite. En effet, si les connecteurs sont constamment profitables à la détermination du rapport logique, leur usage dans le présent discours oral est estimé au-delà des exigences, puisque le taux d'échec enregistré est très faible, soit 9.37 %, n'affichant aucun obstacle quant au renforcement des compétences orales de l'interlocutrice.

À ce propos, certains connecteurs introduisent souvent une relation de cohérence naturellement attendue et leur présence dans un discours oral argumentatif constitue une nécessité absolue, mais le fait qu'ils soient assistés par d'autres connecteurs exprimant le même rapport ou même un autre, cela est observé comme un bris de la cohérence textuelle. Tout comme c'est le cas pour le connecteur additif « et », très

[96] Le 1 (proposition principale), le 2 (proposition subordonnée) : Ainsi, la considération portée à l'information au détriment de la valeur grammaticale, donne l'impression que la séquence en référence se compose de deux propositions principales et une seule proposition subordonnée, reléguée au second plan.

[97] Michel Charolles, (1978), « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes » In: Langue française, n°38, Enseignement du récit et cohérence du texte. pp. 7-41.

souvent employé conjointement avec un autre « + aussi » dans un discours oral, bien qu'ils expriment deux raisonnements logiques différents mais de progression. Ainsi, l'introduction des deux connecteurs dans un même énoncé « / et aussi apprendre cette langue », puis repris dans un autre « /et aussi aux… [-] à la science / », laisse croire à une ambigüité liée à la compréhension ainsi qu'à la visée de la pensée du sujet parlant.

Il est à noter que le connecteur additif « et », permettant d'ajouter un argument ou un exemple nouveau aux précédents (addition) est employé par l'interlocutrice dans un contexte peu requis, puisqu'il est secondé par le connecteur « aussi », lequel peut le substituer aisément et donner accès à l'information. Par ailleurs, « et » est souvent associé à d'autres connecteurs logiques, dans les discours oraux de nos étudiants, lesquels sont employés soit pour exprimer le même raisonnement logique, soit pour exprimer un autre différent, tout comme pour le connecteur « aussi », qui permet d'établir un rapprochement entre deux faits (comparaison). En effet, la présence du connecteur « et » est presque ressentie dans l'ensemble des discours oraux que nous avons analysés, il est proposé à titre d'outil d'enchainement et de transition, tel qu'il est exprimé dans les deux énoncés signalés à la minute [6'.02″].

Dans un autre cas similaire lié au rapport logique : « c'est la grande histoire commune entre les deux pays / la France et l'Algérie / donc / la France était… euh… [=] » nous pourrions constater cette fois-ci, une transposition claire dans l'ordre du raisonnement logique, suite à l'introduction du connecteur « donc », dont le raisonnement marque une rupture[98]. Bien que l'emploi du connecteur « et » est requis, ne présentant aucune confusion quant au statut hiérarchique et raisonnement logique, puisqu'il coordonne deux éléments équivalents (nom commun) et n'est pas secondé par un autre connecteur, comme dans le cas précédant, l'introduction du connecteur « donc » n'est pas admise, elle devrait énoncer le résultat, l'aboutissement d'un fait ou d'une idée, or, ce n'est pas le cas dans cet exemple.

Enfin, nous estimons que le but des connecteurs logiques ne devrait pas se limiter à un raisonnement logique exprimé, faisant ainsi preuve, soit de fluidité et de cohérence,

[98] L'introduction du connecteur « aussi », précédé par le connecteur « et » a permis le passage du raisonnement exprimant une progression au raisonnement marquant une rupture, ce qui donne lieu à une incohérence certaine et une confusion de la pensée.

soit de heurts et d'irrégularité ; ils devraient assurer le prolongement linguistique et textuel de la pensée dans un discours argumentatif oral et/ou écrit.

2.1.1.4. Critère d'évaluation lié au registre

Il est tout à fait clair que tout sujet parlant dénotant une consistante formation devrait, normalement, disposer d'au moins deux registres de langue qu'il convoque en fonction de la situation de communication et de l'interlocuteur auquel il s'adresse. D'ailleurs, c'est en fonction de la manière de s'exprimer que dépend le degré d'intégration du locuteur, de son niveau supposé de culture et de son milieu social, auquel il appartient. En effet, pour la plupart de nos interlocuteurs, les choses se présentent différemment, puisque ces derniers n'ont aucune conscience préalable des registres de langue.[99] Pour le rappeler, l'unique registre de langue dont-ils se servent le plus est le courant, celui qu'ils ont appris en classe, ainsi, les quelques expressions distinguées de part et d'autre ne font nullement la différence.

En ce sens, les performances enregistrées au niveau du registre employé sont en constante progression, et les quelques insuffisances signalées dans les prestations orales d'étudiants tiennent généralement compte de confusions liées au choix du vocabulaire exact et aux conceptions phrastiques, dont les formes sont jugées aberrantes sur plusieurs plans. Sur le plan du vocabulaire, le fonctionnement de ce critère apparait conforme aux exigences, dont le taux d'échec avancé est de 15.62%, ce qui ne représente pas un véritable obstacle au développement de la langue orale des étudiants. Les quelques modèles relevés dans le présent discours oral renvoient essentiellement à des formes néologiques, autrement dit, en plaçant une expression à la place d'une autre ou en empruntant des formes métaphoriques, influencées surtout par la langue mère (l'arabe) de l'interlocutrice, comme dans l'énoncé : « je vais choisir le français comme licence / ».

Dans cette optique nous rejoignons la réflexion de Ducrot, citée par Eddy Roulet (1999:23), dans laquelle il met en évidence l'apport décisif de certaines conjonctions

[99] Du moment que le contact à la langue française est très peu signalé dans le langage du quotidien auprès de nos interlocuteurs, et que les quelques expressions empruntées de temps à autres dans leurs communications s'apparentent souvent à un langage mixte franco-arabe et au néologisme où l'éloquence dans la subtilité des formes mixtes n'est pas absente, nous pensons que nos étudiants n'ont pas vécu l'expérience de connaître et distinguer les différents registres de la langue française. Nous estimons que cette compétence est uniquement propre aux interlocuteurs natifs et/ou personnes de groupes sociaux véritablement francisés.

dans la présentation de l'information comme un argument supplémentaire et accessoire par rapport à une autre information. Ainsi, l'interlocutrice de cet énoncé à introduit la conjonction « comme » pour présenter l'argument supplémentaire « licence » qui renvoie à l'information « choisir le français ». Néanmoins, l'élément linguistique usité bénéficie une fois de plus d'une valeur adverbiale de comparaison, attribuée ici au sens de « de même que », ce qui laisse à évoquer plusieurs possibilités d'interprétations du sens communiqué. C'est également dans ce sens que Ducrot incite les chercheurs à prévoir un large éventail des variations possibles du sens de la phrase, si nous admettons que la signification de celle-ci comporte des vides à combler. Ainsi, la reconstitution du sens d'un énoncé passe nécessairement par le comblement implicite de ce vide.

Par ailleurs, il est à noter que nous avons relevés d'autres situations lacunaires et rarement signalées auprès de nos interlocuteurs, lesquelles sont parfois en rapport à l'alternance codique et usage de mots intrus, dont le sujet parlant se sert comme un outil facilitateur pour combler involontairement le manque de vocabulaire existant, tel qu'il est illustré dans l'exemple ; « Walla... par ce que / j'étais scientifique / » d'où l'usage de l'expression soulignée est considéré comme importune, puisqu'elle est empruntée de la langue mère du sujet énonciateur. Encore à la minute [7'.13″], dans un autre énoncé, « de plus la chose la plus importante qui nous pousse en temps qu'algériens / », l'interlocutrice s'est servie du verbe « pousser » dont l'emploi dépond largement d'une autre action « pousser à agir » ou d'un syntagme nominal « pousser à l'action », si l'intention est de communiquer le sens de « conduire, inciter, solliciter et stimuler », pour parvenir à reconstituer le sens exact. Néanmoins, l'emploi du verbe « pousser », présente un échec relatif, d'une part, à la confusion du sens de l'énoncé, puisque la cause déterminante porte sur une proposition antécédente; « la chose la plus importante », indéfinie par l'énonciatrice. D'autre part, l'utilisation du même verbe pour l'exemplification et l'illustration (Présenter l'argument), nous semble intentionnellement inadéquate et basse, du point de vue des particularités (style) propres à la langue française, nous pensons à une façon de flatter le registre populaire.

Une autre sous compétence linguistique intégrée dans le critère du registre concerne la conception phrastique, laquelle porte sur l'adéquation des phrases sur le plan

grammatical et syntaxique, de l'usage correct des temps et modes, combinés dans un système cohérent de traitement de langue usitée. En conséquence, l'évaluation de la sous compétence au niveau linguistique, se veut conforme aux exigences, vis-à-vis du résultat d'échec estimé à 12.50%, ce qui nous conduit à penser que ce critère mis en avant dans cette analyse n'est pas véritablement tenu pour un facteur perturbateur, au sens d'en être la cause principale des différentes situations régressives enregistrées auprès de nos interlocuteurs.

Pour plus d'éclaircissement de notre point de vue, nous tenons à présenter ici le cas suivant : « je n'ai jamais cru que je vais la faire // », lequel présente une situation lacunaire relative au manque de correspondance, utile d'après le sens et la chronologie des actions, entre le temps du verbe employé de la proposition principale et celui de la proposition subordonnée. Nous pensons en effet, que si le temps du verbe « croire » de la proposition principale est au passé composé, le verbe « faire » de la proposition subordonnée, qui dépond nécessairement du verbe antécédent, devrait être à l'imparfait « j'allais la faire » parce que du point de vue logique, il y a un décalage entre le temps de « choisir » et le temps de « croire », ainsi, les deux verbes ne peuvent être actionnés en même temps.

Il est un autre cas relatif au même critère de la structure phrastique: « ou bien / nous pousse à l'apprendre et la maîtriser /pourquoi pas ? / » présentant un écart portant sur les infinitifs prépositionnels de même nature et de même fonction, dont le manque de la préposition « à » accompagnant le verbe à l'infinitif « maîtriser » et qui constitue le complément indirect, est à l'origine d'une aberration syntaxique incontestable.

Une telle omission est ressentie comme une méconnaissance des règles traditionnelles qui organisent la coordination des éléments syntaxiques, ce qui laisse à croire que les deux syntagmes prépositionnels se succèdent alternativement dans le même ordre. Or, ce n'est pas tout à fait le cas, puisqu'il ne s'agit, ni de mettre en valeur l'une des deux propositions employées, ni d'exprimer un choix entre deux propositions ; nous pensons plutôt à un élément indispensable (préposition) dont l'utilisation sert à expliciter un point de vue différent sur la réalité entre deux procès.

2.1.1.5. Critère d'évaluation lié à l'interaction

Il n'y a rien qui empêche d'accompagner l'intercompréhension entre sujets parlants par des corrections partielles ou des reformulations entières, utilisées comme moyen instantané pour en venir aux précisions lexicales et/ou grammaticales rencontrées au cours des pratiques langagières collectives. En ce sens, si nous admettons que nos interlocuteurs ne souhaitent pas se faire corriger par autrui et qu'ils préfèrent que les choses se fassent par soi-même de peur d'être ridiculisés devant leur pair, à ce moment là, le rôle de l'enseignant devrait se limiter au contrôle de la qualité de la langue usitée et du respect des règles grammaticales et syntaxiques qui la régissent.

Pour ce faire, l'évaluation du critère de l'interaction tiendra compte des cas de la remédiation, la rupture et la reformulation en tant que processus cognitifs de réparation et d'aide à l'étudiant, à la suite d'une évaluation formative. En effet, nous estimons un recours aux processus en deçà des exigences, en regard du pourcentage d'échec enregistré, soit 21.87 %, lequel renvoie essentiellement à la situation d'énonciation et au degré d'assimilation de la consigne. Pratiquement, toutes les formes énonciatives non contenues ont d'ores et déjà été couvertes par notre analyse et sont souvent en rapport à des ruptures (allongements) et des formulations (interruptions) que l'interlocuteur devrait tout simplement les reproduire en vue de les soumettre à des constructions qu'ils estiment adéquates, comme dans l'énoncé ; « …et illustre son argument par des [:] utilise des arguments pour [=] [100]».

En examinant attentivement l'énoncé, du point de vue des modules linguistique et textuel, nous pouvons affirmer l'épreuve de la difficulté à compléter le texte pour des raisons liées spécifiquement aux compétences orales de l'énonciatrice. Ainsi, la séquence se compose de deux énoncés indépendants et inachevés, dont le premier décline un allongement [:] et le second porte sur une interruption [=]. Dans le premier énoncé, l'énonciatrice s'efforce en vain à compléter le syntagme prépositionnel : par un nom pluriel manquant (SPré=(Pré+SN(Art+[:])). Suivant cette logique, Ducrot affirme que certains interlocuteurs affichent un appauvrissement de vocabulaire, et sont souvent contraints à se réfugier derrière les reformulations des énoncés pour trouver la bonne combinaison phrastique, ce qui donne lieu à des interprétations controversées du sens communiqué.

[100] [**:**] Allongement. **[=]** : interruption.

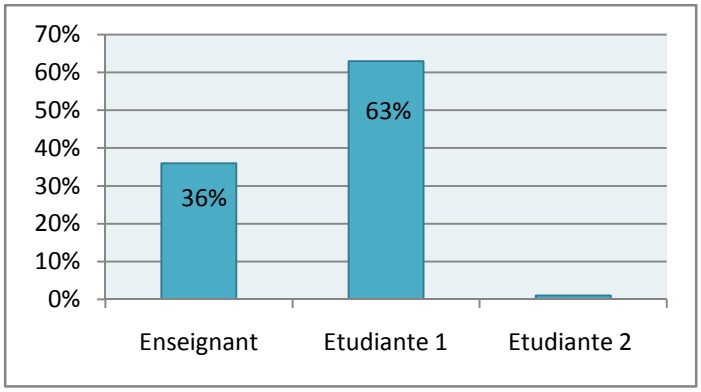
En parallèle, notre énonciatrice affiche une attitude identique en transposant certains éléments phrastiques clés, dont un verbe à la place d'un autre « illustrer/utiliser », l'article contracté en remplacement de l'adjectif possessif de la troisième personne « son/des » et enfin la permutation des prépositions « par/pour » pour exprimer des valeurs différentes. C'est le même cas des autres énoncés ([5'.43″], [6'.33″]) affichant la même démarche de reformulation qui, d'ailleurs, n'est pas du tout une entrave en soi même, si l'interlocuteur arrive à parfaire son texte, mais qui peut être considérée à la fois comme un signe d'incohérence, ce qui conduit nécessairement à l'échec, et un processus inévitable pour le développement de l'oral.

2.2. Description du corps textuel de la prestation orale N°:2

Bien qu'ils se fondent sur une seule idée principale relevant du plan langagier, les difficultés linguistiques signalées dans les prestations orales de nos étudiants se distinguent par une variation adhérente de modèles structuraux. Dans cette optique, il nous semble évident de rappeler que notre description des difficultés repose, pour une grande partie, sur des considérations préalables : la situation d'énonciation, la situation de communication et les objectifs. En effet, lorsque les étudiants doivent se soucier de leur profil linguistique, la question des erreurs récurrentes, bien qu'elles soient concrétisées depuis le début de l'apprentissage, arrive quelquefois pour écorcher la langue du texte qu'ils ont produit ou altérer leur discours pourtant construit.

Ainsi, l'organisation du corps textuel nous fait donc savoir que le développement de l'ensemble de l'interaction s'est réalisé de manière improvisée en quatre minutes, donnant lieu à la transcription de 511 mots, d'où trois interlocuteurs dispensent les propos sans tenir compte du facteur temporel. En outre, la représentation graphique suivante explique parfaitement la gestion de la parole entre les trois partenaires de la situation d'interaction, bien qu'elle soit dominée par l'interlocutrice engagée[101] :

[101] [Enseignant: 185 Mots = 36.20%] ; [Etudiante1: 324 Mots = 63.40%] ; [Etudiante2: 02 Mots = 0.39%]



En effet, le présent discours oral se distingue, sur le plan matériel, par son apparence autonome, déclinant parfois une redondance de segments imparfaits, des réticences, des phrases indécises et de connecteurs logiques outranciers. Par ailleurs, la gestion du temps de la parole a été revue dans la mesure où la forme interactionnelle proposée tient aussi compte de la gestion complexe des relations inter individuelles, dont l'écoute, les attitudes du corps et la gestualité, lesquels représentent à nos yeux des facteurs indispensables pour la compréhension et la production orales, tout autant que les mots.

Chronologie	**Organisation textuelle**	**Eléments erronés**
[8.35″]	**[P]** : deuxième personne qui va prendre la parole, c'est qui ? Selma ? Bien. Selma, qu'est ce que vous pensez ? Vous ! d'abord, qu'est ce que vous pensez de votre camarade ? **[E]** : Elle a très bien parlé. **[P]** : Et bien, écoutez, c'est pas ce qui nous intéresse… / Euh...je parle des idées dans l'argumentation…Oui. **[E]** : Elle a bien utilisé // < elle a utilisé des arguments pour **[=]** **[P]** : > À haute voix SVP / Mettez vous à l'aise. **[E]** : elle s'est bien s'exprimer. Elle a utilisé de bons arguments pour **[xx]** **[P]** : Pour exprimer son point de vue. très bien, on va voir le votre, vous avez peut être bien un point de vue différent ? **[E]** : presque le même, puisque **[xx]** **[P]** : presque le même, allez y, pour vous, qu'est ce qui vous attire dans la langue française ? moi j'aimerais bien connaître votre point de vue, allez y.	Interruption Pronom réfléchi Segments incomplet Segments incomplet
[9.55″]	**[E]** : Avant de savoir mon point de vue sur cette langue, je peux vous dire que cette branche / c'est pas moi qui a choisi d'étudier le français, puisque // euh // puisque c'est après les résultats du bac et après les inscriptions, j'étais / j'étais vraiment confus et j'ai hésité entre beaucoup de choses, puisque j'arrivais pas à choisir et à sélectionner mon premier choix. Et puisque j'étais scientifique je n'ai pensé qu'aux matières scientifiques, aux maths et au physique.	Lexique Négation Cohérence/Conj Sub Prépo + Coord Morphologie Négation Coord/Conj Subor Familier/Art Contrac
[10.05″]	**[P]** :Shutttttttt…..! **[E]** : Alors, j'étais vraiment confus et c'est, entre parenthèses, j'étais en train de choisir mon premier choix et mon père s'approchait de moi et / il m'a conseillé de bien choisir le	Morphologie/Cohére Asémantique Cohérence (Répét)

	premier choix puisque c'est **[=]** ça détermine mon avenir. Il m'a conseillé / Il m'a aidé de choisir et de sélectionner le choix et après **[=]** **[P]** : C'était quoi votre choix ? le français ? **[E]** : Non, j'ai choisi maths et informatique. **[P]** : Ah ! d'accord.	Interruption Préposition Interruption
[10.45″]	**[E]** : Oui. Et après une longue discussion, il m'a dit : « pourquoi tu ne choisis pas le français ? Je pense que tu as une bonne prononciation et tu as eu une bonne note en français en bac et je pense que ton français est bon ». Alors, et après / après une grande hésitation, puisque / puisque j'ai **[xx]** ce n'est pas du tout le module que je vais **[=]** que j'ai pensé à étudier dans l'université. Et mon rêve était seulement d'accéder à l'enseignement et aux études supérieures, alors, je n'avais aucune ambition. Et après j'ai choisi le français, j'ai trouvé que cette filière est très riche. C'est une langue de prestige, vraiment. Je sais bien s'exprimer devant les autres. Euh / c'est ça, c'est une / c'est une langue très très riche, c'est la langue de la littérature, de la poésie **[=]**	Cohérence (Progress Cohérence (Répétx2) Segments incomplet Pronom réfléchi Cohérence (Répét) Interruption
[11.47″]	**[P]** : C'est très bien. Voilà, c'est très bien. Moi, je vous donnerez raison si vous parliez bien en français…[rire]…même si vous aviez tort. Très bien. Vous voulez ajouter quelque chose ? **[E]** : Non.	
[12.08″]	**[P]** : Voilà, je vous remercie infiniment. Euh / Une troisième personne ? qui veut participer ?...Leila ?... pardon ! **[Ee]** : Pas encore !	
[12.27″]	**[P]** : Pas encore. Vous êtes en train de mettre de l'ordre à vos idées !....D'accord….je vous attends.	

Le présent corps textuel (discours oral) s'inscrit dans le prolongement de la même séquence d'enseignement d'oral enregistrée au cours de la treizième semaine, menée dans le cadre d'une problématique de difficultés rencontrées sur le terrain qui concerne les compétences orales d'étudiants. L'objectif langagier étant d'amener l'interlocutrice à exprimer son point de vue autour d'un thème précis en se servant d'outils linguistiques performants pour le développement d'un discours oral cohérent à visée argumentative. Nous retenons un engagement direct de l'interlocutrice dans une forme d'oral corrective et renforçatrice à travers laquelle, le travail de l'expression orale passe nécessairement par l'évaluation constante des compétences linguistiques qui régissent le bon usage de la langue française.

2.2.1. Analyse de l'échelle multiforme N° 2

Les résultats quantitatifs impliquant l'analyse des données cibles que nous avons présentées dans le cinquième chapitre, ont montré à quel point les difficultés linguistiques examinées, peuvent entraver toute situation de communication de

n'importe quel étudiant, dont les capacités langagières sont sans cesse croissantes, et convergent vers les mêmes raisons ayant abouti à une variation de la langue orale qui semble en deçà de la qualité attendue. De plus, même s'il existe une progression incontestable parmi les schémas interactionnels enregistrés, depuis de début de l'opération, vraisemblablement, d'autres difficultés récurrentes, déjà cristallisées, se manifestent de temps à autre dans les discours oraux de certains étudiants aux compétences trop réduites, ce qui laisse à dire que le travail de l'oral prendra plus de temps que prévu.

En d'autres termes, les éléments observables ayant déjà fait l'objet d'une analyse dans les productions orales précédentes se sont peu à peu dissipés, cédant la place à d'autres, auxquels on ne pensait presque pas. Ainsi, nous tenons à exprimer notre bonne volonté à analyser, sans discrimination, l'ensemble des difficultés linguistiques en rapport au niveau de la langue orale de nos prestataires, tel qu'il est décliné sous les paramètres à examiner dans la grille d'évaluation de l'oral suivante.

Paramètres d'évaluation de l'oral			Echelle d'appréciation					Echelle numérique	
Critères d'évaluation	Eléments observables	Descriptions	Très en deçà des exigences	En deçà des exigences	Conforme aux exigences	Au-delà des exigences	Très au-delà des exigences	Fréquence	%
La voix	Débit	Elocution, rythme, clarté.				**Ø**			
	Diction	Voix, agencement, manière.				**Ø**			
	Prosodie	Articulation, prononciation.			**Ø**				
Le langage	Morphosyntaxe	Proposition, préposition, concordance, coordination, subordination.				**Ø**		02	08.33
	Lexique	Morphologie absolue ou relative, phonétique, forme, sens, sémantique, locution, adjectif, adverbe.			**Ø**			03	12.50
L'organisation du discours	Cohérence	Progression, répétition, contre sens.		**Ø**				06	25.00
	Cohésion	Structure adéquate (étapes).				**Ø**			
Délimitation du sujet-fil directeur	Illustration	Exemples, arguments.				**Ø**			
	Tournures asémantiques	Tournures énonciatives aberrantes.				**Ø**		02	08.33

	Rapport logique	Progression, régression.			**Ø**				
Pertinence et crédibilité	Originalité	Choix des informations et organisation des idées.			**Ø**				
	Adaptation	Choix énonciatif en relation avec la consigne.			**Ø**				
Le registre	Choix du vocabulaire	Adéquation du registre à la thématique et à la situation de communication.			**Ø**			04	16.66
	Conception phrastique	adéquation des phrases au plan grammatical et syntaxique. Emploi correct des temps et des modes.		**Ø**				05	20.83
L'interaction	Echange	Réception/ Production			**Ø**				
	Correction	Remédiation, reformulation.				**Ø**		02	08.33
Le langage non verbal	Attitudes	Allure, gestes, expressions, air.			**Ø**				
	Ecoute	Disposition, compréhension, enchaînement.			**Ø**				

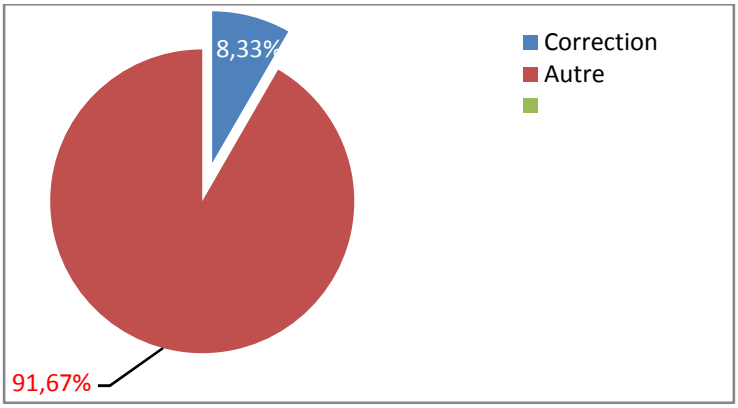
Par ailleurs, pour s'assurer également de résultats fiables quant à l'amélioration des sous-compétences, préalablement ciblées, nous avons pensé qu'il conviendrait se doter d'une échelle d'évaluation quanti-qualitative approuvée par une équipe de spécialistes canadiens, qui permettra à tout lecteur de mieux comprendre l'organisation du discours oral et le fonctionnement des difficultés qui l'entravent. Il est à rappeler que depuis le début de l'opération, notre analyse a eu pour objectif de contribuer à l'évaluation, à la fois, des activités langagières et compétences orales de nos étudiants, dont le profil d'entrée en licence de français est parfois jugé peu concluant pour se consacrer entièrement aux études supérieures.

Toutefois, notre analyse ne prétend pas résoudre toutes les difficultés auxquelles, nos étudiants se heurtent le plus souvent dans leurs interactions verbales en classe, mais, compte tenu de la complexité de la démarche, nous avons estimé utile d'aborder concrètement les conséquences directes et d'apporter des précisions claires qui permettraient une ouverture sur des propositions didactiques.

2.2.1.1. Critère d'évaluation lié au langage

La situation langagière dans le présent discours dénote une légère carence qui nous semble perdurer malgré la considération prise en ce sens, mais qui ne suscite aucun obstacle majeur quant à la progression des compétences orales des prestataires, du

moment que certaines erreurs ont même fait l'objet d'une redondance, utilisée comme outil de contrôle dans la transmission de l'information. En ce sens, le taux d'échec est jugé conforme aux exigences, soit 10.41% de l'ensemble des difficultés linguistiques enregistrées, réparti entre les deux sous compétences constitutives suivantes :



Au niveau des sous compétences observables liées à la morphosyntaxe, la situation se décrit comme étant rassurante, et les quelques aberrations retenues font penser que les énoncés ne sont pas tout à fait irrecevables du fait du pourcentage d'échec évalué au-delà des exigences, soit un taux de 8.33 %. Nous estimons que cela ne fait que refléter l'importance que mérite la démarche adoptée pour le renforcement et la consolidation des compétences acquises auparavant, ainsi, les énoncés rejetés dépendent largement de l'usage des prépositions analogues, considérés parfois comme une source intarissable de doutes et d'erreurs. Dans l'énoncé « Il m'a aidé de choisir et de sélectionner le choix », nous pourrions constater une déficience linguistique au niveau de la préposition « de » suivie de l'infinitif (équivalant à une proposition), dont l'usage est jugé fautif. En ce sens, Ducrot affirme que certaines prépositions comme « de » ne possèdent pas de valeur grammaticale dans la phrase, cependant, ils peuvent véhiculer implicitement une proposition. Ainsi, pour ne pas avoir de contradiction entre le sens produit et le sens communiqué, nous jugeons que le contexte stipule que le verbe transitif « choisir », exprimant l'action de décision s'accorde uniquement avec la préposition « à ».

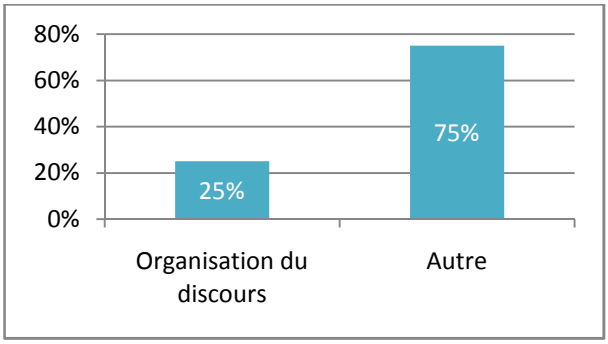
Dans un autre contexte relatif à la compétence morphosyntaxique ; « Tu as eu une bonne note en français en bac », il est évident que la confusion entre deux prépositions proches exprimant la même valeur morphosyntaxique : « en » marquant la position à l'intérieur de limites spatiales, temporelles ou notionnelles et l'article contracté « au »

entraine donc, une aberration portant sur une proposition. Bien qu'il soit de mode dans certains textes littéraires et se produisent brusquement dans les productions orales d'étudiants, cet usage reste contraire à la tradition et est même condamné par beaucoup d'analystes, notamment dans le module lexical de l'organisation du discours prétendu par Bally et Ducrot, du fait des incohérences pouvant être jointes au sens communiqué.

Quant aux données prises à l'égard du lexique en termes d'estimation, il nous parait clair que les résultats parlent d'eux même, puisque nous avons enregistré un rapport d'échec évalué à 12.50 %, soit conforme aux exigences. Compte tenu de la fréquence de certaines formes relatives : « j'étais vraiment confus » et « c'est une langue très très riche », nous pensons que ces structures reproduites dans le discours de l'étudiante sont plutôt rassurantes que alarmantes et tendent particulièrement soit à la forme des adjectifs inadaptés à la situation de communication, soit à la redondance des adverbes, ce qui influe négativement sur l'organisation grammaticale de tout l'énoncé produit.

2.2.1.2. Critère d'évaluation lié à l'organisation du discours

La prise en compte de l'organisation du discours peut être utile de connaître la portée d'une idée transmise, ainsi que le raisonnement développé par l'énonciateur pour exprimer un point de vue précis et convaincre l'autre. Dans cette optique, notre estimation fait savoir que le taux d'échec lié au maniement des éléments observables combinés est malheureusement en deçà des exigences, soit un pourcentage de 25% par rapport à l'ensemble des données enregistrées.



Compte tenu du résultat qui apparait plus élevé, nous sommes parfois surpris que cela renvoie beaucoup plus à la situation de redondance qu'à la diversité des lacunes. Pour se rappeler, la longueur de certains énoncés fait que les segments soient incomplets ou interrompus et peu identifiables ; c'est le cas de l'exemple contenant deux propositions, « elle a utilisé de bons arguments pour… [xx] » dont le sens de la

première dépend de la seconde ou dans le cas d'une coordination de deux proposition, dont la seconde est privée d'un verbe d'action ; « sélectionner le choix et après… [=] ». En effet, l'omission d'un élément phrastique indispensable, tel qu'un verbe noyau, exprimant une action déterminée dans une proposition, donne certainement lieu à une situation d'incohérence vis-à-vis d'une proposition précédente, malgré la clarté du contenu du message transmis.

Par ailleurs, d'autres cas similaires, signalés comme étant liés au raisonnement de l'énonciateur, présentent les mêmes difficultés, comme dans l'exemple ; « presque le même, puisque… [xx] », d'où l'énonciateur omet d'argumenter, d'illustrer ou de justifier son point de vue, en se contentant d'achever ses propos par des demi-propositions ou du non verbal, laissant imaginer plusieurs possibilités du sens.

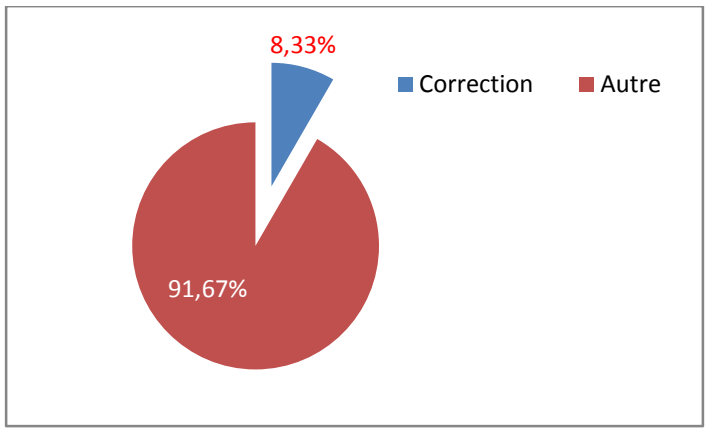
Dans cette optique, Ducrot (1999) met en évidence une réflexion sur l'articulation « Acte et Échange » en s'appuyant sur le rôle crucial des expressions du discours (formes linguistiques disparates), peu étudiées tels que les connecteurs logiques et les conjonctions de coordination qui présentent l'information comme un argument supplémentaire et accessoire par rapport à l'information implicite à reconstituer. En effet, l'auditeur ou même le lecteur de l'énoncé ; « je peux vous dire que cette branche / c'est pas moi qui a choisi d'étudier le français » est obligé à chaque fois « *d'imaginer les multiples variations possibles du sens, si nous admettons que la signification d'une phrase comporte des vides à remplir pour obtenir le sens d'un énoncé* »[102]. Ainsi, pour avoir un raisonnement correct et plus accessible à l'interlocuteur, nous pensons que ce dernier devrait avoir recours à l'exemplification ou l'illustration pour compléter ses propositions ou renforcer ses arguments.

2.2.1.3. Critère d'évaluation lié à délimitation du sujet-fil directeur

La prise en compte d'un facteur aussi important que la délimitation du sujet-fil directeur dans l'organisation d'un discours oral, c'est définir le principe fondamental sur lequel est fondée toute compétence discursive d'un étudiant. En fait, la définition du sujet à traiter stipule que ce dernier ait quelque chose à dire, savoir le dire et comment le dire, pour s'acquitter d'une meilleure qualité d'échange communicationnel

[102] Eddy Roulet, (1999), « La description de l'organisation du discours », Langue et apprentissages des langues, P.22,23.

et faire preuve d'une maîtrise de son discours oral. En se référant au résultat obtenu sur l'échelle numérique, nous jugeons que le contrôle du critère d'évaluation en question est au-delà des exigences, soit un taux d'échec de 8.33% par rapport l'ensemble des situations lacunaires enregistrées, ainsi les difficultés déclinées ne peuvent toutefois entraver la progression du discours oral développé.



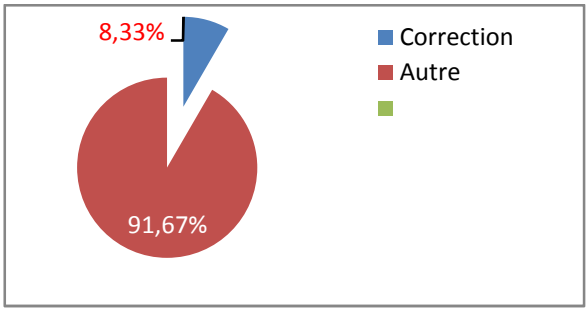
À ce propos, l'évaluation tient compte de l'organisation des tournures énonciatives présentant une aberration ou un manque d'agencement lié au rapport logique (progression, régression) et au procédé d'explication et d'illustration (exemple, argument). Pour démontrer l'intérêt que porte l'énonciatrice au sujet, elle essaie de s'expliquer sur les raisons qui l'ont incité à opter pour un choix décisif à travers un type d'oral précis. Pour ce faire, l'oratrice s'attache à dégager implicitement des arguments pour convaincre ses interlocuteurs (enseignant et étudiants) mais, il arrive parfois que les choses trop faites ne sont pas forcément bien faites. C'est d'ailleurs le cas de l'énoncé ; « j'étais en train de choisir mon premier choix … il m'a conseillé de bien choisir le premier choix.», lequel décline plusieurs redondances : nominale (choix), adjectivale (premier) et verbale (choisir), inutiles du point de vue sémantique.

En effet, la description du module textuel montre d'une part, qu'il faut distinguer entre thème et propos de la pensée communiquée dans un discours, tel qu'il est décrit par Bakhtine ensuite par Ducrot d'où, il serait intéressant d'établir l'articulation entre le linguistique de la langue et le situationnel dans le cadre de la dimension polyphonique du discours. D'autre part, dans un autre cas ; « Puisque c'est après les résultats du bac et après les inscriptions… », nous pensons que le raisonnement de progression consiste en un enchainement de propositions déduites les unes des autres afin de faire adhérer l'auditoire à son argumentation. Or, ce n'est malheureusement pas

le cas, puisque le raisonnement de l'énonciatrice ne suit aucune démarche explicite et logique pour annoncer clairement sa pensée et renforcer sa position argumentative.

2.2.1.4. Critère d'évaluation lié au registre

En regard du caractère argumentatif du sujet proposé à débattre et de la subtilité des outils à réunir pour le développement d'un discours oral cohérent, l'évaluation des éléments observables liés au registre ne tient pas d'une suite fortuite de pratiques arbitraires. Son examen, en tant que critère définitionnel de progression et de compétence langagière soulève, à notre avis, une attention particulière quant à la prise en compte du vocabulaire et de la conception phrastique ; deux sous compétences indispensables à toute situation d'énonciation pour exprimer une pensée claire et précise.



Ainsi, nous estimons le taux d'échec relatif au registre à 18.74% par rapport à l'ensemble des difficultés, soit un usage conforme aux exigences de la maîtrise de la langue orale. Les performances réalisées dans ce sens donnent plutôt satisfaction, en dépit de certains portraits lacunaires pour qui, la plupart expriment des redondances contextuelles.

Au niveau du vocabulaire, le taux d'échec obtenu estimé à 16.66% révèle un usage erroné d'expressions récurrentes simples, dont certaines d'entre elles sont empruntées au langage du quotidien, comme dans le cas des expressions « bac/baccalauréat » dans l'énoncé ; « C'est après les résultats du bac » et « maths/mathématiques » dans l'énoncé ; « Je n'ai pensé qu'aux matières scientifiques, aux maths ». Bien que ces expressions soient fusionnées dans le langage usuel des étudiants, ne portant aucun préjudice quelconque au fonctionnement de la langue ou même à la représentation de la pensée initialement désignée, nous pensons quand même que l'énonciatrice n'est pas du tout consciente du niveau de langue convoqué, car l'usage habituel exerce une influence lacunaire qui l'emporte sur l'usage attendu.

En ce sens, l'usage fautif de ces expressions, ne peut être lié au phénomène linguistique d'assimilation de la langue (réduction ou économie des mots), adopté comme stratégie de communication de manière à exprimer beaucoup de choses en peu de productions langagières sonores et écrites, mais davantage aux pratiques coutumières auxquelles s'en rapportent le plus souvent nos étudiants. Dans l'ensemble, nous pourrions donc affirmer, que le vocabulaire usité dans le texte demeure, sauf exception parce que les exceptions ne peuvent s'éterniser, conforme à la thématique et à la situation de communication. Ainsi, nous pensons qu'il n'ya point de difficulté à accepter ces expressions aléatoires fondées sur l'intervention de l'habituel, dans l'usage courant de la langue orale, du moment qu'elles ne suscitent point d'équivoque et ne se répercutent plus sur l'écrit.

Autre élément assimilé au critère du registre, indispensable à nos yeux pour tout agencement de texte, tient compte de la conception phrastique (unité maximale), considérée ici, en tant qu'aspect problématique relevant du développement du langage. Ainsi, la maîtrise de ce concept linguistique indique une valeur négative estimée à 20.83%, soit plus ou moins conforme aux exigences, mais qui n'inspire aucune crainte pour la progression de l'oral, puisque la maîtrise du principe varie d'un prestataire à l'autre en décriant les « *bonnes fautes* »[103] qui se répondent parfois dans le discours oral de l'étudiant et qui manifestent directement ses performances créatives linguistiques.

En effet, certaines conceptions fautives décèlent des propositions absolues qui portent sur l'usage des éléments constitutifs tels que les auxiliaires, les pronoms, la négation et l'accord des temps (concordance logique). Pour preuve, nous présentons dans cette partie quelques représentations lacunaires relatives à la problématique précédemment décrite.

Ainsi l'énoncé ; « C'est pas **moi** qui **a** choisi d'étudier le français », présente ici une double déviation dont une première liée à l'emploi inadéquat de l'auxiliaire avoir de la troisième personne du singulier « a » au lieu de « ai » concordant avec « moi » plus une seconde relative à la forme de la négation « C'est pas moi » d'où l'emploi est largement répondu à l'oral puis transposée à l'écrit, sans présenter de difficultés

[103] François, F., « Les concepts syntaxiques dans la langue des enfants », Bulletins de Psychologie, 1976.

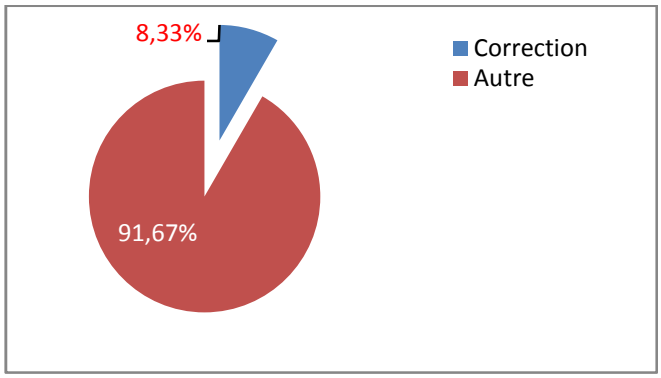
majeures. Encore, une autre situation agrammaticale dans l'énoncé ; « **Je** sais bien **s'**exprimer devant les autres » porte sur une proposition absolue liée à l'emploi correct du pronom personnel réfléchi « me » de la première personne, au lieu de « se » pour la troisième personne et impose donc une incompatibilité grammaticale. Dernier cas de figure, un autre exemple lié cette fois-ci au raisonnement temporel ;« J'ai trouvé que cette filière est très riche », nous pensons que l'emploi du présent « est » au lieu d'employer l'imparfait pour décrire une situation brève, n'est pas tout à fait réussi et relève donc de l'usage inadapté puisque le jugement dans la proposition subordonnée (le propos) est relié directement à l'évènement dans la proposition principale (le thème).

Finalement, bien que ces quelques échantillons pris dans le discours oral n'attestent d'aucune absence de réelle maîtrise langagière de l'étudiante, ils dénotent cependant de l'activité linguistique du sujet parlant mise en relation avec sa propre représentation de la langue. Nous pensons que ces difficultés linguistiques révèlent l'antériorité de la pratique de la langue et l'acquisition de règles syntaxiques et morphologiques qui la régissent sur la restriction apportée par la norme. Globalement, nous affirmons que cette catégorie d'erreurs ne doit nullement affecter l'interprétation du message transmis ou constituer un obstacle à la communication de la pensée. Ces situations lacunaires sont aléatoires et relatives à la performance linguistique de l'étudiant lui-même et ne sont pas significatives, ni par rapport au processus d'apprentissage, ni par rapport à la connaissance langagière.

2.2.1.5. Critère d'évaluation lié à l'interaction

Toute notre attention se porte sur la nécessité de faire en sorte que l'interaction soit un moyen de dépannage linguistique et que tout étudiant ait conscience de ses propres difficultés linguistiques en se corrigeant seul dans l'autonomie sans avoir besoin d'être guidé par un tiers. Mais avant tout, l'étudiant doit absolument maîtriser deux principes fondamentaux pour conserver le rythme de sa parole, exprimer clairement son point de vue et nuancer ses propos. L'évaluation des principes précédemment cités est très encourageant, nous pourrions donc affirmer que la valeur numérique corresponde à un taux d'échec de 08.33%, par conséquent, on estime un résultat positif, tel qu'il est décliné dans la représentation graphique, soit au-delà des exigences, du moment qu'il

dénote une certaine progression par rapport aux données précédentes, lesquelles ne s'opposent aucunement au développement des compétences orales de notre groupe d'étudiants.



En effet, les quelques exemples relevés dans le discours oral présenté par l'étudiante concernent deux pratiques didactiques distinctes, mais relatives à la correction instantanée : d'abord, une tentative de remédiation exprimée dans l'énoncé « ce n'est pas du tout le module que je vais **[=]** que j'ai pensé à étudier ». Dans ce contexte, l'étudiante interrompt la séquence pour réorganiser son contenu, pour ce faire, elle procède à annuler un élément « vais » en introduisant un autre à sa place « penser » dans la proposition subordonnée relative, lequel serait donc indispensable à la réorientation du propos. Dans cette optique, nous entendons par remédiation, le procédé employé par l'énonciatrice pour interrompre la difficulté ensuite proposer une solution suppléante appropriée dans le but d'assurer le rythme de l'oral (paraphrase) et l'enchaînement des idées. Ensuite, une autre tentative de reformulation exprimée dans l'énoncé ; « elle a bien utilisé //< elle a utilisé des arguments pour **[xx]**…».

Dans cette situation, marquée par la rupture du dernier segment, laquelle influe négativement sur tout le contenu de l'énoncé, l'énonciatrice tente de reconstituer la séquence par la re-proposition des segments. Face à une telle difficulté, liée à une expression manquée ou une performance peu accomplie, il est fondamental pour celui qui utilise une langue étrangère d'apprendre les concepts de la reformulation, en tant qu'outil de modification de la signification, bien qu'il arrive parfois de ne pas réaliser ce procédé de manière correcte, donnant lieu à de graves erreurs.

Enfin, le manque de confiance en soi, la peur d'être ridiculisés auprès de la classe, oblige souvent un certain nombre d'étudiants à se réfugier derrière ce type de procédés outrés (reformulation, remédiation), bien que d'autres, à mesure de prendre très au

sérieux les pratiques langagières en classe, parviennent tout de même de faire l'exception en réduisant le volume des carences et en atteignant un degré de maîtrise langagière acceptable.

3. Analyse et interprétation comparative des données répercutées

En prenant appui sur les données obtenues auprès des deux groupes d'étudiants (G :10 et G :12), inscrits en première année de licence de français, le principe fondamental de l'analyse menée, tient compte de s'interroger sur les apports et les limites de notre démarche pour le renforcement des compétences linguistiques à l'oral et leur répercussion à l'écrit. L'interprétation des résultats ne concerne aucunement la distinction entre le langage oral et le langage écrit, nous avons opté pour une complémentarité objective entre les deux principes, considérant le premier comme étant un outil de dépannage linguistique pour le second.

Par conséquent, il est évident qu'en dernière étape du protocole de recherche, la priorité soit accordée à l'examen des répercussions à l'écrit, en se référant à l'interprétation et la comparaison des résultats obtenus.

En fait, la suite du chapitre sera entièrement dédiée à l'interprétation et la comparaison des résultats portant sur les répercussions des sous compétences linguistiques développées dans notre démarche d'oral pour la maîtrise de la compétence scripturale ; le principe clé, étant s'assurer du transfert des compétences linguistiques. Pour ce faire, nous avons soumis l'ensemble des productions écrites à la même grille d'évaluation accordée aux prestations orales, sans pour autant tenir compte de toutes les difficultés langagières. Notre analyse sera centrée sur les sous dimensions linguistiques lacunaires, lesquelles ont été décrites dans le test d'évaluation et ont fait, par la suite, l'objet d'un renforcement linguistique lors des multiples pratiques orales, sans nécessairement passer par l'analyse didactique de la séquence de l'écrit elle-même, puisque à l'origine, cette hypothèse n'a pas été retenue dans le cheminement de notre étude.

Ainsi, les résultats obtenus seront comparés aux données de départ et vont nous permettre de vérifier le degré du transfert des compétences à l'écrit.

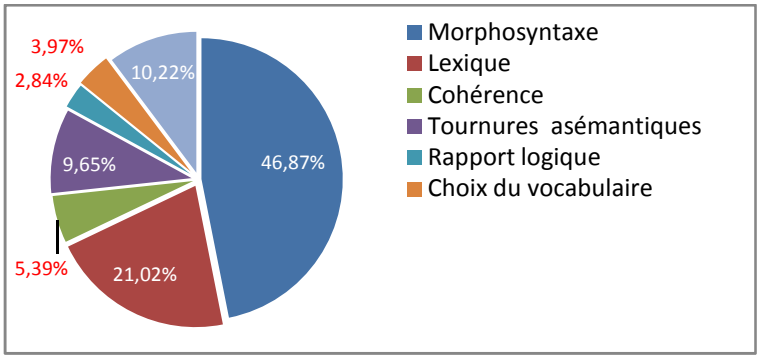
Compte tenu du type de discours écrit (argumentatif) et du langage auquel il se réfère, étant pratiquement différent à celui de l'oral, nous nous appuyons ici sur une

grille d'évaluation adaptée en fonction de notre objet d'étude pour l'analyse des prestations scripturales d'étudiants. Cette dernière a été revue sous différents angles et sera dépourvue de certains critères d'évaluations, lesquels sont absents à l'écrit et ne rentrent pas dans nos objectifs d'analyse. L'échelle d'évaluation suivante décline de manière précise ce qui résulte de la démarche adoptée avec le groupe (G :10), non ciblé par nos opérations de renforcement et consolidation, enregistrant ainsi, des degrés de maîtrise langagières peu convainquant, similaires aux données obtenues à l'oral.

Paramètres d'évaluation de l'oral			Echelle d'appréciation					Echelle numérique	
Critères d'évaluation	Eléments observables	Descriptions	Très en deçà des exigences	En deçà des exigences	Conforme aux exigences	Au-delà des exigences	Très au-delà des exigences	Fréquence	%
Le langage	Morphosyntaxe	Proposition, préposition, concordance, coordination, subordination.	**Ø**					165	46.87
	Lexique	Morphologie absolue ou relative, phonétique, forme, sens, sémantique, locution, adjectif, adverbe.		**Ø**				74	21.02
L'organisation du discours	Cohérence	Progression, répétition, contre sens.				**Ø**		19	5.39
	Cohésion	Structure adéquate (étapes).							
Délimitation du sujet-fil directeur	Illustration	Exemples, arguments.							
	Tournures asémantiques	Tournures énonciatives aberrantes.				**Ø**		34	9.65
	Rapport logique	Progression, régression.					**Ø**	10	2.84
Pertinence et crédibilité	Originalité	Choix des informations et organisation des idées.							
	Adaptation	Choix énonciatif en relation avec la consigne.							
Le registre	Choix du vocabulaire	Adéquation du registre à la thématique et à la situation de communication.					**Ø**	14	3.97
	Conception phrastique	adéquation des phrases au plan grammatical et syntaxique. Emploi correct des temps et des modes.			**Ø**			36	10.22

En fait, un phénomène particulier attirant notre attention dans les prestations scripturales du groupe et qui se pose aussi en expression orale, est la présence de transcriptions langagières asymétriques qui se reproduisent constamment, ce qui signifie pour nous que ces difficultés relèvent de pratiques langagières antécédentes.

Ces manifestations langagières sont souvent liées au développement des compétences orales de l'étudiant lui-même, nous y découvrirons dans la représentation graphique suivante des pourcentages alarmants, exprimant la situation linguistique réelle de nos scripteurs étudiants au passage à l'expression écrite : redondances, structures phrastiques inachevées, tournures asémantiques, propositions absolues ou relatives fautives et morphologies lexicales ou syntaxiques aberrantes qui semblent évoquer une véritable dysfonction dans les productions écrites.



(G:10)

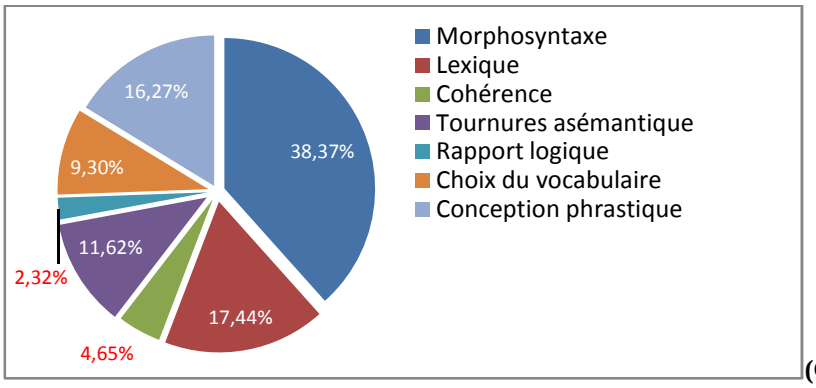
En se référant à la représentation graphique ci-dessus relative au groupe (G :10), nous pourrions affirmer que le maillon faible qui fait échec à toute progression langagière renvoie essentiellement au critère du langage, lequel inclue la sous compétence morphosyntaxique évalué à 46.87 % et lexicale estimée à 21.02 %, soit les trois quarts de l'ensemble des situations déficitaires enregistrées. Par ailleurs, en mettant en comparaison les pourcentages obtenus[104]: ceux du groupe (G :10) avec les résultats relatifs aux prestations scripturales du second groupe (G :12) ciblé par notre démarche de renforcement et consolidation des compétences linguistiques, nous pourrions retenir des conclusions acceptables qui puissent jouer un rôle d'indice révélateur, à la fois du degré de maîtrise langagière atteint par nos étudiants et de la fiabilité de la démarche corrective que nous avons proposé pour les circonstances.

[104] Les représentations graphiques relatives aux (G :10 et G :12) trouvent leur conceptions dans les interprétations fidèles et concises des données enregistrées en référence. Voir les annexes.

L'échelle d'évaluation suivante décline de manière quanti-qualitative ce qui résulte de la démarche adoptée avec le groupe ciblé (G :12) en un temps réduit, enregistrant à travers les données répercutées, des progressions rassurantes, puisque l'ensemble des difficultés linguistiques ont été réduites à la moitié. Même s'il parait que les résultats affichent des estimations en deçà des exigences et peu équivalents à ceux obtenus à l'oral, du moins, nous sommes persuadé qu'en matière de fréquence numérique (239 contre 48), les données expriment largement une nette progression du langage en faveur du groupe (G :12).

Paramètres d'évaluation de l'oral			Echelle d'appréciation					Echelle numérique	
Critères d'évaluation	Eléments observables	Descriptions	Très en deçà des exigences	En deçà des exigences	Conforme aux exigences	Au-delà des exigences	Très au-delà des exigences	Fréquence	%
Le langage	Morphosyntaxe	Proposition, préposition, concordance, coordination, subordination.		**Ø**				33	38.37
	Lexique	Morphologie absolue ou relative, phonétique, forme, sens, sémantique, locution, adjectif, adverbe.			**Ø**			15	17.44
L'organisation du discours	Cohérence	Progression, répétition, contre sens.					**Ø**	04	4.65
	Cohésion	Structure adéquate (étapes).							
Délimitation du sujet-fil directeur	Illustration	Exemples, arguments.							
	Tournures asémantiques	Tournures énonciatives aberrantes.			**Ø**			10	11.62
	Rapport logique	Progression, régression.					**Ø**	02	2.32
Pertinence et crédibilité	Originalité	Choix des informations et organisation des idées.							
	Adaptation	Choix énonciatif en relation avec la consigne.							
Le registre	Choix du vocabulaire	Adéquation du registre à la thématique et à la situation de communication.				**Ø**		08	9.30
	Conception phrastique	adéquation des phrases au plan grammatical et syntaxique. Emploi correct des temps et des modes.			**Ø**			14	16.27

En effet, l'écrit constitue un défi majeur pour tout étudiant à travers lequel il est amené à faire preuve d'une maîtrise certaine des sous compétences linguistiques convoquées, en particulier les structures morphosyntaxiques et lexicales qui demeurent les seules critères lacunaires qui puissent présenter une entrave à la maîtrise de l'écrit. La représentation graphique suivante relative au groupe ciblé (G :12), nous permettra donc d'avoir une idée précise sur la particularité du système organisationnel du discours oral et écrit, lequel est présenté ici sur une échelle biforme (quanti-qualitative) en critères observables intégrés à la dimension de la maîtrise langagière.



(G:12)

En faisant un simple survol des résultats obtenus, nous pourrions sans trop fort affirmer que les représentations graphiques des sous dimensions ciblées apparaissent du premier coup comme des éléments fragilisés pouvant amener l'étudiant en situation de handicap. Cependant, une visualisation attentive laisse distinguer de nettes améliorations des sous compétences, ce qui veut dire, pour autant, qu'un développement positif des pratiques langagières au rythme constant que nous avons connu peut être un facteur facilitateur permettant d'appréhender positivement les pratiques scripturales. De ce fait, il conviendrait de prêter une grande attention aux difficultés linguistiques des étudiants et à la fréquence des erreurs perpétrées tant à l'oral et à l'écrit, même si elles ne sont pas de même importance, pourvu que cela ne constitue nullement un critère de handicap.

3.1.Critère d'évaluation lié au langage

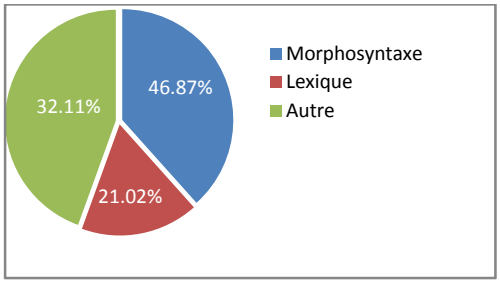
Tout d'abord, les données relatives à la manipulation du langage dans la plupart des productions écrites en incluant la morphosyntaxe et le lexique font notamment croire que les étudiants sont en grande difficulté, en regard des pourcentages estimés médiocres, soit 67.89% pour le groupe (G :10) contre 55.81% pour le groupe ciblé

(G :12) de l'ensembles des situations lacunaires enregistrées. Une telle situation qui nous fait certainement penser que le véritable obstacle qui entrave toute progression réside dans la conscience langagière à laquelle les étudiants devraient tenir vraiment compte.

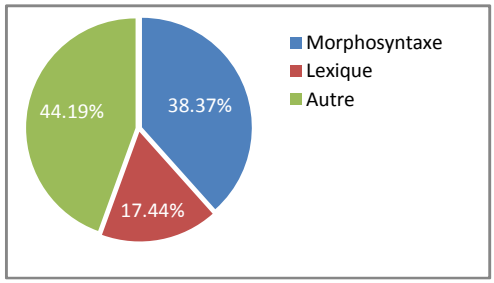
Vu la particularité des pratiques orales, notamment les mises en scène outrées, les étudiants du groupe non ciblé (G :10) ne réussissent pas à maîtriser l'ensemble des sous dimensions constituant le langage, parce qu'ils manquent à nos yeux de pratiques orales réelles en classe. En effet, il nous a été donné de constater au cours de notre analyse de productions écrites, que l'une des situations lacunaires préoccupantes serait donc la manipulation des structures morphosyntaxiques estimées très en deçà des exigences soit 46.87% par rapport à l'ensemble des difficultés linguistiques déclinées, contre 38.37% pour le groupe (G :12) ayant pris part à notre modeste expérience.

Comme nous l'avons précédemment expliqué, le recours aux pratiques orales centrées sur des mises en scène outrées qui ne répondent ni à l'autonomie, ni à l'authenticité ne font que perdurer la situation langagière de nos étudiants, déjà en difficulté. En effet, même si nous reconnaissons l'existence de quelques avantages qui ne tiennent compte en réalité que des performances orales au lieu des compétences langagières, ces derniers peuvent aisément en cacher plusieurs inconvénients ce qui engage souvent, enseignants et chercheurs à s'interroger sur le type d'oral à évaluer ? Comment l'évaluer ? Où et quand l'évaluer ?

G:10



G:12



Comme l'a affirmé C. Perdue, l'erreur est inévitable en langue étrangère ; l'étudiant en commettra obligatoirement autant qu'il « *vérifie des hypothèses sur la structure de la langue cible* ». À ce propos, nous présentons dans cette partie quelques modèles de difficultés ayant fait l'objet d'une redondance dans l'ensemble des productions écrites, lesquels sont interprétés en catégories lacunaires suivant leur influence sur la maîtrise de l'écrit, sans tenir compte des raisons ayant abouti à leur multiplication. Ainsi, nous

pensons que si nous parvenons à bien comprendre leur fonctionnement dans le système langagier, nous pourrons enregistrer des progressions encore meilleures quant à la maîtrise de la langue française.

- **Les difficultés syntaxiques portant sur une proposition :** Une telle catégorie lacunaire peut être fournie en tenant compte de formes distinctes : absolue et relative. La première proposition dite « absolue » se caractérise généralement par une structure syntaxique erronée et inconnue ne répondant à aucune règle grammaticale ; absence du mot introducteur, verbe mal conjugué, détermination ou articulation inadéquate…etc. Fondé sur ce principe catégoriel, nous avons pu relever deux exemples fautifs liés respectivement à l'usage des auxiliaires et participes :

  - « *je suis bien choisi* » (9)
  - « *on peut connu les autres cultures* » (4)

  La seconde proposition dite « relative » se caractérise dans la plupart des cas par des structures syntaxiques existantes mais déviantes qui renvoient à une transgression des règles d'usage et à l'absence ou présence erronée de l'un des éléments constitutifs ou facultatifs de la phrase. Nous en distinguons ; désordre de mots ou groupe syntaxique, adverbe de négation, préposition, usage de verbes pronominaux, confusion de pronoms personnels et réfléchis…etc. En ce sens, nous tenons à présenter dans ce cas des exemples liés à la non maîtrise de la pronominalisation et la préposition, relevés auprès du groupe non ciblé (G :10).

  - « *on se devient plus fort* » (18)
  - « *j'ai eu mon bac de 12 de moyenne* » (13)
  - « *parce que mon bac est en lettres et langues étrangères* » (11)

  En outre, en faisant un survol des données quantitatives à travers l'ensemble des erreurs perpétrées dans cette catégorie dite relative, il nous semble que le caractère complexe du système prépositionnel de la langue française est l'une des plus grandes difficultés qui prime et que peuvent rencontrer nos étudiants en FLE. Pour contourner cet obstacle lié à l'usage inadéquat de pronominalisation et la préposition, il convient à l'étudiant de mieux comprendre le système de la langue française et d'en connaître sa portée pour assurer convenablement la cohérence du groupe phrastique et la fonction de certaines opérations syntaxiques.

- **Les difficultés syntaxiques entre deux propositions :** Se distinguent généralement par la prise en compte des relations syntaxiques entre unités de même statut

hiérarchique ou de statuts différents. Considérée comme étant une sous dimension syntaxique complexe, elle recouvre entre autre ; l'ignorance ou la confusion de règles syntaxiques qui régissent le bon fonctionnement des structures phrastiques de la langue étrangère et l'usage fautif des principes propositionnels relatifs à la coordination, la concordance et la subordination.

En ce sens, nous présentons ici quelques propositions relatives aux principes, auxquels les étudiants se heurtent le plus souvent au contact à la conception des relations syntaxiques propositionnelles :

- **La coordination**
  - « *parce qu'il est riche à cause de la culture qui joue un grand rôle pour sa richesse* » (1)
  - « *il y a d'autre qui m'inspire de choisir cette langues* » (2)
- **La concordance**
  - « *les gens que je l'aime* » (2)
  - « *j'ai fixé mon objectif qui est d'être* » (13)
- **La subordination**
  - « *mon rêve que je les souhaités* » (17)
  - « *un monde ou je peux trouver les gens que je l'aime* » (2)

La représentativité de notre analyse de la catégorie morphosyntaxique concerne en outre, une variété déficiente et apparente de concepts linguistiques, lesquels sont liés directement à la progression des compétences orales de nos étudiants et pouvant ainsi constituer un obstacle à toute progression de la pratique scripturale. En effet, nous en avançons l'idée selon laquelle, de l'oral à l'écrit, les étudiants continuent à éprouver les mêmes difficultés à procéder, en dépit d'une conscience des règles grammaticales et syntaxiques qui régissent le fonctionnement de la langue courante.

En référence, nous présentons une autre variété de sous compétences linguistiques qui concernent essentiellement la conception morphologique absolue et graphique dont l'étudiant serait directement impliqué de par sa manière de raisonner en maniant la langue.

- **Les difficultés liées à la morphologie absolue graphique :** Il s'agit en fait d'une variété dégradée et inconnue aux règles orthographiques d'usage et concerne plutôt les erreurs perpétrées par les étudiants à l'écrit mais qui ne peuvent pas être remarquées à l'oral. En d'autres termes, il est question de transcrire des mots ou groupe de mots suivant la prononciation erronée et fautive ou l'imitation inconsciente réalisée par l'étudiant, tel qu'il est proposé dans les deux exemples suivants :

- « *je choisait étudier cette langue* » (4)
- « *beaucoup de gens qu'ils la métrisent parfaitement* » (7)

- **Les difficultés liées à la morphologie absolue orale :** Il est question d'une variété rejetée dont la morphologie est inconnue aux règles orthographiques d'usage, nous y retenons des fautes occasionnées par les pratiques orales habituelles des étudiants et qui nous semblent condamnées tant à l'oral qu'à l'écrit. Les deux exemples suivants peuvent exprimer de manière claire la manière de concevoir les formes selon un raisonnement absolu, généralement relatif à l'interférence de la langue maternelle et de l'influence qu'elle exerce sur le maniement des règles orthographiques et de nouvelles façons d'exprimer dans la langue étrangère apprise.
    - « *la cinéma française* » (1)
    - « *et beaucoup de canals français* » (19)

Nous estimons que la perpétration des erreurs d'interférence est la conséquence d'une fragilité conséquente de la pratique orale réelle auprès des étudiants par opposition aux erreurs dérivatives ou développementales de la langue cible, dites intralinguales. Ainsi envisager des remédiations dans ce sens, suppose une réelle prise en considération de ces difficultés en fonction des situations socioculturelles des étudiants eux-mêmes.

- **Les difficultés liées à la morphologie relative graphique :** Les erreurs relevées dans ce contexte tiennent compte de formes qui sont parfois existantes mais inadaptées à la situation de communication. Ainsi, elles présentent un écorchement de la langue écrite en raison d'une transcription fautive de mots, en d'autres termes, l'étudiant transcrit le mot tel qu'il est articulé sans rendre compte des particularités et exceptions orthographiques d'usage qui semblent peu maîtrisées dans ces circonstances par les étudiants en raison d'un déficit lexical et grammatical lié la lecture en manque.
    - « *je préfaire la langue française* » (1)
    - « *de plus j'été la première depuis le primère* » (19)
- **Les difficultés liées à la morphologie relative orale :** Il est question d'une variété d'erreurs morphologiques existantes mais qui semblent aussi inadaptées à l'usage adéquat de la langue, généralement liées à une déformation de pronoms, confusion du genre et nombre ou prononciation de travers de mots, lesquels présentent ensuite une conception erronée. Nous estimons que ce type d'erreurs est pratiquement lié à la performance de l'étudiant lors de son premier apprentissage de l'oral en langue cible.

En commettre tant, cela constitue une véritable raison handicapante pour la transmission d'un message clair et le développement d'une expression abondamment cohérente, tel qu'il est donné dans l'exemple suivant :

- « *elle me dit que vous doit être une enseignante* » (8)

Enfin, en dépit de leurs natures différentes, la plupart des erreurs perpétrées en ce sens se rapportent manifestement aux pratiques précédentes de la langue orale par nos étudiants, d'où il leur est admis d'en commettre autant par indulgence, du moment que la priorité de l'oral engagé pour le groupe (G : 10) ne tient pas compte des compétences linguistique, mais plutôt des performances de la parole (mise en scène), à condition que cette situation de communication ne constitue pas une abstention à la prise de parole.

Par ailleurs, d'importantes particularités marquant la langue orale par rapport à la langue écrite, non seulement au niveau morphosyntaxique, mais aussi au niveau du lexique présentent des difficultés apparentes sur divers plans, notamment la graphie, l'oral, la forme et le sens. En ce sens, nous pourrions affirmer que les résultats obtenus pour le groupe (G:10) sur le plan du lexique sont en deçà des exigences. En effet, nous avons relevé un taux d'échec estimé à 21.02 %, contre un pourcentage estimé conforme aux exigences pour le groupe ciblé (G :12), soit 17.44%, ce qui laisse à affirmer que, contrairement au groupe non ciblé, la sous compétence en question ne constitue pas un handicap pour le second .

En effet, après avoir passé au crible les productions écrites développées, nous sommes arrivés à un point d'aboutissement conclusif selon lequel, la fragilité de la maîtrise du langage, s'apparente au stock lexical de la langue, identifiée par l'épreuve d'énormes difficultés à convoquer l'expression appropriée pour construire le sens exact. Ainsi, la conscience pour les variations lacunaires suivantes illustrent à quel point les répercussions sont hautement discutables, tel qu'il est proposé dans les exemples relevées auprès du groupe (G:10).

- **Les difficultés lexicales liées à la graphie :** Une variété d'erreurs qui portent sur la graphie du lexique introduit, dont la prononciation ne présente aucune difficulté et n'est pas tenue pour cause d'échec. Néanmoins, à l'écrit l'erreur graphique apparait comme étant une infraction orthographique donnant parfois lieu à une incohérence ou

une confusion dans l'emploi de la bonne expression à transmettre, comme dans l'exemple suivant :

- « *je voulais comprendre la culture et certenement la langue* » (19)

- **Les difficultés lexicales liées à l'oral :** Existent en abondance dans les productions écrites d'étudiants et tiennent souvent compte des erreurs orthographiques qui seraient directement liées à la manière dont une expression ou un mot sont prononcés par le scripteur. Bien que les faits de prononciation relèvent de la phonétique, certaines déviations enregistrées influent négativement sur la transcription correcte du lexique, ce qui explique que l'oral fruste de l'étudiant est tenu en grande partie pour fautif, tel qu'il est présenté dans les deux exemples ci-dessous :
  - « *la langue française est une langue internationnelle …*» (1)
  - « *elle nous permitte de regarder* » (4)
- **Les difficultés lexicales liées à la forme :** Il s'agit d'une variété de difficultés lexicales qui réside dans le fait que les erreurs peuvent se produire soit d'une manière imprévue d'où le scripteur laisse glisser un mot proche et existant mais qui serait inadapté au contexte, comme par exemple employer « réaliser (2)» au lieu de « réalisé » ou bien « en fin (3)» à la place de « enfin », soit par ignorance des règles orthographiques d'usage en confondant les genres « important(1) » au lieu de « importante », tel qu'il est proposé dans les exemples suivants :
  - « ils peuvent être réaliser ». (2)
  - « *très important à apprendre* ». (1)
  - « en fin je vais finir par… » (3)
- **Les difficultés lexicales liées au sens :** Pour contourner la limite et la fragilité de la compétence lexicale dans les productions écrites d'étudiants, certain d'entre eux font même appel à la périphrase ; un procédé grammatical fréquent qui consiste à ce qu'une expression substitue à une autre pour lui faire jouer le même rôle ou le même sens. D'habitude, il est question pour cette variété de tenir compte des erreurs lexicales relatives à la production du sens, d'où la confusion entre le sens construit et le sens transmis est apparente à travers l'emploi d'une expression existante à la place d'une autre, mais qui ne produit pas forcément le même effet, comme dans les exemples proposés ci-dessous :
  - « *c'est une langue d'exagération et très vivante* » (12)
  - « *le champ des choix est limité* » (15)

Ou à exprimer un concept unique par un groupe de plusieurs mots, en empruntant au registre familier ou celui de la langue maternelle pour construire le sens, comme dans les deux exemples suivants :

- « la langue française c'est la crème de crèmes de littérature » (12)
- « elle est classé 5^{em} classement dans le monde » (5)

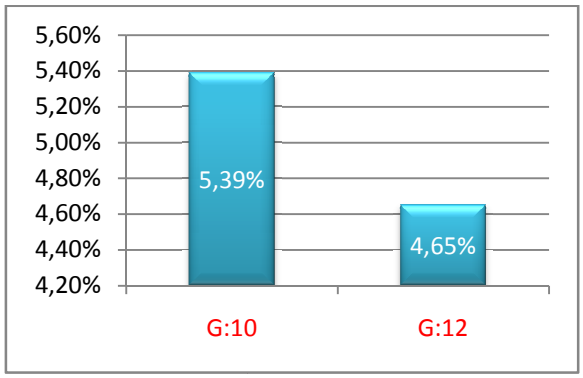
Enfin, la multiplicité des formes d'erreurs tirent son origine non pas à la méconnaissance des règles d'usage mais, des écarts plus ou moins grands qui se présentent dans la pratique imparfaite de la langue à l'oral, ce qui explique clairement le taux des répercussions exprimées dans la langue écrite des étudiants. En effet, plusieurs variations d'erreurs sont systématiques et relèvent parfois de la compétence orale et du système artificiel auquel l'étudiant se réfère abondamment. En dépit de la complexité du système phonétique et graphique français, nous estimons, que l'ensemble des difficultés morphosyntaxiques et lexicales attribuées à la dimension du langage peuvent cependant être d'un apport constructiviste si nous accordions la progression essentielle par la compréhension et la remédiation instantanée.

3.1. Critère d'évaluation lié à l'organisation du discours :

Comprendre les difficultés liées à l'organisation du discours écrit, tient sans doute à expliquer par l'argumentation les raisons ayant abouti à la transgression de ses principes de référence : La cohérence et la cohésion ; essentielles à nos yeux pour toute interprétation correcte d'un discours produit. La cohérence, en tant que critère définitionnel de progression et de développement de la pensée, soulève un point important dans toute production scripturale, lequel devrait tenir compte d'identifier les règles et les contraintes qui régissent les idées développées par le scripteur.

Néanmoins, certaines productions écrites d'étudiants des deux groupes ont montré une déconsidération de la sous dimension, laquelle a influé négativement sur la qualité des productions écrites, en donnant lieu à des organisations textuelles aberrantes et insignifiantes. En se référant aux résultats obtenus, ces derniers montrent incontestablement que la fréquence d'erreurs sur la cohérence ne présente aucune difficulté pour les deux groupes en regard des autres difficultés langagières. Les données sont largement satisfaisants auprès des deux groupes et ne tiennent aucunement pour un obstacle à l'organisation du discours et les quelques cas signalés présentent des lacunes liées à l'enchainement logique des propositions et des modes de

pensée structurant la manière de produire l'écrit. Ainsi, les taux d'échec parlent d'elles mêmes, on y présente 5.39 %, soit au-delà des exigences pour le (G :10) contre 4.65 % pour le groupe (G :12), soit très au-delà des exigences.



D'après les modèles représentatifs d'erreurs présentés en ce sens, nous pourrions constater l'existence de difficultés qui renvoient à la progression des idées et contre sens, provoquant ainsi, de légères déviations dans l'usage des locutions conjonctives, ce qui laisse à dire que le problème ne réside pas dans l'organisation du discours, mais dans le système verbal français, lequel présente plus de variations. L'exemple suivant démontre clairement, à quel point la cohérence puisse influer sur le contenu des propositions et le sens produit, si elle n'est pas prise en compte par le scripteur.

- « *Parce qu'il est riche à cause de la culture qui joue un grand rôle* » (1)

En ce sens, nous tenons à affirmer que la compréhension d'un discours écrit doit impérativement passer par la conception adéquate des représentations successives de ce que le lecteur lit. Cela suppose que nous devrions traiter l'organisation textuelle de manière déterminante comme un tout indissociable, en tenant compte des opérations qui se manifestent au niveau global pour la qualité du discours (cohérence) et au niveau local pour la qualité du texte (cohésion).

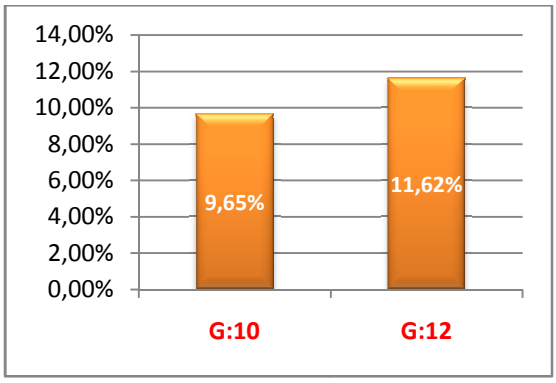
Il en est de même pour les marques de la cohésion d'où leur présence nous semble plus ancrée dans l'organisation textuelle, bien qu'elle ne constitue pas une raison certaine d'un handicap langagier. En effet, l'analyse des échantillons prélevés, n'a pas montré des déviations relatives de ce principe, puisque les scripteurs se sont montrés vigilants en se contentant relativement de construire des phrases courtes, ce qui a diminué le taux d'échec. Toute la considération portée à la cohésion demeure purement linguistique, puisqu'il est question de l'organisation textuelle interne qui tient compte de l'intégration de procédés linguistiques appropriés garantissant la

cohésion textuelle, à travers la structuration et la mise en relation d'éléments successifs du discours (choix de l'article défini/indéfini, pronominalisation, anaphores, et autres facteurs argumentatifs,…etc. ».

3.2.Critère d'évaluation lié à la délimitation du sujet-fil directeur :

En se référant au type d'écrit assigné (argumentatif), d'où l'étudiant est censé défendre son point de vue personnel de manière claire et précise et le faire partager au pluriel (différents lecteurs) en tentant de convaincre autrui par des moyens dont-il est le seul détenteur (*illustrations, tournures sémantiques, connecteurs, locutions…etc.*).

En regard des sous compétences évaluées, à savoir les tournures asémantiques et le rapport logique, les résultats acquis démontrent que le recours au critère est largement maîtrisé par nos étudiants, et ne présente aucun obstacle pouvant ainsi influer sur la qualité du texte produit. En matière de tournures asémantiques, nous estimons un taux d'échec au-delà des exigences soit, 9.65 % attribué au groupe (G : 10), contre 11.62 % pour le groupe (G : 12) ; un pourcentage considéré conforme aux exigences.

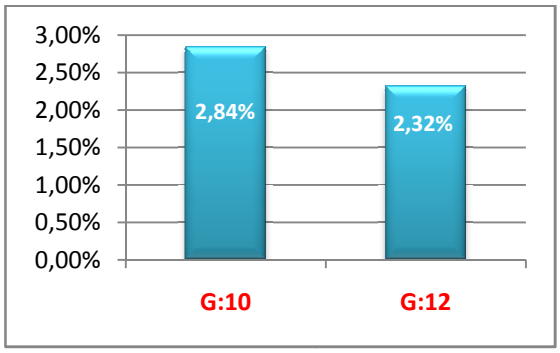


Dans cette optique, les difficultés résident dans le fait qu'il arrive parfois que les moyens d'argumentation agissent négativement sur le contenu de la pensée du scripteur, lequel ait à son tour une influence réciproque sur la forme du discours produit. En outre, il est à préciser que les quelques exemples lacunaires relevés auprès de nos étudiants renvoient à des difficultés en rapport à l'identification du thème dont le texte s'empare et traite par rapport à la thèse dont le scripteur défend le jugement.

- « elle est classé 5^{em} classement dans le monde » (5)
- « c'est le marteau qui détruit le roque de l'impossible » (5)

Face à une telle réalité inconfortable, le scripteur devrait donc prendre soin du langage usité et faire preuve d'une grande maîtrise des moyens d'argumentation à convoquer, de raisonnement logique et d'adaptation; quand bien même il est important

pour lui de se fier à leur crédibilité et à leur pertinence avant de les exploiter et faire preuve d'une auto-évaluation critique, en jugeant les représentations construites, leur qualité et adaptation au contenu de la situation de communication et d'énonciation et à consigne de la tâche à accomplir. Il est de même pour le rapport logique (raisonnement), lequel ne présente aucune difficulté et n'est pas pour autant la cause du déficit langagier pour les deux groupes, puisque les données représentatives dévoilent un taux d'échec estimé très au-delà des exigences, soit 2.84 % pour le groupe (G :10) contre 2.32 % pour le groupe ciblé (G :12).



Les difficultés ayant fait l'objet d'une analyse pour ce critère tiennent compte de relations logiques incompatibles au contexte, mettant ainsi en cause, l'organisation de l'argumentation. En effet, il arrive souvent que l'étudiant se serve d'autres éléments argumentatifs de connexion (*conjonction de coordination, adverbe de liaison ou conjonction de subordination*) qu'il les joigne à des relations logiques principales pour amplifier, ordonner ou reformuler une argumentation, même s'ils ne sont pas présentés comme étant de vrais connecteurs logiques. Ce procédé contracté peut, selon certains cas puisés aux productions écrites d'étudiants, développer une confusion de sens et/ou une incohérence de la proposition ou du paragraphe reliés.

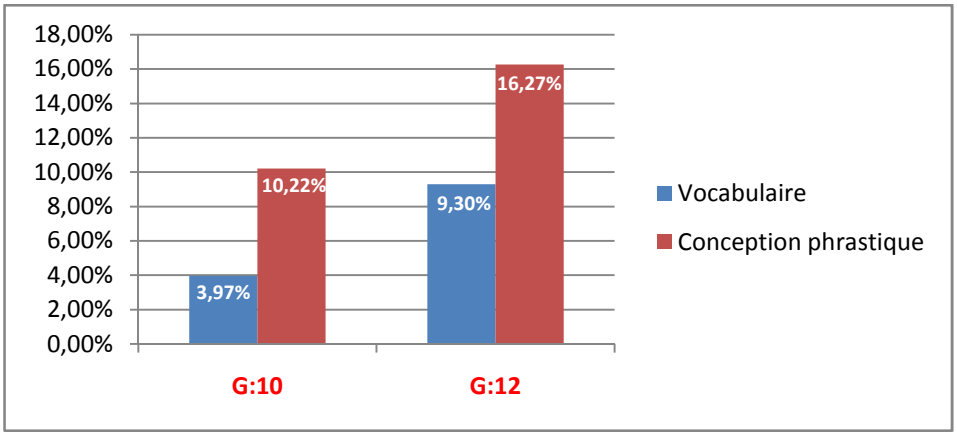
- « *ainsi que la langue française me plie beaucoup* » (15)
- « *une langue de littérature et de poésie encore* » (15)

Il est d'autres rapports logiques dont leur omission est ressentie comme une rupture au prolongement textuel, par conséquent leur présence dans un discours écrit ou oral, permet d'exprimer les nuances de la pensée et déterminer la portée des propositions. En dépit des variations existantes dans la nature d'argumentation, nous pourrions affirmer que c'est grâce à ces éléments linguistiques auxquels nos étudiants ne tiennent pas compte dans l'organisation du texte, que nous parvenons à évaluer objectivement la cohérence du discours produit, la clarté des idées développées et le niveau de

progression atteint. Par ailleurs, si la redondance des éléments argumentatifs dans un texte est ressentie parfois comme étant outré, il est d'autres fois important de saisir quand bien leur présence est indispensable au point que leur absence peut nuire à la compréhension du texte.

3.3.Critère d'évaluation lié au registre :

Compte tenu de la priorité absolue dont il jouit pour la maîtrise du langage, il semble important d'apporter un éclaircissement sur le critère du registre, dont la maîtrise passe par le développement en commun des pratiques langagières de manière transversale. Ainsi, l'attention portée à ses sous dimensions : le choix du vocabulaire approprié et la conception phrastique ne doit en aucune manière dissimuler les difficultés éprouvées par nos étudiants au passage à la production écrite.



En effet, l'analyse des productions écrites fait savoir que le maniement du vocabulaire en classe de FLE continue à faire obstacle en dépit des efforts formels pourtant ressentis, mais des lacunes dans sa maîtrise surgissent de temps en temps, entrainant des difficultés en expression, tant à l'oral qu'à l'écrit. Mais c'est à l'écrit que l'impact du problème est plus ressenti ; nos étudiants éprouvent des difficultés à manipuler les mots et à construire un sens adéquat, donnant parfois l'impression qu'ils manquent de vocabulaire lorsqu'ils expriment ou produisent des écrits.

- « *la langue française c'est la crème de crèmes de littérature* » (12)
- « *je me sent bien dans ma peau* » (17)

Néanmoins, au vu des résultats obtenus, ces derniers sont très prometteurs et n'entrent que pour une faible part dans le constat alarmant, puisque nous avons enregistré un taux d'échec estimé à 3.97 % pour le groupe (G :10), soit très au-delà des exigences contre un pourcentage de 9.30 % en faveur du groupe ciblé (G :12), estimé

au-delà des exigences. Quoique ces données numériques soient plutôt relatives, n'ayant de valeurs partielles que par rapport à la valeur générale obtenue, c'est pourquoi elles ne correspondent pas réellement à la fréquence attendue[105].

Enfin, un étudiant ne peut pas développer une idée sans le langage, la faire partager demeure un obstacle pratiquement lié à la disponibilité du vocabulaire. En ce sens, Nicolas Boileau-Despréaux affirme dans l'Art poétique (1674) que « *Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement - Et les mots pour le dire arrivent aisément* ». Le fond de vérité, c'est qu'un tel handicap ne permettra pas aux étudiants de bien concevoir leurs phrases, d'énoncer clairement leurs idées et développer leurs écrits à la fois cohérents et cohésifs.

Quant à la conception phrastique, nous pensons que les données se présentent telles qu'elles sont en vocabulaire, quoique la principale difficulté qu'éprouvent nos étudiants dans cette sous dimension linguistique ne se situe pas au plan organisationnel de la phrase, le problème est plutôt d'ordre grammatical et syntaxique, dont la forme (structure) serait instable et inadaptée au contenu (sens). Les résultats obtenus parlent d'eux-mêmes et se donnent comme étant conformes aux exigences, nous y avançons ainsi un taux d'échec évalué à 10.22 % pour le groupe (G :10) contre 16.27 % pour le groupe cible (G :12), ce qui signifie pour nous que les compétences de nos étudiants en matière de conception phrastique ne sont pas tenues pour fautives, puisque il ne s'agit pas d'une déviation absolue nourrie de la méconnaissance des règles grammaticales et syntaxiques.

- « donc, j'espère de maîtriser cette langue » (16)
- « donc, j'ai habitué d'aimer cette langue formidable » (16)

Le problème est plutôt d'ordre technique et concerne donc la localisation des éléments grammaticaux dans la phrase, lesquels sont mises en cause et provoquent un dysfonctionnement, d'où la dérivation lexicale et l'introduction imprévue d'un élément (préposition, nom, adjectif, adverbe…) ou parfois son absence peuvent générer des confusion de sens ou des incohérences qui se traduisent à travers l'absence de continuité et de raisonnement, désordre dans les pensées, défaut de rationalité et de coordination entre l'expression introduite et la pensée exprimée. En effet, nous avons

[105] Pour le (G :10), 3.97% correspond à 14 erreurs contre 9.30% correspondant à 08 erreurs pour le (G :12).

l'impression que la structure phrastique inadéquate constitue le point d'aboutissement d'un travail langagier inachevé marqué par l'absence de principes fondamentaux : une pratique authentique ciblant le renforcement des compétences linguistiques et une évaluation constante qui tient compte à remédier aux difficultés rencontrées et balisant le degré de progression de l'étudiant.

Enfin, il est à rappeler que l'écrit constitue le point d'aboutissement de l'ensemble des compétences langagières dont l'étudiant en possède, de ce fait, leur développement devrait s'effectuer en faveur de ce dernier. En ce sens, nous estimons que le renforcement des compétences linguistiques en classe d'oral se veut une ultime action pouvant amener l'étudiant à redresser son langage, clarifier ses idées et comprendre ses propres lacunes, souvent omises par commodité, de l'écrit. Encore une fois, la difficulté de nos étudiants se rapporte plutôt à la structure, à la forme de la langue apprise qui est défectueuse.

Conclusion

« *Il n'est rien comme de raisonner sur des énoncés déviants pour découvrir les règles qu'ils transgressent* ». Considérant que la langue parlée et la langue écrite tiennent compte de registres distincts et ne renvoient nullement à la même variété de production langagière, notre interprétation des données répercutées se veut un moyen accordant la vérification de la complémentarité entre les deux langages.

Un rapprochement significatif qui, en dépit des différences persistantes, permet aux compétences linguistiques d'être transposées de l'oral à l'écrit et vice versa et inclure diverses situations d'énonciations sans susciter des incohérences ou donner lieu à des transgressions de règles d'usage de la langue. Toute notre idée trouve sa raison d'être dans le fait que la langue orale est dépourvue de sa propre syntaxe et que celle-ci puise ses règles à la langue écrite et ce, pour de multiples raisons, dont nous ne mentionnerons que les deux principales, sur lesquelles nous nous sommes appuyés dans notre thèse depuis le début.

Les résultats obtenus en faveur du groupe (G :12), visé depuis le début par notre démarche, font révéler que la première raison de l'handicap langagier se résume dans la rareté de l'écrit par opposition à l'oral qui demeure omni présent dans les pratiques et activités langagières en classe de FLE. Bien évidement, en dehors des prises de

notes déclenchées en classe par les étudiants pendant la dispensation des cours, ces derniers se prêtent très rarement à l'écrit, tel que nous le connaissons, dont le développement de la compétence est directement lié à la lecture.

L'autre raison tenue pour assez probable à nos yeux tient compte de l'idée de transposition, laquelle laisse croire que la progression des compétences scripturales des étudiants, s'effectue à la même cadence que celle des compétences orales. En d'autres termes, nous pensons que nos étudiants s'expriment à l'écrit de la même manière qu'ils le font à l'oral, en produisant des phrases dont la conception est souvent empruntée à la langue parlée.

Nous rencontre plusieurs traces de l'oral dans leurs productions écrites mais rarement dans le sens inverse, ce qui laisse penser que l'oral et l'écrit devraient être développé simultanément et non pas successivement, car il est bien possible que la maîtrise de l'un puisse contribuer à la progression de l'autre.

Même si du point de vue linguistique, notre étudiant éprouve une insuffisance lexicale et une fréquence fragile quant à l'activation des mots stockés dans sa mémoire, l'idée donnant l'impression que le manque de lexique constitue pour lui seul un handicap à la progression langagière, demeure une hypothèse infondée, puisque au vu des résultats obtenus (17.44 %), la sous dimension du lexique révèle une situation confortable tant à l'oral qu'à l'écrit qui n'est pas pour autant déficiente ; ainsi, le grand problème vient du coté de la morphosyntaxe qui détient la plus grande diversité de formes lacunaires à l'écrit (38.37%).

Enfin, la remédiation aux difficultés morphosyntaxiques ne passera donc pas par la consultation des listes de lexique, mais par l'entrainement progressif à la conception de phrases simples puis complexes en veillant à ce qu'ils soient acceptables sur le plan grammatical, syntaxique et sémantique, par l'auto-évaluation constante, l'amélioration du savoir-procédural afin de développer chez l'étudiant le sens de l'optimisme.

L'objectif final de notre démarche est de proposer des réponses aux multiples questions que les enseignants et les chercheurs ne cessent de se poser, et ce, en se fondant sur une analyse des difficultés linguistiques relevées dans les productions orales et écrites d'étudiants en classe de langue étrangère.

Chapitre 7

Propositions et suggestions didactiques

Introduction

L'acquisition des compétences orales et scripturales en français langue étrangère est souvent vécue comme exclusive : le langage oral ne devrait pas interférer celui de l'écrit dans la situation d'apprentissage, leurs actions synchroniques risquent de se gêner mutuellement en s'influençant. Or, les résultats auxquels nous sommes arrivés révèlent un principe de complémentarité dans le rapport oral/écrit, selon lequel les formes étudiées par la langue sont des aspects complémentaires d'un même objet de connaissance.

Ainsi, notre objectif trouve sa finalité dans la proposition de pistes didactiques pouvant renforcer les compétences linguistiques de notre public en situation d'apprentissage, en se fondant sur la remédiation aux difficultés dans les deux sens et sur l'influence de la maîtrise de l'une sur l'autre.

Tout d'abord et avant de faire le tour des propositions et suggestions, il est important pour la conscience et la moralité d'attirer l'attention de l'ensemble des lecteurs que certaines propositions didactiques[106] que nous tenons à présenter dans ce chapitre, constituent le résultat des travaux d'ateliers organisés sous l'égide des enseignants de FLE et auxquels, nous avons nous-mêmes pris part pour les pratiques de l'oral en classe de langues étrangères. À en croire, il est très possible de développer ces propositions et suggestions et les réinvestir pour la classe de FLE et que cela aurait un effet favorable, compte tenu de l'expérience, méthodes et normes pédagogiques variées, dont les participants sont bien dotés.

Compte tenu des fondements pédagogiques de la séquence d'enseignement, nous sommes déterminés encore une fois que celle-ci, quelque soit sa forme langagière (cours, exercice, tâche, pratique…etc.), doit opportunément obéir à des objectifs précis et situations contextuelles, lesquels sont formulés selon les besoins du public visé, les attentes pédagogiques et la consigne développée. En ce sens, il parait opportun de se demander systématiquement quel lien les activités et les compétences langagières entretiennent avec l'objectif visé (général, spécifique ou opératoire), lequel doit être

[106] Les propositions auxquelles nous faisons référence dans cette partie, tiennent uniquement compte des pratiques conçues spécifiquement pour les besoins d'un public, déjà en situation de difficulté à l'oral.

distingué de la situation d'énonciation ou de communication, tel qu'il est démontré sans exhaustivité dans le modèle ci-dessous :

- **Objectif langagier :** A l'avantage de permettre à l'enseignant de vérifier la progression de tout ce qui a trait à la langue, aux genres et codes du langage sélectionnés. Dans notre démarche proposée pour le renforcement et la consolidation des compétences, nous devrons amener l'étudiant à exprimer son point de vue à l'aide d'outils performants.
- **Objectif linguistique :** Tient compte de considérer tout ce qui a trait aux sous dimensions de la langue et à son fonctionnement selon un code sélectionné. L'enseignant devrait s'assurer du fonctionnement correct des éléments linguistiques au sein de l'énoncé tels qu'ils sont et non tels qu'ils devraient être. Dans notre situation, nous tenons à affirmer que l'objectif linguistique tracé est plutôt général et dimensionnel, c'est pourquoi nous avons prévu de développer progressivement la maîtrise des outils de liaison, indispensables à nos yeux pour assurer la cohérence des énoncés et l'agencement des éléments constitutifs.

Pour réaliser l'objectif linguistique, il arrive parfois que diverses compétences linguistiques soient sollicitées et entrées en ligne de compte, ainsi, un enseignant averti ne doit donc pas diversifier ses objectifs en visant plusieurs compétences qui convergent avec d'autres, en confondant l'objectif de la pratique (*le moyen*) avec l'objectif de la séquence (*la fin*). À notre avis, il ne faudrait pas confondre le moyen avec la fin dans une pratique langagière, parce que les choses peuvent se compliquer davantage surtout dans une classe de langue étrangère. Un enseignant peut, par exemple, avoir pour objectif de développer aisément une activité langagière (la prise de parole), néanmoins cette dernière pourrait être tout simplement un moyen et non une fin en soi.

- **Objectif spécifique :** Un objectif spécifique devrait être clairement formulé de manière à apporter plus de précision à l'objectif linguistique (objectif général) en cherchant à identifier les sous dimensions (sous compétences) auxquelles les étudiants prendront part. Il va falloir, quand même, qu'ils partagent préalablement certains détails de l'opération à conduire avec leur enseignant afin d'établir une passerelle entre l'information, le moyen et l'objectif.

L'idée centrale tient compte à décortiquer les objectifs en sous objectifs opérationnels de la même manière qu'une pratique en sous pratiques pour qu'enfin se permettre de mesurer aisément les résultats de l'action. En référence à la séquence pédagogique d'oral proposée en démarche, l'objectif spécifique formulé est d'amener l'étudiant à renforcer sa maîtrise pour l'usage des prépositions dans un discours argumentatif oral.

- **Situation d'énonciation :** Nous entendons par **situation d'énonciation, l'ensemble des circonstances pédagogiques dans lesquelles l'activité langagière a pris conception et s'est développée ; elle correspond donc aux véritables moments de l'énonciation en mode de réception, de production et aux procédés de l'activité langagière. La situation tient compte à établir un rapport didactique entre ce** qu'un enseignant cherche à réaliser avec ses étudiants, ce qu'il leur recommande de faire et ce qu'ils sont capables d'accomplir.

En effet, la situation d'énonciation à laquelle nous tenons dans notre expérience renvoie donc, au métalangage ambitionné pour la description de façon satisfaisante des structures et moyens de la langue parlée, notamment les règles prosodiques, sémantiques et morphosyntaxiques[107]. Son rôle principal d'autorégulation, permet ainsi aux interlocuteurs de répartir les codes et de suspendre les confusions et les équivoques. Par ailleurs, la voie dont nous nous servons pour le développement du métalangage englobe plusieurs formes d'oral dont le système qu'elles forment ne présente aucune contradiction avec l'usage adéquat de la langue écrite.

- **Situation de communication :** Pour qu'un enseignant réalise ce qu'il recommande à ses étudiants dans une séquence d'enseignement d'oral, il va falloir que ces derniers fassent preuve de collaboration. Une séquence d'enseignement d'oral ne peut se limiter à une simple situation de pratiques transitoires par lesquelles les étudiants s'accordent des moments d'échanges verbaux. En fait, l'oral est tout un ensemble de pratiques engageant la réception, la production en continu ou en interaction, la remédiation et le non verbal.

[107] D'après D. Coste, le discours en classe de langue étrangère se distingue par sa forte prégnance métalinguistique, dont il ne faut pas ignorer car l'apprentissage dans un tel espace, développe des compétences déclaratives et des verbalisations métalinguistiques, eu égard au type de rapport instauré par les interlocuteurs, entre savoirs déclaratifs et savoirs procéduraux.

Leur achèvement, convient de déterminer la situation de communication autour de laquelle les activités langagières sont organisées, puisque en effet, chacune devrait être développée en rapport avec la situation d'énonciation. Le point culminant de la situation de communication se résume dans l'identification de la forme de communication à travailler, la détermination du moyen par lequel l'objectif sera réalisé et la voie par laquelle s'acquiert la compétence langagière visée. En ce sens, il va falloir soumettre la situation de communication à l'une des deux pratiques langagières à savoir, l'expression orale (*selon une motivation*) ou la production orale (*selon une commande*).

- **La Consigne :** Souvent, nous remarquons, dans diverses activités langagières, des consignes assignées pour exécution sans pour autant prendre la peine de vérifier si elles sont bien reçues par les étudiants. Parfois, elles ne sont même pas honorées à la lettre, d'où la nécessité de prendre en compte leur précision avec plus de rigueur pour mieux couvrir les objectifs et les apprentissages. Il en est de même en didactique de l'oral, énoncer aux étudiants ce qu'ils ont à faire ne suffit pas. La consigne ne doit pas être définie au sens restreint mais au sens large qui est d'ailleurs le plus adopté pour l'exécution de la tâche. De plus, il ne faut pas se contenter uniquement d'expliquer aux étudiants l'opération à mener en y intégrant des verbes d'action susceptibles de répondre au degré de réussite ou d'achèvement.

En faisant appel à notre modeste expérience, la compréhension de la consigne d'une pratique langagière, dépend habituellement da sa longueur (*plus elle est longue, plus elle est confuse*) et du vocabulaire introduit en situation d'énonciation et de communication, lequel peut contribuer à la considération des objectifs tracés ou constituer une source de confusion et d'incompréhension, en présentant parfois un obstacle à la réalisation de la tâche. Il est à rappeler que l'énonciation d'un objectif pédagogique opérationnel et clairement défini doit prendre en considération trois points fondamentaux à savoir ; le comportement, les conditions et les critères de performance. En effet, nous pensons que cette démarche permettra à tout enseignant de concevoir, préparer et dispenser son cours dans des conditions aisées et purement

stratégiques. Agir autrement, c'est plutôt passer un moment agréable avec ses étudiants sans aucun succès pédagogique notoire[108].

Enfin, nous pouvons affirmer que la consigne pédagogique est le chemin le plus court qui mène à un apprentissage réussi sans éprouver de grandes contrariétés, c'est pourquoi il faudrait la préparer avec suffisamment de précision et de pertinence avant d'entamer une quelconque activité langagière. Pour mieux comprendre l'évolution de la pratique, nous proposons dans cette partie trois volets définissant l'œuvre de l'oral en classe de FLE : la compréhension de l'oral (méthodologie et démarche), la prise de parole (l'engagement) et l'expression et la production orale (application), lesquelles demeurent de grands chantiers à développer conjointement par l'enseignant et ses étudiants.

1. Méthodologie de la compréhension de l'oral :

Tout d'abord et avant de tenir compte de la méthodologie de la compréhension orale, il m'est important de dresser quelques constats en rapport à la pratique de l'oral, si accablants qu'ils continuent à faire l'objet d'un débat interminable et suscitent des questionnements au sein de la communauté enseignante du FLE. La plupart des enseignants ayant dispensé des cours d'oral admet clairement que l'acquisition de la compétence de l'oral (compréhension et production) dans les classes des différents cycles n'est pas une question de mode, c'est un travail de longue haleine ; son installation constitue une difficulté absolue.

En outre, l'absence d'une méthodologie inhérente à la compréhension de l'oral oblige beaucoup d'entre eux à se livrer à des pratiques d'oral anciennes en continuant à s'installer dans des mises en scènes outrées pour développer inlassablement des thèmes qui demeurent épuisants. Le manque de supports variés (audio, vidéo, texte, dessin, représentation…etc.), indispensables pour l'enseignement de l'oral, relève d'un raisonnement flou, fondé sur l'imprécision et l'ambigüité dans le choix de la méthodologie adoptée par l'enseignant, en plaçant l'ensemble de la stratégie d'acquisition de l'oral dans l'incertitude.

[108] Partager en classe une expérience avec ses étudiants, peut apaiser l'atmosphère et détendre aussi l'ambiance, mais ne tient d'aucun objectif pédagogique notoire et n'est même pas appréciée pour beaucoup de didacticiens et pédagogues, en particulier ceux des langues étrangères.

En effet, l'acquisition systématique de la compétence de compréhension de l'oral nécessite inéluctablement le développement progressif de certaines stratégies, souvent négligées par les enseignants de FLE, dont l'écoute et la mémoire. Afin de mettre toutes les chances du coté de l'étudiant, ce dernier devrait s'entraîner seul à écouter ou à regarder le support exploité (audio ou vidéo), au moins trois fois, puis en rédiger un compte-rendu pour justifier ce qu'il a compris. En classe, le principe est le même, sauf que le procédé se passe autrement ; l'opération devrait être supervisée par l'enseignant en favorisant le travail en petits groupes, s'il est question d'une classe chargée ou en pairs, s'il est question d'une interaction ou en solo, s'il s'agit d'un questionnement.

Bien qu'il arrive parfois que notre démarche s'avère difficile pour les étudiants peu avertis, il n'est jamais aisé d'être bon au premier essai, c'est plutôt la qualité de l'innovation, la manière de progresser et la motivation de l'étudiant qui feront la différence, puis le succès arrivera à temps. Loin des pratiques orales outrées (*mises en scènes, jeu théâtral*), le travail de l'enseignant doit être régulier, ordonné et actif, fondé sur l'authenticité et l'actualité en proposant des supports variés : des documents sonores (*productions orales de natifs*), documents vidéos (*débats, journal télévisé, documentaire*) de complexité variée et de durée progressive. Nous pensons que cette démarche de progression peut, au travers d'un certain nombre d'activités, garantir la compétence de la compréhension de l'oral auprès de nos étudiants.

Dans cette optique, la compréhension de l'oral doit bénéficier pleinement d'une place importante qui soit conforme à la répartition des activités langagières. Il convient également de lui accorder un volume horaire passionnant en fonction du support exploité et des objectifs visés, même s'il est recommandé parfois de laisser ce critère à l'initiative de l'enseignant, sans pour autant dépasser le volume de 60 minutes, car à l'inverse, cela risquerait de mettre le public visé dans une condition démotivante et de monotonie.

Dans notre contexte, la séquence pédagogique de l'oral se conjugue en 1h30 mn, il convient donc de consacrer le reste du temps au développement des compétences orales en remédiant aux erreurs perpétrées ici et là (*faire adhérer les étudiants à la correction des structures langagières proposées*). Après tout, le développement de la compréhension de l'oral peut générer un impact positif sur la production de l'oral.

2. Démarches pédagogiques de la séquence de compréhension de l'oral :

Bien qu'elle soit première dans l'acquisition du langage, la compréhension est considérée comme une compétence de base, difficile à acquérir en français langue étrangère, en regard de la complexité de son processus, lequel s'appuie sur un modèle sémasiologique qui va de la forme pour construire le sens. De ce fait, pour bien comprendre l'oral, l'étudiant doit mobiliser sa compétence de l'écoute (*bien écouter pour bien comprendre et bien comprendre pour bien produire*), quant à l'enseignant, ce dernier est appelé à accorder une grande attention à tout le processus d'écoute en sélectionnant le document en fonction de certains critères relatifs au choix du support lui-même.

2.1. Critères de sélection d'un document :

La compréhension de l'oral est une compétence vérifiable, impliquant directement l'étudiant en contexte authentique d'acquisition de la langue étrangère. Ce critère d'authenticité, permettra à l'étudiant de traiter le document en situation réelle, loin des contraintes qui puissent nuire à la compétence. En ce sens, l'enseignant doit prendre en considération les points suivants :

- L'authenticité du document à traiter ; éléments périphériques (titre, auteur, source, référence,…etc.). Dans le cas d'un document visuel, il vaut mieux éviter les séquences non improvisées, d'où les mises en scènes outrées ne reflètent pas la réalité de l'oral.
- La forme du traitement accordé au thème et au type de discours à employer.
- Le niveau de langue à appréhender ;(le contexte décide lui seul du registré usité : marché, banque, rue, studio, famille…etc.)
- Les prés-requis des étudiants ; (le statut socio-culturel de l'étudiant peut constituer, dans certains cas, un obstacle à la compréhension de l'oral, ce qui influe négativement sur la production orale).
- Les objectifs visés et profils des tâches à mener ; (le document à traiter ne doit pas s'écarter de la réalité enseignante).

En effet, il à préciser qu'il n'y a pas une recette magique ou un modèle ‘‘*clé en main*’’ auquel, l'enseignant se rapporte en cas de besoin, il revient à lui de préparer la séquence pédagogique au préalable et éventuellement, se tenir prêt aux imprévues liés au développement de la tâche, ce qui signifie pour nous que les efforts conjugués

entre temps, ne peuvent seules aboutir à des conclusions parfaitement identiques. En ce sens, nous proposons dans ce volet une démarche comprenant trois étapes principales qui laissent espérer un développement positif au profit de nos étudiants.

3. La séquence de la compréhension de l'oral :

Avant de s'engager dans la situation d'écoute (*les étapes*), l'enseignant doit, dans un premier temps, annoncer en peu de mots la consigne de travail qui ne devrait s'opposer, ni au contenu du support, ni à la compétence à installer, ni aux objectifs. Puis dans un second temps, informer ses étudiants des objectifs de l'opération, sans être obligé de fragmenter.

3.1. Les objectifs : Les objectifs doivent correspondre à la forme d'oral engagée et au type d'écrit, s'il y a lieu ; (oral argumentatif, expositif, narratif, scriptural, discours oralisé, écrit oralisé….etc.).

3.1.1. L'objectif général :

- ✓ Acquérir progressivement les stratégies d'écoute, puis dans un autre moment les stratégies de compréhension des énoncés.
- ✓ Acquérir un lexique spécifique dépendant du type de document écouté (verbes d'opinion et verbes d'influence, locutions…etc.).
- ✓ Acquérir/développer des stratégies discursives (*Bien écouter pour bien comprendre et bien comprendre pour bien produire*).

3.1.2. Les objectifs opérationnels :

- ✓ Repérer l'espace, le temps, le contexte, la raison….
- ✓ Reconnaître les accents, les sons, les faits, …
- ✓ Découvrir le vocabulaire, le registre, le type de phrases, en situation….
- ✓ Repérer les mots clés, les éléments d'ordre lexical, phonétique, socioculturel.
- ✓ Repérer les structures grammaticales en contexte…
- ✓ Prise de notes servant à classer et structurer les informations….

4. L'acte d'écouter :

La présente situation constitue une phase d'imprégnation importante devant éveiller la curiosité de l'étudiant à l'écoute par des moyens motivationnels : questionnement, humour, devinette, à l'inciter à développer le support à exploiter et à motiver son action dans le travail de groupe. En ce sens, le rôle de l'enseignant se limite à la

supervision de la tâche, l'orientation vers le contenu et la correction des erreurs, il ne doit cependant monopoliser l'oral ou priver son étudiant d'une quelconque initiative.

4.1. La pré-écoute ou la mise en condition :

Il s'agit de préparer l'étudiant à l'écoute du document, à développer chez lui le sens de la découverte et lui permettre de faire le point sur le contenu en émettant des hypothèses et des propositions. En menant l'opération de pré-écoute, l'étudiant devrait donc :

✓ Emettre des hypothèses possibles sur le contenu du document qui puissent anticiper l'idée générale, puis les vérifier lors des écoutes afin d'infirmer ou confirmer les réponses.

✓ Mobiliser le lexique relationnel et thématique, le champ sémantique du thème avant de procéder à l'écoute, proprement dit, pour mieux se préparer à établir correctement les différents liens entre les idées exprimées.

4.2. L'écoute proprement dit :

Les étudiants sont appelés à mobiliser leurs compétences linguistiques servant à la compréhension du document. Cette pratique peut se dérouler en deux temps distincts dont l'objectif serait d'amener l'étudiant à :

✓ Exploiter de manière rationnelle les moyens didactiques disponibles en doublet avec le support étudié, si la pratique se déroule dans un espace audio-visuel (laboratoire de langues) : tableau, ordinateur, data-show, sonorisation,…etc.

✓ Orienter conjointement les réponses fournies dans le cas où elles s'écartent de l'idée générale ou de l'objectif visé, en sollicitant l'appui du groupe pour fixer ce qui est conforme et exclure ce qui est erroné.

a) La première écoute :

La première écoute dite générale ou globale, précédée d'une consigne, vise l'écoute attentive du document pour que l'étudiant puisse répondre à des questions générales, en se servant par exemple, de la clé des cinq questions (qui ? quoi ? où ? quand ? comment ?). L'écoute active est favorisée à travers le travail individuel en remédiant aux difficultés langagières qui apparaissent dans les réponses exprimées. Ainsi, le rôle de l'enseignant devrait inclure l'assistance des étudiants par la contribution de moyens

linguistiques et d'informations culturelles dont l'absence priverait les étudiants d'une partie de la compréhension du support à écouter.

b) La deuxième écoute :

Indispensable à la compréhension détaillée (*post-écoute*), la deuxième écoute se veut consignée, ainsi, le travail se décomposera en fragments écoutés, dont chacun devrait être couvert par une question. Pour vérifier la compréhension, plusieurs moyens peuvent être convoqués : Questions ouvertes/fermées, vrai/faux, QCM, grille/échelle de la compréhension, lesquels sont préalablement préparés sur un support papier (de préférence). L'objectif de cette phase d'écoute étant :

✓ Mobiliser l'apport de la classe pour introduire quelques mots-clés difficiles et s'assurer des registres de langues qui pourraient nuire à une première compréhension pour un public non-natif : (*il n'est pas interdit de consulter rapidement le dictionnaire électronique installé sur tablettes et téléphones portables*).

✓ Hiérarchiser et classer les idées en représentations sémantiques utiles, sans passer directement par l'écrit, du moins, l'étudiant peut se servir de : bulles, schémas, dessins, encadrés….etc.

Par conséquent, il est à constater que s'il s'agit d'un support audio, un problème lié à la mémorisation fera défaut auprès de certains étudiants, ainsi, une troisième écoute demeure inévitable pour résoudre le problème. Par contre, s'il est question d'un support papier (*texte à lire par l'enseignant*), nous pensons qu'au moment de la lecture, l'enseignant devrait tenir compte de certains détails important, dont la diction, le débit, le ton, la pause, le rythme, l'enchaînement, la prononciation, …etc.

4.3. La post-écoute ou l'expression libre :

Il s'agit de la phase la plus importante de toute la démarche, l'objectif étant réaliser une analyse détaillée et plus affinée du contenu, sans pour autant la confondre avec la séquence de production orale. Pour en parvenir, l'enseignant devrait offrir, à ses étudiants, l'occasion de préciser oralement certains détails d'ordre général : l'interlocuteur, l'aspect du thème, l'enjeu du discours, l'intention du locuteur, le cadre d'énonciation…etc. Les réponses devraient être portées sur le tableau pour une éventuelle exploitation.

Les étudiants peuvent aussi partager leurs réflexions sur un point relatif au document écouté, en faisant appel à leurs compétences langagières. Au cas où une thèse exprimée s'écarterait du sens correct, l'enseignant fait réécouter à l'étudiant un fragment du contenu, comprenant cette proposition pour la correction instantanée. L'objectif essentiel de l'écoute étant privilégier le contact de l'étudiant avec le thème évoqué (document), en motivant ses actions pour parvenir à mieux gérer la situation de communication. Néanmoins, une séquence d'oral tirant à sa fin sans garder des traces scripturales (*prise de notes, résumé, synthèse…etc.*) sur ce qu'il a analysé et a compris, serait une décision arbitraire qui aurait des conséquences défavorables sur la fixation des savoirs et l'acquisition des connaissances pour une éventuelle production orale.

Il est à rappeler aussi que la dernière phase de post-écoute constitue le dernier tournant vers la production orale, c'est pourquoi l'enseignant doit veiller à ce que ses étudiants fassent plus d'efforts pour élaborer une liste d'informations qu'il rechercherait en mobilisant les outils nécessaires à la production orale et en commençant à introduire du lexique nouveau, des tournures adjectivales et adverbiales, repérer les insuffisances et les lacunes…etc.

5. Les supports :

Il n'existe pas une liste achevée de supports à retenir pour le développement d'une séquence pédagogique d'oral, du moins à notre connaissance, il revient à l'enseignant, après négociation avec le public ciblé, de l'enrichir en proposant des supports pouvant faire l'objet d'une analyse et répondent suffisamment aux attentes et objectifs didactiques. De ce fait, en voilà quelques types de supports possibles, ayant déjà fait l'objet d'un traitement auparavant auprès de nos étudiants :

5.1. Types de supports à traiter :

- ✓ Une animation audio-visuelle; (*Exp. bande dessinée, un dessin animé, les bulles…etc.*)
- ✓ Une pièce théâtrale ou un monologue, (*Exp. Gad Elmaleh, Med Fellag…etc.*)
- ✓ Une narration radiophonique; (*Exp. un récit court, un fait divers, conte…etc.*)
- ✓ Une émission radiophonique : (*Bulletin d'information, interview, reportage*)
- ✓ Enregistrements de médias radiophoniques ou télévisuels :(*Un débat sur une question précise*)

✓ Un documentaire télévisé relatant un récit (*Quand l'Algérie était française de M6, la déchirure de France2…etc.*).

✓ Un spot publicitaire : (*Parfum Lancôme, Fromage Rochefort,….etc.*).

✓ Oral spontané : (*Invitation d'une personnalité sur un plateau de télévision*).

- Enregistrements de témoins, de locuteurs : (*Entretien dans un lieu public ou privé*).
- Enregistrements de cours et de séquences de classes à différents niveaux.
- Enregistrements sonores en contexte professionnel : (*Cours magistral, …etc.*).

5.2. Tâches susceptibles de faire l'objet d'un développement :

Chaque support, écrit, audio ou visuel est à explorer d'une manière autonome par rapport aux autres documents, même s'il leur arrive de présenter le même contenu. Ainsi, les tâches doivent parfaitement répondre au contenu du support, à la consigne et aux objectifs tracés, lesquelles peuvent s'accorder comme suit :

✓ Localiser l'espace, le temps et le contexte.

✓ Repérer le nombre de voix ensuite, les identifier.

✓ Identifier la situation de communication, la situation d'énonciation…etc.

✓ Identifier les mots entendus : forme adjectivale, forme adverbiale, locutions…etc.

✓ Ordonner un lexique relevant d'un registre de langue : courant, familier (populaire) ou soutenu.

✓ Vérifier la compréhension en se servant d'une grille d'écoute, d'observation ou de compréhension : (QCM, vrai/faux, oui/non, justification par écrit…etc.)

✓ Identifier des fragments, expressions opérationnelles et éléments périphériques pouvant déterminer le type du discours, le thème et la visée de l'auteur du document.

✓ Repérer les mots par ordre d'importance : (mots-clés récurrents, accentués, mots portés par l'intonation expressive ou emphatique…etc.)

✓ Identifier le champ sémantique d'un mot-clé s'il n'apparait qu'une fois sous une seule forme.

✓ Repérer le ton montrant l'aspect général du support travaillé (conversations, dialogue, discussion, interview…etc.)

✓Vérification du sens en comparaison avec des hypothèses ou des propositions écrites par QCM, vrai/faux, oui/non, +/-,….etc.

✓Repérer les intonations liées aux émotions du locuteur : voix assurée, ferme, hésitante, suppliante, injonctive…etc.

5.3. Spécificités et contenus des supports étudiés :

Potentiellement multiples, les supports (*audio, visuel, représentation ou autres*) présentés aux étudiants pour l'étude de la langue, doivent nécessairement tenir compte d'objets de recherche dont les contenus sont en fonction des types, des spécificités et évidemment des objectifs fixés. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous pourrions en remarquer quelques grands types, en focalisant sur ce qui touche à la langue et aux textes.

- ✓ Intonation, débit, rythme, accent ; (Exp. les animateurs d'Alger chaine 3)
- ✓ Situations d'interlocution
- ✓ Transgression de la structure syntaxique de la phrase
- ✓ Phrases mal construites ou énoncés inachevés
- ✓ Tournures à vide (heu…, je veux dire…, et bien…)
- ✓ Présence de déictiques (démonstratifs, pronoms personnels, adverbes de lieu, de temps,…)
- ✓ Répétitions, redondances
- ✓ *Ellipses (figures de rhétorique) intervenant dans la formation de certains mots et expressions*
- ✓ Interjections ; *Ah ! Ciel, Attention !, Mon Dieu, Et alors,*
- ✓ Onomatopées servant à former des *sons naturels ou artificiels, des noms, des adverbes, verbes, interjections, langage enfantin….etc.*

6. Méthodologie pédagogique de la production orale

Expression orale pour les uns ou production orale pour les autres, cela n'aura aucune tendance à confondre les deux sens du moment que la production est liée à la demande et que l'expression est liée à la motivation, bien que les deux concepts tiennent compte de l'émission. Pour distinguer la différence, nombreux étudiants se privent de parole en classe, pour une simple raison ; les conditions favorables à l'expression orale ne sont réunies les raisons ne manquent malheureusement pas.

Nous pensons qu'il serait préférable d'accorder à l'étudiant le droit et l'occasion de parler plutôt que de lui demander à le faire, c'est-à-dire, faire parler l'étudiant quand cela lui convient et l'intéresse. Dans cette optique, pouvoir prendre la parole devant les autres associe la phase de compréhension et d'expression dans un acte communicatif, on ne peut pas s'exprimer si on n'a pas compris, autant qu'on ne peut pas envisager une production de l'oral si on ne sait pas très bien s'exprimer.

En effet, l'expression sous-entend les énoncés impliquant leur émetteur, c'est la compétence communicative, alors que la production doit être restrictive (limitative) comprise comme une simple émission de son, de mots et de phrases, c'est la compétence linguistique de l'étudiant. Ainsi, la séquence de production orale a pour objectifs principales de :

- ✓ Mettre en évidence les capacités d'organisation du discours oral.
- ✓ Faire la preuve d'une maîtrise correcte de la langue orale.
- ✓ Mettre à l'épreuve les connaissances acquises dans un domaine donné.

7. Proposition d'une démarche de production orale :

La démarche pédagogique d'une séquence d'enseignement dépend de plusieurs critères dont le niveau de langue, le type d'oral (*oral préparé ou oral improvisé*) et du contexte dans lequel l'opération est menée. Par conséquent, d'autres facteurs non linguistiques, bénéficiant d'un apport inestimable peuvent s'intégrer dans le processus de production orale, faciles à repérer mais difficiles à surmonter, dont la voix (*diction et faits prosodiques*) et le non verbal (*le regard, l'attitude, le geste et le silence*).

Pareil à la séquence de compréhension de l'oral, notre démarche s'adresse aux étudiants qui, ayant des difficultés à surmonter les obstacles langagiers, souhaitent améliorer leur production orale. Trois étapes ont été prévues pour le développement de la tâche, de la pré-activité à la post-activité à ne pas confondre avec celles de la compréhension de l'oral.

7.1. La pré-activité :

C'est l'étape de la préparation de l'activité dans laquelle, l'enseignant présente la consigne aux étudiants et leur explique la tâche qui leur est demandée, ainsi que la manière de procéder. Dans notre cas, nous estimons indispensable de travailler sur des propositions variées (thèmes) qui répondent à l'authenticité, les besoins linguistiques et les objectifs visés.

Ainsi, des remédiations instantanées seront apportées, particulièrement par les étudiants, visant le renforcement des sous compétences linguistiques, accompagneront le développement de la production de l'oral.

En ce sens, nous présentons ci-dessous un exemple expliquant comment appréhender une activité de production orale avec des objectifs précis ?

- **Exemple :** Répondez à la proposition suivante :

« Tu viens de prendre une décision sur une question délicate qui annule une autre décision antérieure. Tu exprime ton point de vue à l'aide des arguments décisifs ».

- **Les objectifs :**
  - ✓ Objectif langagier : Amener l'étudiant à exprimer son point de vue à l'aide d'outils performants.
  - ✓ Objectif linguistique : Permettre à l'étudiant de maîtriser progressivement l'emploi de la préposition.
  - ✓ Objectif spécifique : La maîtrise des prépositions d'espace, de temps et lieu.
  - ✓ Situation d'énonciation : Expression et métalangage
  - ✓ Situation de communication : Production orale
- **La Consigne:** Est à laisser à l'initiative de l'enseignant qui la définit suivant le type d'activité à mener, individuellement ou en groupes.

7.2. L'activité :

C'est l'étape la plus intéressante ciblant le développement de la production orale en classe. L'enseignant est, lui seul apte, de juger, d'organiser et de planifier son travail en réaction aux aptitudes de ses étudiants et moyens didactiques disponibles. Quoique, généralement, l'activité s'organise en deux étapes :

A. Étape de préparation :

Afin de baliser les propositions accordées par des étudiants, l'enseignant, dans un premier temps, les aide à élaborer un plan de production orale et à repérer les outils nécessaires à la mise en mots. S'il s'agit d'une tâche personnelle, il les conduit à produire des énoncés oraux relatifs au thème à traiter, sans toutefois en préciser le sujet, en se servant du tableau pour prendre des notes (indispensable). Par contre, s'il est question d'un travail de groupes, la production des énoncés se fera conjointement, en passant par chacun pour les orienter et s'assurer que les échanges entre étudiants se font uniquement en français.

En effet, c'est l'occasion de braver le risque de commettre les erreurs ; l'usage de la langue maternelle n'est pas toléré.

B. Étape de production :

D'abord, des prises de notes seront consignées par les étudiants sur une feuille en guise de préparation pour une prise de parole. En se référant aux prises de notes consignées, les étudiants seront soumis à réemployer individuellement, en pairs ou en groupes, selon le cas, des structures syntaxiques, des tournures lexicales et sémantiques qui s'en découlent du travail réalisé.

Une fois la tâche est réalisée, l'enseignant leur demande de reformuler des propositions sur le contenu ; les étudiants prennent tour à tour la parole pendant que leurs camarades notent les erreurs entendues qui concernent les aspects discursifs, les faits de langue (phonétique, morphosyntaxe, lexique, registre,) et le non verbal (geste, attitude, regard…etc.).

Après chaque prestation orale, la parole est donnée aux étudiants pour établir des remarques et venir à la remédiation aux difficultés, en présentant d'abord, l'énoncé aberrant, ensuite montrer quelle règle d'usage a été transgressée et enfin, proposer la correction. S'il est avéré que la remédiation, elle-même, connait des confusions, à ce moment là, l'enseignant intervient en sa qualité de garant du bon usage de la langue pour donner suite.

Après avoir soumis les propositions (*mots, phrases courtes et idées fraiches*) à une évaluation formative, l'enseignant demande aux étudiants de relire les contenus en vérifiant les tournures, relevant le lexique fautif et les énoncés redondants, ainsi le discours oral commence à obtenir sa forme initiale.

7.3. La post-activité :

Chaque prestation orale (prise de parole) est suivie d'une évaluation rigoureuse au cours de laquelle l'étudiant est au devant de la scène en exprimant parfois son point de vue, en proposant d'autre fois des plans d'actions qui peuvent donner lieu à une progression au travail de l'oral.

À la fin du processus de production orale (*prise de parole, initiative personnelle, remédiation, travail de groupe et prise de notes*), certaines erreurs d'étudiants n'ayant pas été résolues seront signalées dans les autres modules (grammaire, syntaxe et écrit) pour une évaluation ultérieure. Par exemple, les erreurs de morphologie lexicales liées à la graphie peuvent faire l'objet d'un développement dans les modules de grammaire

et les erreurs lexicales, tout type confondu, peuvent être, à leur tour, négociées dans le module de l'écrit.

Nous pensons que les efforts de coordination engagés entre enseignants peuvent augmenter les chances des étudiants à renforcer davantage leurs compétences linguistiques et progresser sensiblement, tant en production orale qu'en production écrite.

En effet, l'étape de post-activité demeure un autre moment de réévaluation pendant lequel, l'étudiant et l'enseignant doivent tenir compte de certains points :

✓ La démarche proposée pour une séquence de production orale doit être adaptée à la forme d'oral engagée et la tâche à exécuter (interaction, jeu de rôles, dialogue, narration…etc.).

✓ L'enseignant doit accroitre les pratiques langagières et varier les formes d'oral pour éveiller l'ambition et le plaisir de prendre la parole chez l'étudiant.

✓ L'activité d'expression orale est une compétence pratique de (*raconter, décrire, argumenter*…) qui doit trouver son fondement dans un contexte de communication authentique, loin des mises en scènes outrées et les pratiques théâtralisées qui assoupissent l'étudiant et le prive de créativité.

En dépit de son statut peu stable, l'oral en classe de FLE se décline comme étant un savoir-faire fondamental aussi important que l'écrit, révélant l'indice des capacités langagières atteint par l'étudiant, dont le développement requiert un entraînement intensif et rigoureux. En ce sens, l'étudiant doit tirer pleinement profit de la séquence d'oral, malgré le volume horaire insuffisant qui lui est consacré pour :

- ✓ Considérer les prestations orales d'autrui : Bien écouter pour bien comprendre, Bien comprendre pour bien exprimer : c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer !
- ✓ Rétro-évaluer sa propre situation lacunaire en observant les difficultés langagières des autres, en imitant certains modèles, cela permettra une prise de conscience de l'aspect pragmatique de la langue usitée.
- ✓ Éveiller le sens de la critique chez l'étudiant en se servant de la vidéo en séquence d'oral pour corriger sa propre phonétique, sa diction, et s'assurer de la progression de ses prises de paroles.

Enfin, nous pensons que la démarche proposée pour une séquence de production orale vise essentiellement le développement d'une forme d'« *oral correctif* » et constitue d'une part, un repère vérifiable pour le renforcement des compétences orales et linguistiques des étudiants et d'autre part, un moyen incitateur à la prise de parole sans que nos étudiants craignent l'erreur ou l'humiliation. Bien que, plusieurs questions nous interpellent, en temps qu'enseignant, sur les véritables raisons qui empêchent nos étudiants de s'exprimer en classe devant un public pourtant familier ? À vrai dire, nous pensons que ce sont ces mêmes questions qui tiennent compte pour des conditions préalables pour qu'un étudiant puisse prendre la parole et honorer une situation de communication. En ce sens, il faut :

- ✓ Avoir confiance en soi pour exprimer ;
- ✓ Accorder suffisamment le temps pour s'entraîner à l'expression ;
- ✓ Avoir une idée à exprimer et savoir l'exprimer ;
- ✓ Avoir le droit de l'exprimer ;
- ✓ Avoir le désir et le plaisir de l'exprimer ;
- ✓ Accorder l'occasion pour l'exprimer ;

En effet, ces quelques conditions résumées ci-dessus constituent, en grande partie, des exigences incitatrices, susceptibles de faire l'objet d'une connaissance immanente et réflexive, d'être consciencieusement prises en considération par les enseignants pour la progression de l'expression orale en classe de FLE.

Toutefois, la question que tout le monde (enseignants et étudiants) se pose présentement, renvoie à la manière de progresser à l'expression orale lorsque un étudiant s'engage dans une prise de parole : Comment valoriser une expression orale ? Comment arrive-t-on à bien s'exprimer ?

8. La valorisation de l'expression orale

L'expression orale continue toujours à exporter l'image d'une compétence langagière incertaine et déconsidérée, en raison de sa pratique conflictuelle et son évaluation peu cernée en classe de langue étrangère. Quant à l'écrit, ce dernier continue à tirer profit de l'intérêt que lui accordent les nouvelles démarches contemporaines, faisant de lui un incontestable objet d'étude.

Pour que l'oral cesse d'être réduit à des pratiques générales outrées et obscures, il convient de valoriser l'expression orale dans toute sa dimension langagière. Cela sous entend, la mise en valeur de certains paramètres qui méritent, en effet, d'être révisés et de montrer que l'acquisition des compétences orales passe certainement par la maîtrise de ceux-ci, lesquels nous ferons le plaisir de les proposer succinctement dans cette partie du chapitre.

8.1. La clarté :

En s'exprimant, l'étudiant doit faire preuve d'un grand souci de précision dans son discours, de clarté de style, de cohérence dans les idées développées. Pour s'assurer d'une communication bien réussie, il doit articuler ses mots très distinctement, avoir un bon débit, ne parlant ni trop vite, ni trop lentement. La correction de la langue et la richesse du langage usité constituent des facteurs déterminants pour une bonne expression orale.

8.2. Le code oral :

Il est à rappeler encore une autre fois que la particularité de la forme d'oral proposée préconise un registre de langue qui soit proche dans son modèle à celui qu'on emploie à l'écrit, dont le respect des règles d'usage morphosyntaxiques et lexicales est une priorité absolue. Ainsi, le recours au registre familier est exclu, même s'il est recommandé de tenir compte des spécificités de la communication orale, du moment que le contexte d'acquisition est purement universitaire.

Certes, on ne demande pas à un étudiant de s'exprimer comme un auteur d'un texte écrit mais, il n'est pas aussi souhaité qu'il s'exprime dans un langage dérisoire.

8.3. L'organisation du discours :

Se servir de mots simples dont le sens est accessible par l'auditoire est insuffisant pour l'amener à comprendre le discours produit. Son organisation tient pour objectif à mieux préparer le fond et la forme de l'expression orale, à structurer la prise de parole, à guider la pensée pour que la prise de parole puisse être suivie par l'auditoire avec succès et sans difficultés. En outre, ce qui distingue une bonne prise de parole d'une mauvaise, c'est aussi la maîtrise du raisonnement logique à travers l'usage adéquat des connecteurs logiques de progression ou de régression.

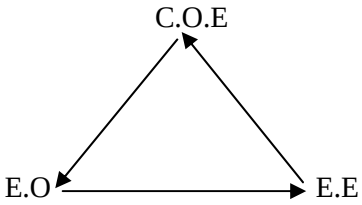
8.4. La rhétorique :

Il s'agit de la mise en œuvre de plusieurs procédés et moyens d'expression du langage dont le but serait d'attirer l'attention de l'auditoire et le persuader à travers l'art de bien parler. Ces techniques contribuent à adapter au discours oral un rythme intelligent par le recours aux structures anaphoriques, les figures de style, les locutions verbales (groupe de mots fonctionnant comme un verbe ; Exp. être sans commune mesure avec…), la comparaison…etc.

9. Transferts de l'oral à l'écrit :

Pour certains, cela relève de l'impossible en regard des codes et des registres qui se différent, pour d'autres, il est possible dans la mesure où il faut tenir en compte des caractéristiques convergentes entre les deux principes. En ce sens, le type d'oral que nous proposons dans notre démarche est omni présent dans toute la tâche et tient compte de renforcer les compétences linguistiques qui apparaissent fragiles tant à l'oral qu'à l'écrit. L'argument, étant d'une part, les étudiants progressent à l'oral au même rythme qu'ils le font à l'écrit, d'autre part, nous pensons fort que les traces de l'oral présentes dans les productions écrites d'étudiants peuvent faire l'objet d'une révision (*renforcement et correction*) pendant les séquences pédagogiques d'oral.

En effet, l'écrit constitue le point d'aboutissement de l'ensemble des compétences, y compris celles de l'oral, à condition que celles-ci ne constituent nullement un obstacle à la progression de l'écrit et qu'elles soient développées dans le cadre du registre courant (*scolaire*), lequel doit obéir aux mêmes règles syntaxiques et grammaticales employées à l'écrit. Nous pensons que l'opération constitue un rapport triangulaire dont les transferts se font de la compréhension orale vers l'expression orale en développant l'écoute et la lecture ensuite, de l'expression orale vers l'expression écrite en développant les propositions et les prises de notes.



▪ **De la compréhension de l'oral vers l'expression orale :** Nous proposons le développement de cette phase qui se limite seulement à la séquence pédagogique de la

compréhension de l'oral et se veut aussi un moment de mobiliser les connaissances linguistiques à l'expression orale. Nous pourrions même imaginer d'autres tâches à accomplir :

- ✓ Relater/Raconter oralement ce que l'étudiant a écouté (discours, histoire, chanson..).
- ✓ Répondre oralement à des questions relatives au document écouté (réception/ émission).
- ✓ Interaction verbale (débattre un thème écouté, Interview, justifier un choix)
- ✓ Interprétation de son et d'image (onomatopée, schéma, météo, peinture, musique, chanson,…etc.)

- **De l'expression orale vers l'expression écrite :** Nous proposons le développement de cette phase pour faire le lien entre l'oral et l'écrit, nous y procédons au contrôle de la qualité de la langue orale sur le plan morphosyntaxique, lexical et pragmatique, ensuite nous fixons les contenus à travers la prise de notes qui servira à son tour de passerelle pour le développement de l'expression écrite. Nous pourrions même imaginer d'autres tâches à accomplir :

- ✓ Traces écrites (brouillon, premier jet) servant à fixer le contenu du document traité.
- ✓ Prise de notes structurées (cours magistral, fiche d'écoute (compréhension/ observation).
- ✓ Compte-rendu (critique/objectif) écrit d'un support écouté ou visionné.
- ✓ Compte-rendu de bord écrit (accident, incident, fait…etc.)
- ✓ Informations (scoop, exclusivité, nouvelle…etc.)
- ✓ Traduction instantanée (de l'oral à l'écrit)…etc.

Finalement, les étudiants ne sont pas obligés de tout comprendre à la fois, cela n'est pas un objectif en soi, il y aura toujours des zones d'ombre auxquelles nous devrions apporter plus lumières. Il est tout à fait clair que la compréhension d'un document (*audio ou visuel*) dépond largement des hypothèses et des propositions admises par l'étudiant en vertu de leur liaison avec d'autres propositions déjà tenues pour vraies.

Nous devrions inciter l'étudiant à prendre l'initiative de découvrir par soi-même le contenu du document à traiter, de plus, nous ne demandons pas aux enseignants d'appliquer à la lettre le contenu de cette démarche pour l'exploitation d'un support didactique, il revient à eux de se décider du cheminement de leur pratique, du type

d’oral à développer, de la forme du support engagé, de la consigne et des objectifs visés.

10. Conseils pour l’amélioration de l’oral :

La valorisation de l’expression orale ne se limite pas à la prise en considération des paramètres cités supra, lesquels peuvent contribuer à la maîtrise des compétences orales. Il est à constater que la remédiation aux difficultés liées à l’amélioration de la prise de parole ne peut être résumé dans la sélection des paramètres déjà connus, c’est plutôt dans la manière d’agir, d’où la manque du savoir procédural chez les étudiants est en grande partie la cause principale de la situation lacunaire enregistrée.

En condamnant ouvertement la compétence de communication de l’étudiant, nous mettons en cause la qualité et la rigueur des pratiques langagières engagées en classe de FLE, lesquelles ont souvent été montrées du doigt pour leur manque d’authenticité et d’objectivité. Dans cette optique, nous avons prévu sans exhaustivité quelques suggestions et conseils efficients, à ne pas négliger, qui peuvent amender la prise de parole de l’étudiant et aussi se servir de plate-forme pour sa production de l’écrit ; en voici quelques-uns :

- Ne jamais se servir de phrases longues (au début) lorsque d’autres plus courtes exprimeraient tout aussi bien la même idée, par exemple ; les propositions subordinales complexes peuvent déclencher des confusions.
- Il est toujours préférable dans une situation de communication de fixer un but et ne pas se faire perdre dans les fragments de la pensée car cela risquerait d’embarrasser l’orateur et déconcentrer l’auditoire.
- L’abstraction peut générer des interprétations floues alors que la précision produit un impact immédiat. Il est donc préférable de choisir des expressions pour leur précision et ne pas se référer à des généralités qui épuisent l’écoute et démotive la compréhension.
- Pour rendre l’énoncé très clair, il convient d’éviter les antécédents indéfinis, surtout les pronoms qui renvoient bien à des sujets imprécis, en particulier, le sujet de la phrase.

- Pour être plus spécifique, il faut éviter l'emploi excessif des adjectifs et des adverbes, en particulier lorsqu'ils ont peu d'impact sur le contenu de l'énoncé. Introduisez plutôt des substantifs et des verbes d'action.
- Il est préférable de s'entraîner à des prises de parole courtes et chronométrées devant un public familier en mesurant le temps écoulé (Aller progressivement d'une minute avant de l'allonger au stade de l'estimation).

11. Applications proposées pour l'expression orale :

Comme nous l'avons précédemment expliqué ; chaque activité langagière doit répondre à des objectifs didactiques et être adaptée à des situations claires. Aussitôt soumise à une consigne concise, l'activité de langue peut être répartie en plusieurs tâches dont chacune ne devrait cibler qu'une seule compétence pour moins de confusion et plus de précision lors de l'évaluation. Dans cette optique, nous avons prévu dans ce chapitre, sans exhaustivité, la présentation de quelques modèles de situation d'exercisation, relatives au développement de compétences linguistiques et d'autres cas relatifs aux difficultés rencontrées. Il est à rappeler qu'en dépit de la forme amusante des exercices auxquels nous tenons à proposer ici, ces modèles tirent leur originalité dans le divertissement et le plaisir de l'oral.

- **Les applications :**

- **Application 1 :** Pour travailler le lexique

Consigne : Recherche le champ lexical.

Cette application peut nous servir d'étape préparatoire à l'écrit, le lexique développé à l'oral sera plus tard mis en valeur dans le cadre des différents types de productions écrites. L'exercice aura pour objectifs de :

- ✓ Améliorer la fluidité verbale en fonction d'un document précis.
- ✓ Doter l'étudiant d'un lexique spécifique pour un usage scriptural.
- ✓ S'entraîner à l'usage adéquat des connecteurs logiques et chronologiques

Processus :

L'enseignant propose une expression relevant d'un domaine précis (gastronomie) par la quelle les étudiants devraient établir son champ lexical. Ensuite, les étudiants devront le suivre par une liste de mots qui sera consignée sur leurs feuilles, pendant

que l'enseignant note la consigne sur le tableau : Plusieurs tâches peuvent être envisagées selon la consigne donnée.

Moment 1 : L'enseignant propose aux étudiants une expression qui tient compte d'un domaine spécifique et connue de tous : « La gastronomie ». Les étudiants se mettent d'accord sur les composantes nécessaires à sa préparation. Ils vont établir une liste d'ingrédients qui constitue le champ lexical de l'expression désignée.

Moment 2 : Une fois la liste des ingrédients est établie, les étudiants vont se mettre en petits groupes de quatre pour concevoir la recette du plat à proposer, en se servant de la liste établie. Un étudiant de chaque groupe se propose de présenter oralement sa propre notice pour nous faire connaître le mode de la préparation du plat.

Pendant tout le temps des prestations orales, les autres étudiants vérifient l'adéquation des connecteurs logiques et chronologiques employés.

- **Application 2 :** Pour travailler la morphosyntaxe

Consigne : Commente un document audio/visuel.

Cette application peut nous servir de plate-forme pour développer les compétences orales des étudiants, en outre, nous pourrions exploiter cette application (exercice) à des fins argumentatives, selon le choix de l'enseignant.

- ✓ Améliorer la fluidité verbale en fonction d'un support précis.
- ✓ Développer le lexique et la syntaxe en vue d'un réemploi.

Support visuel : Bulles à remplir, dialogue muet, spot publicitaire muet, commenter une météo, …etc.

Support audio : Discours enregistré, chanson engagée, poésie, questions pour un champion…etc.

Processus :

Il serait préférable de travailler sur un document authentique qui motive la prise de parole et donne du plaisir. Dans le cadre de l'évaluation des performances orales, l'activité langagière peut être répartie en deux moments distincts :

Moment 1 : L'enseignant détient le choix de consigner la phase de préparation ou ne pas le faire, en réfléchissant pendant trois minutes, les étudiants peuvent noter leurs propositions en rapport au contenu du support.

Moment 2 : L'enseignant peut charger 5 ou 6 étudiants de commenter oralement le document en s'exprimant à tour de rôle. La tâche sera soumise à des objectifs au choix de l'enseignant. En dernier lieu, les étudiants seront chargés de convertir le commentaire oral en texte écrit en guise de trace écrite de la pratique orale en veillant à la correction des structures morphosyntaxiques et lexicales. D'autres tâches peuvent être envisagées selon la consigne donnée.

- **Application 3 :** Pour travailler le discours rapporté

Consigne : Présentation à trois.

Cette application peut être exploitée dans le cadre de la préparation d'une interview. L'étudiant s'exercera à une double opération ; interroger et réagir en fonction de la question qui lui était posée.

- ✓ Se préparer à l'élaboration d'une synthèse.
- ✓ S'exercer à la relation de l'entretien. (interview)
- ✓ Développer la fluidité verbale en fonction de situation de communication.

Processus :

La tâche convient d'abord, à ce que les étudiants soient répartis en petits groupes de trois.

Moment 1 : Les deux premiers organiseront l'interview ; l'un d'eux sera chargé d'interpréter le rôle du journaliste et interviewe son partenaire sur un thème de son choix ; les réponses données seront consignées sur une feuille par le troisième étudiant.

Moment 2 : Le troisième étudiant sera chargé de présenter la personne interviewée aux autres groupes dans un discours rapporté, pendant que le reste des étudiants s'occupera de vérifier les transpositions. Aucune autre tâche ne doit être envisagée en dehors de ce qui a été consigné.

- **Application 4 :** Pour travailler le registre de langue

Consigne : Produire un texte publicitaire à partir d'une fiche technique.

Cette application peut nous servir d'outil évaluation formative à travers laquelle, l'enseignant peut mettre à l'épreuve l'ensemble des compétences langagières des étudiants.

- ✓ Adapter le message à un public que l'on cherche à convaincre.
- ✓ Ajuster les moyens d'argumentation selon le type de rapport instauré.

Support : Présentation d'une fiche technique sur un produit (Un produit à la mode : parfum de luxe, crème de beauté, une montre de valeur, un portable de marque…etc.).

Processus :

La tâche convient de séparer les étudiants en petits groupe de 4, puis leur remettre des fiches différentes comportant des informations sur le même produit. Pour vendre le produit à la mode, chaque groupe devrait cibler le consommateur mais sous différents moyens : télévision, radio et presse.

Moment 1 : Chaque étudiant doit cibler le public selon un moyen de diffusion différent de l'autre et dont le langage le serait aussi en prenant en considération le groupe social, la classe d'âge et le vocabulaire à impliquer.

Moment 2 : Présentation des prospectus publicitaires élaborés sous prestations orales.

Moment 3 : Etablir une comparaison entre les différents textes pour relever les convergences et les divergences dans l'usage des registres de langue. L'opération peut être suivie d'autres tâches envisagées selon les objectifs didactiques.

- **Exercice 5 : Pour travailler l'écoute.**

Consigne : L'un s'oppose à l'autre.

Cette application peut nous servir à développer l'écoute, la compréhension et la production lors d'un échange de propos entre plusieurs personnes. L'exercice est aussi important dans la mesure où il permet de ré-exploiter les règles d'usage relatives à la reformulation ainsi que les principes de l'argumentation.

- ✓ Développer la compétence universelle du savoir écouter.
- ✓ S'entraîner aux types discours rapporté.
- ✓ Exploiter les ressources de l'argumentation.

Supports : Les moyens logistiques sont indispensables pour le déroulement de l'activité. Cinq enregistrements de trois minutes chacun, d'articles de presses comprenant des informations variées relevant du même thème.

Processus :

Parmi plusieurs documents sonores, tous les étudiants vont participer à en sélectionner seulement les trois enregistrements qui traitent du même thème pour le déroulement de l'opération, les deux autres sont à exclure. En supervisant l'activité,

l’enseignant demande l’avis des uns et des autres. Certainement, il y aura des pour et des contre.

Moment 1 : Les étudiants se mettent à écouter les cinq enregistrements, un par un. Il n’est accordé qu’une seule écoute pour en sélectionner les trois enregistrements parmi les cinq.

Moment 2 : Une fois les écoutes ont été achevées, plusieurs étudiants affichent des positions différentes sur le même thème. L’enseignant intervient pour organiser un débat et désigne quatre étudiants pour le faire (un contre tous).

Moment 3 : L’étudiant qui affiche une position différente par rapport aux trois autres sur le thème, s’oppose devant eux. Il s’affronte, s’explique et argumente son point de vue, pendant que les autres étudiants noteront les arguments de l’un et des autres.

Enfin, les étudiants auront la possibilité de développer une synthèse orale ou écrite, selon la consigne de l’enseignant, après avoir voté pour ou contre.

12. D’autres catégories d’applications proposées :

De nos jours, nous pourrions puiser dans les sites internet, plusieurs catégories d’exercices qui peuvent servir de plate-forme pour le développement des compétences orales, tant en compréhension qu’en production. Néanmoins, il convient d’être très vigilent dans la sélection des applications, en essayant de savoir si elles répondent aux exigences de la pratique de l’oral ou pas. L’imagination n’en manque pas, nous pourrions nous-mêmes concevoir nos propres applications, du moment que rien nous nous l’interdit, à condition de prendre en considération certains paramètres, dont les besoins de l’étudiant déficient et l’objectif de la pratique elle-même.

- **Applications de compréhension orale** (écouter puis agir)
  - ✓ La paraphrase : explication, commentaire, reformulation, amplification d’un document sonore dans un registre de langue différent.
  - ✓ La transposition : Traduction orale instantanée par opposition à la traduction scripturale (travail de comparaison).
  - ✓ L’exploration : Trouver l’intrus dans un passage écouté ; trouver le segment manquant de l’énoncé ; trouver l’énoncé qui exprime un sens contraire au thème ; trouver la situation d’énonciation appropriée ; trouver le contexte dans lequel est produit tel ou tel énoncé.

- ✓ La manipulation : Classer des expressions en fonction de leur degré d'intensité ; remplacer des expressions par d'autres puis en distinguer la différence ; proposer la suite d'un énoncé ou imaginer ce qui manque ; distinguer les accents et les tons.

- **Applications de production orale** (découverte de l'oral)
  - ✓ La dictée de Bernard Pivot selon les niveaux (Phonétique française).
  - ✓ L'activité de la diction : Récitation à haute voix ; lecture à haute voix ; parler au miroir ; travailler la chanson ; imiter une personnalité ; découvrir l'intonation et l'articulation parisienne.
  - ✓ Commenter oralement un document: (image, photo, peinture, sculpture, musique, voix de la nature, extrait de film …).
  - ✓ Reproduire un texte dans un niveau de langue parlée.
  - ✓ Activité de reproduction : (Rapporter des faits ou des propos et mise en évidence des effets du discours rapporté).
- **Applications métalinguistiques** (portant sur le fonctionnement de langue)
  - ✓ La variation : Porter un jugement d'acceptabilité sur un énoncé qu'il soit agrammatical et/ou asémantique.
  - ✓ La remédiation :
    - Relever l'énoncé aberrant dans un discours ;
    - Rechercher l'erreur puis en définir le type ;
    - Expliquer la règle ayant été transgressée ;
    - Proposer une suite alternative.
  - ✓ Expliquer à un camarade de classe l'usage d'une règle de langue.
  - ✓ Procéder à des activités d'inter-correction instantanées, (chaque étudiant devrait corriger les propos de son partenaire et vice-versa).
  - ✓ Analyser oralement des erreurs à partir d'un support écouté ou écrit.
  - ✓ Interprétation orale des données graphiques, numériques ou appréciatives.

Conclusion :

Les données recueillies ne cessent de démontrer à l'envi que les étudiants ne maîtrisent pas le français. La situation linguistique présente donc des carences effectives, mais en rester à l'état de la déploration, cela ne tient pas de la bonne

décision. Ainsi, pour tenter d'avertir nos étudiants sur leurs difficultés linguistiques, nous estimons qu'il n'y a rien d'assez bien que de les soumettre à des pratiques langagières spécifiques, ciblant les points névralgiques de la situation lacunaire et leur offrir l'occasion d'améliorer leur niveau de langue orale et renforcer leur compétence linguistique.

Le développement des compétences orales en classe de FLE, n'a pas pour objectif principal d'apprendre la parole aux étudiants, à leur acquérir les outils nécessaires pour le faire, plutôt de leur apprendre à s'exprimer en situation. En ce sens, l'initiation aux pratiques d'expression orale menées dans le cadre de la formation en licence de français langue étrangère sera entièrement insignifiante si les enseignants font abstraction aux représentations langagières des étudiants qui arrivent à l'université avec des profils qui ne répondent pas aux attentes du travail académique.

Dans cette optique, les pratiques de l'oral proposées dans ce dernier représentent une nouvelle manière de concevoir les exercices en classe de FLE, tirant leur originalité dans le divertissement et le plaisir de l'oral, loin des pratiques orales routinières qui épuisent l'étudiant et le démotivent constamment. L'objectif, étant d'améliorer la pratique orale en classe, en faisant appel à des supports originaux et à des démarches incitatrices, tout en combinant évaluation et renforcement des compétences langagières.

Conclusion générale

Conclusion générale

Considérant que la langue parlée et la langue écrite tiennent compte de registres distincts et ne renvoient nullement à la même variété de productions langagières ; l'oral et l'écrit forment l'outil incontournable permettant de véhiculer la connaissance ; le premier pour l'accéder et le second pour la fixer. Néanmoins, l'oral se distingue par sa modalité très difficile à la circonscrire et à l'investir, a priori le concept nous semble naïf, tellement la réponse est évidente : De l'oral, se dresse le langage humain et se construisent les univers des diverses disciplines. En ce sens, sa non-maîtrise constitue, à nos yeux, un réel handicap pour beaucoup d'étudiants.

En menant notre thèse, nous nous sommes appuyés sur une démarche de complémentarité entre deux modalités linguistiques différentes (oral/écrit); un rapprochement significatif peut permettre à plusieurs sous compétences langagières de transposer de l'oral à l'écrit en intégrant différentes situations d'énonciations, sans susciter des incohérences ou donner lieu à des aberrations. Le raisonnement pour lequel nous tenons à cette option, renvoie essentiellement au fait que la langue orale est dépourvue de sa propre syntaxe. Ainsi, pour combler cette insuffisance, rien ne nous empêche de se servir des règles d'usage morphosyntaxiques et morpholexicales qui régissent la langue écrite, même si nous sommes convaincus que nulle personne ne parle de la même manière qu'elle écrit. Tout se résume dans la rareté de l'écrit par opposition à l'oral lequel, demeure omni présent dans les pratiques et activités langagières de nos étudiants en classe de FLE.

Bien évidement, notre attention se résume dans la maîtrise de l'écrit à partir du renforcement des compétences orales. En dehors des prises de notes déclenchées en classe pendant la dispensation des cours, les étudiants se prêtent très rarement à l'écrit, ainsi, les seules circonstances dans lesquelles nous pourrions véritablement évaluer leurs compétences scripturales, c'est lors des exposés dissertatifs ou pendant l'organisation des contrôles écrits sur table, ce qui constitue à nos yeux une déficience relative à la pratique de la langue courante et à l'évaluation de la maîtrise des règles qui la régissent dans l'absence confirmée de la lecture.

L'autre raison reconnue certaine tient à l'idée de transposition, laquelle laisse confirmer que la progression des compétences scripturales des étudiants, s'effectue à

la même cadence que celle des compétences orales. En d'autres termes, nos étudiants s'expriment à l'écrit de la même manière qu'ils le font à l'oral, en produisant des phrases dont la conception est souvent empruntée à la langue parlée. On rencontre souvent des traces de l'oral dans leurs productions écrites, mais rarement dans le sens inverse, ce qui laisse croire que l'oral et l'écrit devraient se développer simultanément en non pas successivement, car nous estimons que la maîtrise de l'un contribue parfaitement à la progression de l'autre.

En effet, l'expérience menée a pris en charge les deux groupes d'étudiants du même niveau et a eu pour objectif final, la production d'un type d'écrit (*texte argumentatif*) dans lequel l'énonciateur serait directement impliqué. Cependant, un seul groupe d'étudiants était directement concerné par la démarche de renforcement linguistique et a bénéficié d'un suivi rigoureux depuis le début, pendant que le second suivait son programme habituel avec un autre enseignant dans d'autres circonstances. À la fin de l'opération, les deux groupes d'étudiants ont été soumis à la même épreuve scripturale afin de comparer les résultats obtenus et vérifier le degré des répercussions des compétences, ainsi que les retombées de la démarche choisie.

Pour mener notre expérience d'analyses et descriptions de corpus variés, nous avons soumis les productions orales et écrites d'étudiants aux mêmes outils d'investigation : une fiche d'observation pour l'analyse didactique des démarches d'enseignement, une échelle (grille) d'évaluation multiforme pour l'estimation qualitative et quantitative des données et enfin, une démarche modulaire (linguistique et textuelle) pour l'analyse des discours oraux et écrits produits. En conséquence, les résultats obtenus à la phase finale ont été comparés plus tard à ceux enregistrés à l'oral pour nous permettre de considérer le degré des répercussions des sous compétences langagières, en particulier linguistiques.

Si nous nous sommes permis de mener nous-mêmes l'expérience, c'est parce que l'objet de la démarche, n'a pas été clairement assimilé auprès de certains collègues ayant été sollicités. Les quelques échantillons enregistrés ont montré cependant, leur limites et n'ont pas donné les résultats escomptés, c'est pourquoi nous nous sommes engagés à tout contrôler depuis le début. Peut être que certains étudiants ont témoigné de la réticence envers nos pratiques orales, mais cela n'est pas absolument arrivé aux

autres, pour lesquels cette démarche ne peut être qu'un moment pour mettre leurs compétences à l'épreuve, un moyen profitable pour véhiculer leurs connaissances en matière de maîtrise langagière. Une telle assertion fait toutefois corroborer les données, au sens que l'étudiant doit agir avec certitude, exprimer en outre son point de vue de manière cohérente et autonome, en dépit de toutes les contraintes liées à l'accomplissement d'une communication parfaite.

Ainsi, nos analyses nous ont permis de mener une réflexion sur les activités et pratiques langagières à adopter en séquence pédagogique d'oral pour un apprentissage efficace et réussi, et ce particulièrement avec des étudiants peu avertis ou en situation de difficultés linguistiques. Le protocole de recherche adopté a permis de constituer un rapport triangulaire allant de la compréhension orale vers l'expression orale puis, vers la production écrite en passant par diverses analyses. Lesquelles se fondent sur des données théoriques et des démarches empiriques dont les résultats obtenus ont révélé que le contexte sociolinguistique du français en Algérie constitue un facteur motivationnel à l'acquisition des compétences langagières, en dépit de son statut de langue étrangère. En effet, une première analyse des données récoltées sur le terrain nous à permis de mettre en avant différentes conceptions contradictoires du statut de la langue française au sein de la société algérienne. En cherchant à défaire son influence linguistique prédominante, on a fait d'elle une langue favorisée, dominant plusieurs secteurs névralgiques et qui continue même à garantir la formation de rang supérieur, ce qui affirme pour nous, la nécessité absolue de la maîtriser, en regard des enjeux dont elle jouit.

Par ailleurs, la situation didactique du français dans le nouveau système LMD révèle une certaine incertitude, vis-à-vis des objectifs à atteindre en matière de maîtrise langagière. Les données que nous avons obtenues montrent clairement que les difficultés rencontrées à l'oral par nos étudiants sont tellement abondantes, au point qu'il nous est difficile d'établir une liste répertoriée. Nous estimons que l'offre de formation en licence de FLE doit faire l'objet d'une révision minutieuse ; les contenus des unités d'enseignement ne subviennent nullement aux besoins langagiers de nos étudiants, de même que le degré de maîtrise langagière de ses derniers ne répond pas

au profil d'entrée en licence de français, lequel n'est pas aussi pris en compte par les concepteurs de programmes.

Il est à noter aussi que d'autres paramètres sont peu considérés dont, les activités et pratiques langagières ne sont, ni unifiées ni fondées, l'évaluation des compétences, ainsi que la remédiation aux difficultés linguistiques sont souvent reléguées au second plan au détriment du développement de la maîtrise langagière. En effet, nous soutenons l'idée de développer des démarches pour l'acquisition et le développement des compétences orales qui répondent à des critères précis, dont les objectifs, sont la situation d'énonciation et de communication, la consigne et les besoins de l'étudiant.

En réponse à la question formulée dans l'introduction générale, nous tenons à confirmer l'idée exprimée, selon laquelle la pratique de l'oral n'est pas suffisamment couverte dans les séquences pédagogiques ? La maîtrise de l'oral en classe de FLE consiste à préciser la compétence qu'on devrait convoquer pour un éventuel travail de développement, l'oral ce n'est pas dire tout ce qui nous passe par la tête, c'est plutôt avoir quelque chose à dire, savoir le dire et savoir aussi comment le dire. Abandonner les étudiants dans des prestations orales, en ciblant le développement des thèmes variés de leur choix, ne fait qu'augmenter les périls de la pratique orale, déjà en difficulté. Quant à la deuxième question relative à la compétence qu'on devrait convoquer pour la maîtrise de l'oral ? Nous affirmons que la détermination d'une compétence en classe de langue étrangère ne doit pas se produire de manière arbitraire. Nous estimons que l'enseignant doit faire preuve d'une vigilance accrue en faisant appel à des compétences susceptibles de renforcer la langue orale des étudiants, tel que nous l'avons proposé dans le chapitre 7, ainsi, la délimitation des compétences devrait se faire en fonction des besoins langagiers des étudiants et non pas au détriment d'autres compétences plus importantes.

En effet, l'absence de conformité réelle avec certains principes liés à la pratique de l'oral, aboutit nécessairement à la confusion entre la consigne, la forme d'oral admise et le code de langage en adéquation avec la situation de communication engagée. Rappelons qu'un tel phénomène de confusion s'exprime souvent par le sentiment d'insécurité linguistique, d'où certains étudiants se sentent mieux à l'aise à l'écrit qu'à l'oral, ce qui laisse manifester des difficultés linguistiques, lesquelles sont à l'origine

de certaines épreuves de blocage essuyées par l'étudiant pour l'accomplissement de son discours oral. Dans cette optique, nous estimons, amener d'une part, l'enseignant à établir une complémentarité entre la langue orale et la langue écrite afin de garantir des acquis plus affirmés et rationnels dans la langue étrangère et d'inciter d'autre part, l'étudiant à renforcer sa compétence en expression orale courante et de développer le rapport oral/écrit pour une meilleure qualité de la langue écrite.

Le passage par une analyse des données empiriques, à savoir les enregistrements de séquences d'oral de départ, nous a permis d'identifier, sans exhaustivité, les difficultés linguistiques propres à la maîtrise de l'oral auprès de nos étudiants. Ces derniers sont toutefois dans l'incapacité d'estimer correctement le sens grammatical exprimé dans une phrase donnée. En raison de leur méconnaissance des règles qui régissent l'emploi des éléments phrastiques dont, les mots de liaison, les propositions, les prépositions, le mode verbal…etc. Nos étudiants n'arrivent pas à manier adéquatement certains éléments grammaticaux, indispensables pour tout enchaînement d'ordre phrastique et textuel. D'autres maladresses d'ordre morphosyntaxiques et lexicales, sont directement liées au manque de pratique constante de la langue orale, de savoir-faire et de savoir-procédural.

L'analyse des prestations orales de départ nous a permis aussi d'établir une représentation générale des structures lacunaires d'ordre thématique exprimant une absence flagrante de progression de l'information dans les discours oraux présentés par les étudiants. En effet, nous estimons qu'il est possible d'améliorer les performances de notre public en matière d'expression orale, à condition de développer des pratiques qui exercent les différentes compétences langagières dont la compétence linguistique pour le cadre morphosyntaxique et morpholexical de la langue parlée, la compétence communicationnelle pour la cohérence du discours oral et l'adéquation du registre employé à la thématique et à la situation de communication. Il est à rappeler que d'autres pratiques langagières sont essentiellement incitatrices à la parole et donnent même à espérer de grandes améliorations. Nous pensons que c'est là où nous imaginons l'opportunité d'une activité coopérative dans laquelle, enseignant et étudiant se donnent au renforcement des compétences langagières, loin des mises en

scènes outrées, en faisant appel à des supports variés et motivants dont, l'impact génèrent un développement incontestable de la maîtrise langagière.

La description du test d'évaluation puis l'examen des fiches d'observation de productions orales de départ, nous ont permis d'établir un rapport de dépendance réciproque dans le système langagier des étudiants. Il nous semble que les valeurs quantitatives sont en accord avec les inquiétudes formulées dans la partie théorique ; ainsi, la non-maîtrise du langage, tant à l'oral qu'au test d'évaluation linguistique, constitue pour elle seule, le tiers des difficultés linguistiques connues. Par conséquent, en guise de réponse à la question que nous avons formulée au départ ; en rapport au cadre didactique dans lequel, on devrait convoquer une compétence, nous affirmons que la considération des sous dimensions relatives au langage, à savoir le lexique et la morphosyntaxe, constitue un défi majeur ; leur maîtrise varie d'un étudiant à l'autre et d'un contexte à l'autre, et sont donc, à l'origine de certains maladresses qui s'opposent à l'organisation d'un discours oral performant.

Quoi qu'il en soit, cette réalité implique autant l'action des étudiants que celle des enseignants, puisqu'il nous a été donné de le constater au cours des séquences pédagogiques enregistrées, ce qui signifie que le phénomène n'est pas directement lié à la non-maîtrise des sous compétences langagières. Nous pensons que la situation dépond essentiellement de la forme d'oral adoptée par l'enseignant en classe de langue, du type d'activité engagée et de l'objectif que l'on doit atteindre. En ce sens, nous devrons également prendre en considération d'autres données opérantes, mais défavorables à la maîtrise et progression langagière de nos étudiants. Ces données, impliquent plutôt l'enseignant à partir des stratégies d'enseignement adoptées et la mise en pratique de démarches qui ne répondent pas aux attentes et objectifs de la maîtrise des compétences orales.

En effet, la verbalisation de la forme d'oral engagée ainsi que les démarches empruntées au départ, nous ont permis de déterminer deux niveaux d'acquisition de compétences langagières : Le premier niveau semble personnel, d'où certaines conception phrastiques sont induites consciemment, en se référant aux règles d'usage, et d'autres semblent construites naturellement, d'où l'étudiant prend appui sur la

syntaxe de sa langue maternelle pour appréhender la langue étrangère, en cherchant les similitudes ou les différences morphosyntaxiques et lexicales.

Après avoir démontré succinctement les résultats enregistrés et présenter les remarques méthodologiques et autocritiques, ensuite les appréciations quanti-qualitatives relatives aux données de départ, il nous semble évident de valider la seconde hypothèse de départ sur la détermination de la forme d'oral à développer dans un contexte d'enseignement/ apprentissage authentique pour quel type d'écrit ?

Nous estimons, que ce n'est pas la forme de l'oral qui en fera la différence, c'est plutôt la démarche de l'enseignant à laquelle est intégrée, qui serait responsable de l'évolution de la séquence et du développement des compétences. Notre objectif didactique visait, dès le début, le développement de compétences pour un écrit universitaire, et qu'il faudrait opter pour des formes d'oral proches, des situations d'exposé, par exemple, où l'étudiant est censé tenir un discours académique, proche dans ses fonctions et sa structure, d'un texte écrit.

Nous sommes conscients qu'il y a très peu de chances de trouver des transferts de compétences de l'oral à l'écrit, si nous avions comparé des situations d'échanges oraux avec des amis et la rédaction d'une dissertation ou d'un mémoire. C'est pourquoi, nous pensons à la fois, à des formes d'oral correctif et renforçateur et à des types d'écrit spécifique, tels que l'expositif, l'argumentatif, le descriptif, l'appel...etc.

Le passage au crible des données cibles nous a permis d'orienter notre action didactique vers la conception d'une nouvelle démarche pour appréhender la compétence de l'oral en classe de FLE, de définir le rôle de chaque partenaire du contrat didactique et de déterminer le taux des données répercutées. La portée de notre démarche méthodologique, nous a permis de conditionner nettement la pratique de l'oral, à travers plusieurs actions didactiques : définir les règles ayant été transgressées, renforcer les compétences en difficulté et réussir la remédiation aux insuffisances lacunaires.

Ce faisant, nous estimons avoir réussi à rompre avec les démarches traditionnelles ou de tendance comportementaliste, centrées sur le travail des mises en scènes outrées qui favorisent la compétence communicative au détriment d'autres compétences plus importantes pour la maîtrise langagière de l'étudiant. En effet, les résultats obtenus ont

permis de valoriser les démarches centrées sur la remédiation instantanée, le profil d'apprentissage et prérequis de l'étudiant et la compétence visée, en favorisant l'effort individuel de l'étudiant à s'auto construire au lieu de se nouer avec une conception de l'enseignement qui paralyse la réflexion de l'étudiant didactique.

Considérant l'oral et l'écrit comme deux modalités linguistiques différentes qui ne tiennent pas forcément de la même variété langagière, notre vision pour le traitement des données répercutées vise essentiellement la vérification de la complémentarité entre les deux principes langagiers et savoir à quel point peut-on faire de l'oral un moyen susceptible qui permet de renforcer les compétences susceptibles d'être transférables à l'écrit. L'examen des données cibles, nous a permis d'en tirer quelques conclusions en faveur de cette complémentarité entre l'oral et l'écrit :

- ✓ L'enseignement de l'oral est encore lacunaire, néanmoins, son développement dépond amplement de la définition d'indications sur les critères de progression et d'objectifs méthodologiques précis dans les programmes de formation en licence.
- ✓ Fidèles à leurs vieilles pratiques enseignantes de l'oral, les enseignants continuent à apprendre aux étudiants à discuter souvent entre eux, en classe, sans pour autant leur apprendre véritablement à communiquer, c'est pourquoi il faut adapter les nouvelles démarches et pratiques langagières aux besoins langagiers du public visé.
- ✓ En dépit de sa richesse, la langue orale demeure une pratique langagière qui se développe plus rapidement que l'écrit, ainsi, le fait qu'elle continue à puiser ses règles d'usage grammaticales et syntaxiques dans la langue écrite, cela constitue un avantage en faveur du développement de l'écrit.
- ✓ À l'écrit, l'influence de l'oral sur l'écrit se manifeste à travers la présence de plusieurs traces apparentes, ce qui laisse à dire que le développement de l'écrit passe d'abord par l'amélioration de l'oral.
- ✓ Il semble que nos étudiants ne peuvent s'exprimer à l'oral sans se servir de leurs notes, nous pensons aussi qu'ils s'expriment à l'écrit de la même manière qu'ils le font à l'oral. Il est donc possible que la maîtrise de l'un puisse contribuer à la progression de l'autre.

Afin d'initier les étudiants aux techniques d'expressions orales et écrites, il convient de rendre à la prise de notes, la place qu'elle mérite dans la préparation des énoncés

oraux, puis se détacher peu à peu de son écrit pour céder la place à l'expression libre. L'objectif, étant établir un rapport étroit entre les sous compétences qui transposent d'une modalité à l'autre et qui convergent vers un même résultat.

Ces quelques conclusions, relevées à la suite de l'interprétation des données répercutées, nous ont permis de confirmé encore une fois notre première hypothèse de recherche de départ, portant sur les compétences langagières réelles de nos étudiants.

En effet, nous affirmons que les difficultés liées à la compétence linguistique peuvent être à l'origine des répercutions rencontrées à l'écrit et peuvent même entraîner des retombées négatives sur la qualité de la langue usitée. Par ailleurs, nous pensons aussi que le facteur lié au profil d'entrée en licence de français doit être pris au sérieux ! Comme nos étudiants s'expriment le plus souvent dans un langage, susceptible de se révélé médiocre et insignifiant, il arrive aux enseignants d'éprouver des difficultés à organiser et améliorer leur enseignement. Les données en notre possession confirment clairement nos inquiétudes exprimées au départ ; les compétences langagières de nos étudiants ne répondent nullement aux exigences d'accès en licence et devraient faire l'objet d'une minutieuse révision.

Dans ce contexte donné, les résultats obtenus en productions écrites finales, auprès du groupe ciblé (G:12) ont permis d'infirmer l'idée de certains enseignants, donnant l'impression que l'obstacle à l'expression orale et écrite réside, toutefois, dans la manque de vocabulaire ou l'épuisement lexical. En regard des pourcentages obtenus, nous pourrions affirmer que les deux sous compétences citées supra, expriment une situation peu déficiente et même confortable qui ne donne pas à s'inquiéter.

Néanmoins, en déterminant le taux des répercussions positives enregistrées à l'écrit, nous sommes arrivés à la conclusion selon laquelle, la sous compétence morphosyntaxique constitue la plus grande diversité de formes lacunaires, étant particulièrement persistantes, nous estimons qu'elles peuvent à la fois, entraîner des répercussions négatives sur les activités de production écrite ou disparaissent au fur et à mesure que l'on progresse à l'oral. En dehors des compétences orales, il nous semble, quand même, nécessaire de connaître les règles du bon usage de la langue pour pouvoir communiquer ; on apprend à parler en communiquant. Pour ce faire, nous estimons que les activités à privilégier doivent tenir compte d'exercices de

simulation, au cours desquels les étudiants parviennent à construire eux-mêmes, par induction, la compétence linguistique appelée à faire l'objet d'un renforcement.

L'objectif terminal de notre étude de recherche, s'en tient à la notion du bon usage de la langue française dans des situations de communication authentique, caractérisées en particulier, par le souci des compétences linguistiques dont, la phonétique contrôlée, l'oral orthographié, le choix du vocabulaire et le respect de la grammaire. Leur maîtrise nous semble évidente pour une meilleure qualité de la langue, du moment que ces sous compétences contribuent à un oral plus performant, une lecture plus sûre et à une écriture innovatrice. En effet, la maîtrise de la langue française ne signifie en aucun cas, faire des étudiants des locuteurs au langage précieux et fabuleux ou de parfaits anges de la littérature d'expression française !

Les données recueillies nous ont permis de clarifier le rôle de l'enseignant en classe, en tant qu'ultime garant du bon usage de la langue et des règles syntaxiques qui régissent son fonctionnement. Les interrogations que nous nous sommes posées au départ, ont aboutit à l'identification des facteurs responsables de la situation lacunaire ; la démarche, la forme d'oral, l'objectif et la consigne, lesquels doivent impérativement, faire l'objet d'une réelle révision. En effet, les résultats obtenus, relatifs aux répercussions, semblent en accord avec les hypothèses émises en ce sens, et quoi qu'il en soit, leur examen souligne l'importance capitale des compétences orales pour l'accessibilité à la maîtrise de l'écrit.

En outre, les résultats obtenus ont aussi permis d'affirmer que les recherches conduites sur les situations authentiques d'apprentissage ne peuvent tout démontrer et restent à améliorer et qu'il faudrait donc, tenter de développer des formes d'oral ayant plus d'effet et permettent d'obtenir des résultats positifs. Dans cette optique, nous avons envisagé le développement d'une démarche efficace, laquelle permettrait certainement la conception d'une nouvelle forme didactique pour l'enseignement d'un oral correctif et renforçateur des compétences linguistiques en classe de FLE.

Par ailleurs, le protocole de recherche suivi a été validé auprès de classes de langue authentiques, mené dans des conditions de fonctionnement habituel. Ainsi, nos analyses de données, n'ont éprouvées aucune incidence quelconque des séquences

d’enseignement sur le déroulement de l’expérience, malgré les difficultés de l’action didactique ayant orienté notre choix dont, la fiabilité a été démontrée.

Enfin, le but de notre action didactique est de concevoir une nouvelle démarche de l’enseignement de l’oral en classe de FLE, loin des activités traditionnelles, centrées essentiellement, sur des pratiques outrées et mises en scènes théâtralisées. Lesquelles, ne font qu’éterniser les difficultés des étudiants et aggraver leur situation lacunaire, déjà, en perpétuelle dévalorisation. Le parti pris serait donc, d’amener le didacticien, en particulier, à reconsidérer le statut sociolinguistique de l’étudiant algérien, le contexte authentique d’acquisition et la spécificité de la langue apprise pour éclairer l’action didactique.

Références Bibliographiques

Ouvrages

A

1- Annick Lorant-Jolly (1994) « Le Nouvel Educateur » n°62, Extrait d'un article paru dans la revue Argos n°12.

2- A. Queffélec/ Y. Derradji/ V. Debov. D. Smaali-Dekdouk/ Y. Cherrad- Bencherfa. (2002) Le français en Algérie : lexique et dynamique des langues, Edition Duculot

3- A. MABROUR, «L'alternance codique arabe/français : emplois et fonctions », *Constellations francophones*, 2, 2007-12-20, http://www.publifarum.farum.it/

4- André, B, (1992), « De L'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles », le Français dans le monde numéro spécial, recherches et applications, février –mars 92, P. 132

5- Alain Bentolila, « L'importance de l'apprentissage du langage oral pour l'entrée dans la lecture », Conférence donnée Le 11 octobre (2006) au lycée de Caulnes

6- ARRIVE, M., GADET, F., GALMICHE, M. (1986) La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française, Paris, Flammarion.

7- Abbou. A, (1980), « la didactique de III^{e} génération. Des hypothèses au projet » et « approche ethnométhodologique des échanges langagiers. En situation de face-à-face », Etudes de linguistique appliquée, n°37, Janv-Mars (coord. par A. Abbou).

8- A. Godenir, S. Terwagne, (1992), Au pied de la lettre : comment aider l'enfant à s'approprier la langue écrite : Service de pédagogie expérimentale de l'université.

9- ASSALAH S. (2004), *plurilinguisme et migration*, éd L'Harmattan, Paris, P.29.

B

10- Baylon, Ch. (1991). *Sociolinguistique, société, langue et discours*, Nathan université, 303

11- Billiez, J. (1997). « Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées », *Etudes de Linguistique Appliqu*ée *104 : Comprendre les langues voisines*, pp 401-410.

12- Beacco, J.C (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues* Paris : Didier.

13- BRUNER, J.S. (1983) Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire, Paris, PUF.

14- Breton, Philippe (2003), Eloge de la parole, la Découverte, Paris.

15- Bouchard, R., Parpette, C., Pochard, J-C. (2005). Le cours magistral et son double, le polycopié : relations et problématique de réception en L2, *Cahiers du Français Contemporain* 10, Lyon : ENS-Éditions.

16- BANGE, P. (1992a) « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 notamment dans ses formes institutionnelles », AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère) n° 1, p. 56.

17- BANGE P. (1992b) Analyse conversationnelle et théorie de l'action, Paris, (collection LAL) Hatier-Didier.

18- BANGE, P., CAROL, R., GRIGGS, P. (2005) L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction, Paris, L'Harmattan.

19- BANGE, P. (1996) 'Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère' in Les Carnets du Cediscor n° 4 : La construction

interactive des discours de la classe de langue, coordonné par F. CICUREL & E. BLONDEL. Presses de la Sorbonne Nouvelle. pp.189-202.

20- BLONDEL, E., (1996) 'La reformulation paraphrastique Une activité discursive privilégiée en classe de langue' in Les Carnets du Cediscor n° 4 : La construction interactive des discours de la classe de langue, coordonné par F. CICUREL & E. BLONDEL, Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 47-59. Causa, 1996, 2002.

21- Bourdieu. P, Passeron. J.C (1971), « L*a reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*», Revue française de pédagogie, Volume 15, Numéro 1 p. 39 – 44

22- Blanche-Benveniste C. (1996) "De l'utilité du corpus linguistique", *Revue française de linguistique appliquée*, Dossier : *Corpus, de leur constitution à leur exploitation* (décembre 1996), pp. 25-42.

C

23- Coulmas, F. 1992. *Language and economy*, Blackwell, Oxford – Uk and Cambridge, ouvrage traduit de l'anglais à l'arabe par Aoued Ahmed, novembre 2000.

24- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde*, Paris, Hachette, 224 p.

25- CICUREL, F. (1985) Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue, Paris, CLE International.

26- CICUREL, F. (1996) « *L'instabilité énonciative en classe de langue : du statut didactique au statut fictionnel du discours* » in Les Carnets du Cediscor n° 4 : La construction interactive des discours de la classe de langue, coordonné par F. CICUREL & E. BLONDEL, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 77-92.

27- Cicurel, Francine. 2002. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ». In *Aile* n° 16, p. 151.

28- CAUSA, M. (1996) 'L'alternance codique dans le discours de l'enseignant : entre transmission de connaissances et interaction', Les Carnets du Cediscor n° 4 : La construction interactive des discours de la classe de langue, coordonné par F. CICUREL & E. BLONDEL. Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 111-129.

29- CAUSA, M. (2002) L'alternance dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère, Berne, Peter Lang.

30- Charaudeau, P. (2000). «De la compétence sociale de communication aux compétences de discours ». *Actes du Colloque compétences et didactique des langues*, Université de Louvain-La Neuve.

31- Chantal Parpette (2008), De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger, Les Cahiers de l'Acedle, volume 5, N°1, p.219

32- Claudette Cornaire et Claude Germain (1998), « La compréhension orale », Didactique des langues étrangères, Edition Clé International. P: 16.

33- CARTON, F. (1981) Le discours oral en élaboration : Directions de recherche. Mélanges pédagogiques N° 12, P.51.

34- Claude. Germain, &. Netten, J. (2004a). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en F.L.E. IF.L.S. *ALSIC: Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 7,55-69.

35- C. Germain, &. Netten, 1. (2004b). Le français intensif. Vers une transdisciplinarité.en langue seconde. *Québec français(132).*

36- C. Germain, &. Netten, 1. (2004d). La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques, p: 1-19, [inédit].

37- Claude Germain & Joan Netten, (2005) **«** Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2 », Babylonia 2/05, p. 7.

38- COLLETTA, J.M. (2002) L'oral, c'est quoi ? In Les Cahiers Pédagogiques n° 400 (janvier).

39- Claire Blanche-Benveniste, (1997), « *Approches de la langue parlée en français* », Collection : L'essentiel français, Editions Ophrys, Paris.

40- *CHANFRAULT-DUCHET,* Marie-Françoise (2005): *Pour une didactique globale de l'oral: l'apprentissage de l'élocutio dans l'exposé scolaire*, in: HALTE, J.-F./ RISPAIL, M.: *L'oral dans la classe,* Paris, L'Harmattan, p. 35.

41- Claudine Garcia-Debanc & Sylvie Plane, (2004), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Février, France.

42- C. *BACHMANN*, J. *LINDENFELD*, and J. *SIMONIN, (1981), « Langage et communications sociales »*. (Langues et apprentissage des langues.) Paris. Hatier-Credif.

43- Carol Fisher, (2007), « l'évaluation des compétences orales d'étudiants en formation », chapitre 9, Collection éducation recherche, PUQ Amazon, France, p.221

44- CHARLIAC L. & MOTRON A. Cl. (1998), « *Phonétique progressive du français* », Paris, Clé International.

45- CAUBET D. (1998), « *Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé* ? » In Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues, n°14, décembre P.122.

46- *CHANFRAULT-DUCHET,* Marie-Françoise (2005): *Pour une didactique globale de l'oral: l'apprentissage de l'élocutio dans l'exposé scolaire*, in: HALTE, J.-F./ RISPAIL, M.: *L'oral dans la classe,* Paris, L'Harmattan, p. 35.

D

47- DABENE, L., (1994), *Repère sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, coll. Série F / références. 191 p.

48- Dabène. M. (1995), « Quelques étapes dans la construction des modèles » dans CHISS, J.L., David, J & Reuter.Y, Didactique du français : état d'une discipline, Paris, Nathan, Coll. Perspectives didactiques. p 26

49- Derradji. Y, (1999) « Le français en Algérie : langue emprunteuse et empruntée », *Le français en Afrique*, 13, pp. 71-82.

50- Derradji. Y, (2002) « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? », dans Les cahiers du SLADD, Université Mentouri Constantine, SLADD, p.21.

51- DULUDE, F. 1996. *« Arguments en faveur de l'enseignement de l'oral au secondaire »*, Québec français, no 102, p. 41-43.

52- Déborde Céline, (2005), « *La compétence de compréhension orale* », Bulletin officiel, N°7, Octobre 2002, hors-série, p.5.

53- De Saussure, Ferdinand, (1980), *« Langue/parole, La théorie saussurienne, Linguistique »*, Frédéric François, Ed : Puf Fondamental, Paris.

54- DE SAUSSURE, F. (1983), Cours de linguistique générale, Edition Payot, Paris, p. 23

55- DE GAULMYN, M.- M., (1987) « Reformulation et planification méta-discursives » in Décrire la conversation sous la direction de J. COSNIER & C. KERBRAT-ORECCHIONI, Presses Universitaires de Lyon, Coll. Linguistique et sémiologie, pp. 167-198.

56- Doutreloux, J.-M. (1989). *Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire*. Sherbrooke : CRP.

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

58- Dominique, Bucheton, (2008), « le Français aujourd'hui, *Interactions : dialoguer communiquer », L'art du mélange*, n°113, paris, Ed, Armand colin.

E

59- Eddy Roulet, (1991) « la pédagogie de l'oral en question (s) », in Parole étouffée, parole libérée, fondements et limites d'une pédagogie de l'oral, Delachaux et et Niestlé.

60- Eddy Roulet (1991), dans « Paroles étouffées, paroles libérée » sous la direction de M. Wirthner, D. Martin, P. Perrenoud / Delachaux et Niestlé.

61- Eddy Roulet, (1999), « *La description de l'organisation du discours. Du dialogue au texte* », Paris, Didier (collection LAL).

62- Élisabeth Lhote, (2001/3) « POUR UNE DIDACTOLOGIE DE L'ORALITÉ », Klincksieck | *Ela. Études de linguistique appliquée* - n° 123-124 pages 445 à 453

63- Élisabeth Haghebaert, CAR, (2003), « et si on parlait de l'oral…. », Revu à l'automne 2004. (http : //www.unites.uqam.ca/testoral/partie%201.html)

64- Evelyne, Charmeux, (1996), « *Ap-prendre la parole : l'oral aussi ça s'apprend, L'école en question* », SEDRAP.

65- Évelyne Rosen, (2009), « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », Le français dans le monde, n° 45, « Recherches et Applications ».

F

66- Florin, Agnès, (1999), « le développement du langage », Dunod, Paris, p. 63, 64.

67- Fontanille Jacques *(*2001), *L'oral dans l'écrit,*. "Post-face : oral et écrit, inclusions et modélisations réciproques", in Colloques d'Albi, p. 15

68- FARACO, M. (2002) Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 Aile n° 16

69- Farouk Bouhadiba, (2011), Séminaire national: « Enseignement / apprentissage du français en Algérie: Enjeux culturels et représentations identitaires », Les 23 et 24 Novembre

70- François Victor Tochon (2001). Enseigner le français oral à l'école, Sherbrooke : Edition du CRP.

71- Francis DEBYSER, (1970), *"Le français dans le monde, Pour mieux faire des classes de conversations"*, Jan- Février, , n°70, Paris, p.15.

72- FRANÇOIS, F. (2002) 'Contours de l'oral ?' In Les Cahiers pédagogiques n° 400 (janvier).

73- François, F. (1976), « Les concepts syntaxiques dans la langue des enfants », Bulletins de Psychologie.

74- Frédéric R. Garnier, **(**1/2009), Les Langues Modernes: « Enseigner et apprendre le lexique » **Éditorial »** par Marie-Pascale Hamez.

G

75- Grandguillaume,G. (1983), *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, Maisonneuve et Larose, 214 p.

76- Grandguillaume, G. (1990). « Rapport ambivalent entre la politique d'arabisation et la francophonie », In Pleines, J. (éd.), *La Linguistique au Maghreb. Maghreb Linguistics*, pp. 345-351.

77- GADET Françoise, LECUNEF Catherine, TURCO Gilbert, (1998), « L'oral pour apprendre », Repères N°17.

78- Gérard, Vigner. (1992), le français langue de scolarisation. Etudes de linguistique appliquée, N°88, p.40

79- Gérard, Vigner, (2004). Visée communicative et axe linguistique : une histoire ancienne. Actes du colloque, « L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ? »

80- Gérard Vigner, (2004) Actes du colloque – L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ? p.25-28 Octobre.

81- GÜLICH, E., KOTSCHI, T. (1983) 'les marqueurs de reformulation paraphrastique' in Cahiers de linguistique française, n° 5 p. 305.

82- Gajo, L. & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg : Editions universitaires. p.88

83- Gevaert Raymond, (2005), L'enseignement du français langue étrangère en Europe : enjeux et stratégies

84- GOODY. Jack, (1994), « *Entre l'oralité et l'écriture* », Paris, Puf.

85- Ginette Plessis-Bélair, Lizanne Lafontaine, Réal Bergeron, (2007) « La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes », Collection Education-Recherche, Presses de l'Université du Québec, p. 225

H

86- Henri PORTINE, (1983), « L'argumentation écrite expression et communication », Paris, Hachette/Larousse, coll. BELC, p. 160

87- Holec, H. (1988), Présentation générale dans Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d'application actuels .Strasbourg .CDCC, P. 78

88- HALTE J.-F., RISPAIL M. (2005), « L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités » (éd.) L'Harmattan, Paris.

J

89- Jean-Paul Sartre, « Situations », volume I, p. 266.

90- Jean Pierre Cuq & Isabelle Gruca, (2003), « Cours de didactique de français langue étrangère et second », Paris, Pug, , p. 254

91- Jean-François Halté & Marielle Rispail, (2005), « L'oral dans la classe : compétence, enseignement, activités », Paris, , p. 12

92- JEANNERET, T. (2001) « Vers une respécification de la notion de coénonciation : pertinence de la notion de genre », novembre 2001. P. 81, in http://margeslinguistiques.com

93- Jean-Christophe Pellat, (2002), Maîtrise de la langue : enjeu social. Entretien paru dans l'US N°565, mars.
94- Jérôme, Bruner (1987) Comment les enfants apprennent à parler, Edition Retz, Paris.
95- Jean-Marc Defays (2003), « le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage », Edition Magada, P. 211.
96- Jean-François DE PIETRO et Martine WIRTHNER (1998), « L'oral, Bon a tout faire (1)?... État d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires », IRDP, Neuchâtel, Suisse, Repères N° 17.

K

97- KANEMAN-POUGATCH M. et PEDOYA-GUIMBRETIERE Elisabeth, (1991), « Plaisir des sons », Paris, Hatier/Didier,.
98- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990/1998) Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations, Tome 1, Paris, Armand Colin, p. 173

L

99- Ludi, G. (1995), Représentations lexicales floues et construction interactive du sens, cahiers de l'ISIL n°7.Lausanne
100- Luciano-Bret, Flora, (1991), « Parler à l'école, éthiques, mobiles et enjeux », Armand Colin, Paris,.
101- LECLERC, Jacques. (2001), « «Algérie» dans L'aménagement linguistique dans le monde, Québec, TLFQ, Université Laval, 31 décembre,
102- Lacheraf, M. (1976) l'Algérie : notion et société, SNED Alger, p. 326.
103- Lafontaine Lizanne. (2001), *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*, Montréal : Université du Québec à Montréal.
104- Lafontaine Lizanne. (2003), *L'évaluation de l'oral en classe de français au secondaire*. Hull: Université du Québec en Outaouais.
105- LAHIRE, B. (1993), Culture écrite et inégalités scolaires. Presses Universitaires de Lyon.
106- LARRUY. Martine Marquilló, (2003), L'interprétation de l'erreur, CLE International, p.121.
107- Laparra, M. (2002) Parler : variation et apprentissage, in Les Cahiers Pédagogiques, n° 400 (janvier).
108- Laniel, D. (2005), « Le vocabulaire en français langue seconde : de 'parent pauvre' de l'enseignement à 'invité d'honneur' des communications assistées par ordinateur. In *Revue de l'Association Québécoise des Enseignants de Français Langue Seconde*, vol. 25, no2, pp. 73–100.
109- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*, Editions de Minuit, 458 p.
110- La Borderie, René, (1991) « Le métier d'élève », Hachette éducation, Paris, , p.121

M

111- Michel Charolles. Besançon (1978), « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », Approches théoriques et études des pratiques pédagogiques, Armond Colin, P.7
112- Madeleine Grawitz, (1990), « Méthode des sciences sociales », Édition Dalloz.
113- Michèle Noailly, (1999), « L'adjectif en français », édition l'essentiel, Ophrys, p.9

114- M. Mottet et F. Gervais (2010), « Didactique de l'oral : des programmes à la classe », Osnabrück (Allemagne) : Electronic Publishing Osnabrück, Universität Osnabrück, 9-18.

115- MAES Pierre, (1993), La prononciation des langues européennes, Paris, CFPJ.

116- M. Mottet et F. Gervais (eds.) (2009), « Didactique de l'oral : des programmes à la classe », Osnabrück : Électronic Publishing Osnabrück, 9-18.

117- Miled, M. (1995), « Français langue seconde, français langue étrangère : éléments de différenciation et quelques implications didactiques », *REVUE TUNISIENNE DES LANGUES VIVANTES*, N°8. p.22

118- Miled, M. (2005), vers une didactique intégrée : arabe langue maternelle et français langue seconde ». le français dans le monde, N° spécial, janvier.

119- Martinet, A. (1970). *Eléments de linguistique générale*, Paris Armond Colin, pp. 213-221.

120- Mohammed Benrabeh, (1999), « *langue et pouvoir en Algérie : Histoire d'un traumatisme linguistique* », Séguier, Paris,.

N

121- Nathalie Auger, (2000), « Heine, Bernd & Nurse, Derek, eds. – *African Languages. An Introduction.* Cambridge-New York, Cambridge University Press, 396 p. », *Cahiers d'études africaines*

122- Norbert Tapiéro, (2008), « Manuel d'arabe algérien moderne », Klincksieck coll. Série linguistique n°7, Paris,

123- Nonnon Elisabeth. Bruner (Jérôme). (1988), « Comment les enfants apprennent à parler ». In: Revue française de pédagogie. Volume 85,.

O

124- Ostiguy, L., É. Champagne, F. Gervais et M. Lebrun (2005). « Le français oral soutenu chez les étudiants québécois en formation pour l'enseignement au secondaire ». Rapport préparé pour l'Office québécois de la langue française, avril 2005.

125- OLSON David. R. (1998), *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz,.

P

126- PLANE, S. (2004) 'L'enseignement de l'oral : enjeux et évolution' in Cl. Garcia Debanc et S. Plane (coord.) : Comment enseigner à l'école primaire ? Paris, Hatier Pédagogie, pp.11-38.

127- Paul Rivenc, (2003), Apprentissage d'une langue étrangère/seconde (la méthodologie), Bruxelles, de Boeck, p. 97

128- P. Fraisse & M. Breyton, (1959), « Comparaisons entre les langages oral et écrit In: L'année psychologique. vol. 59, n°1. p. 61.

129- Puren, Christian (2006) : « La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique ». Le Français dans le Monde n° 348, nov.-déc. 2006, pp. 42-

130- Perrenoud, Ph. (1997), Pédagogie Différenciée, Paris, ESF.

131- PORCHER, Louis (2004). L'enseignement des langues étrangères. Paris : Hachette.

132- Patton, M. (1990). Qualitative evaluation and research methods (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.

133- Pascal Quignard, (1990), « Petits traités 1 », Folio Gallimard,

R

134- Reichler-Bégueunm-J (1992). "L'approche des «anomalies» argumentatives". *Pratiques* 73, p.52.

135- Raynal, Françoise et Rieunier, Alain, (1997), « Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive », ESF Editeur, Paris, P. 6

136- Ruph, François, (2007), « Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université : Actualiser mon potentiel intellectuel pour des études de qualité », Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), Décembre, P. 55

137- Rogers, C-R. (1972), Liberté pour apprendre, Dunod ; collection sciences de l'éducation .Paris, p.142

138- Rodriguez, Seara: *« L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours* », article, p. 19

139- Rex Desmarchais, (1997), *Récits d'une passion. Florilège du français au Québec*, Québec, L'instant même, , p. 42.

140- R. Sebaa, 2002. *L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée*, Oran, Edition Dar el Gharb, 138 p.

141- RABEH SEBAA, (2001), « La langue et la culture française dans le plurilinguisme en Algérie », Acte du colloque : *Ethique nouvelles technologies*, Beyrouth,.

142- Rabeh. Sebaa, (1999), L'Algérie et la langue française ; un imaginaire linguistique en actes. In : Prologues. Revue maghrébine du livre. Numéro spécial : Langues et cultures au Maghreb, été.

143- Romainville, M. 2000. L'échec dans l'université de masse. Paris : L'Harmattan.

S

144- SCHNEUWLY, B. (2000), " Les outils de l'enseignant. Un essai didactique ", in *Repères*, n°22,

145- Schneuwly, B. (2000). Enseigner l'oral à l'école: des contenus et une démarche. Dans J.-N. Foulin & C. Ponce (Ed.) *Lire, écrire, compter, apprendre : les apports de la psychologie des apprentissages*, Documents, actes et rapports pour l'éducation (p. 53-59). Bordeaux: Centre régional de documentation pédagogique d'Aquitaine.

146- Simon Herbert Alexander, (1971*), Sur la complexité des systèmes complexes*, Universitéé Carnegie-Mellon, Pittsburgh.

147- Schegloff Emanue. A, (1988), « Goffman and the Analysis of conversation», in DREW P. & A. WOOTTON (éds), Erving Goffman : Exploring the Interaction Order, Cambridge, Polity Press, 89-135.

148- Sophie Moirand, (1990), « Enseigner à communiquer en langue étrangère », Hachette, coll. F autoformation.

149- Sylvie Plane (2000), « Enseigner l'oral », Article, Repères, N°24.

150- Schwartz, B. (1973), L'éducation demain : une étude de la fondation européenne de la culture Aubier Montaigne .Collection R.E.S. Paris.

T

151- Taleb-Ibrahimi, Kh. (1995). Les *Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Alger, Dar El-Hikma, 420 p.

152- Tétu, M. (1997), *Qu'est-ce que la Francophonie* ? Hachette-Edicef, 317 p.

153- Tauveron, C. (dir), (2002), *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique (de la GS au CM2)*, Paris, Hatier,.

V

154- VASSEUR, (2005) Rencontres de langues. Question(s) d'interaction, Paris, (collection LAL), Didier-Credif.

155- VION Robert (1992) : *La communication Verbale. Analyse des interactions* Hachette Supérieur, Paris.

W

156- Wirthner, M. (1991). L'oral comme expérience de soi et rapport à l'autre. *In* M. Wirthner, D. Martin et Ph. Perrenoud (dir.), *Parole étouffée, parole libérée* (p. 195-203). Paris: Delachaux et Niestlé.

157- WIRTHNER, M., D. MARTIN et P. PERRENOUD (1991), « Parole étouffée, parole libérée », Paris, Éditions Delachaux et Niestlé, p.241

158- Weber C., (2006), *Prononciation et évaluation de l'oral : une alliance conflictuelle*. Synergies Brésil, revue de didactologie des langues-cultures.

Z

159- ZUMTHOR P. (1983), *Introduction à la poésie orale*, Paris, Collection poétique, Le Seuil,.

Dictionnaires :

1- ROBERT, J.P. (2002), Dictionnaire pratique de didactique du FLE, (collection l'Essentiel français), Paris, Ophrys.

2- Ducrot, oswald, Seaeffer, Jean-Marie, « Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage », Edition Seuil, Paris, 1995.

3- GALISSON, R. et COSTE, D. (1976), Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, p. 54

4- NEVEU, F. 2004, *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris, A. Colin.

5- MUCCHIELLI, A. (Dir.), 1996, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, A. Colin, 1996.

6- CUQ, J.-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, ASDIFLE / Clé international.

7- DUBOIS *et al*, 1995, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, rééd.

Revues scientifiques :

1- Repères n° 17 (1998) « L'oral pour apprendre » ; Repères n° 24/25 (2001/2002) « Enseigner l'oral »; Argos n° 26 (2000), « L'oral, enjeux et pratiques »; les Cahiers pédagogiques n° 400 (2002) « Oser l'oral ».

2- Le comportement langagier des locuteurs algériens », *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Grenoble : Université Stendhal-Grenoble 3, CDL-LIDILEM,

3- Gérard Beaulieu, L'apprentissage de l'oral, introduction.

4- Eddy Roulet, 2002, Notes de cours, Université de Genève,

5- Bernard Gruas, (Enseignant-Formateur FLE / FOS), France. Article, « Débattre en classe de FLE; apprentissage au débat citoyen ».
6- Geneviève Messier, (2007) « Enseignement et apprentissage de l'oral en classe de français au secondaire : mise en œuvre d'un modèle didactique ». In « La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes », Col, Education – recherche, Presses de l'université du Québec.
7- Jean-Jacques Richer, conseil de l'Europe, division des langues vivantes, Strasbourg, Didier, 2001, P.
8- Cadre européen commun de référence pour les langues. (2005) « Apprendre, enseigner, évaluer », Conseil de l'Europe, Paris, Didier, p.41.

Programmes et circulaires :

- Le contenu des matières 2013/2014, Domaine de formation.
- Socle commun domaine « Lettres et langues étrangères ».

Webographies :

Outils incontournables

1- www.ccfr.bnf.fr (Catalogue collectif de France)
2- www.sudoc.abes.fr (Système universitaire de documentation)
3- http://catalog.log.gov (The Library of Congress)
4- http://lcweb.loc.gov (The Library of Congress)
5- http://portico.bl.uk (British Library)

Ressources en français

1- www.catalogues.bnf.fr (Bibliothèque nationale de France)
2- http://gallica.bnf.fr (Fonds de documents numérisés)
3- www.fct.u-paris10.fr (Fichier central des thèses soutenues)
4- www.bibliopolis.fr (Recherche en lettres et sciences humaines)
5- www.bpi.fr (Bibliothèque publique d'information)
6- www.bsg.univ-paris1.fr (Bibliothèque Sainte-Geneviève)
7- www.ulm.ens.fr (École normale supérieure d'Ulm)
8- www.ens-Ish.fr (ENS Lettres et sciences humaines)
9- www.cnrs.fr (Centre national de recherche scientifique)

Ressources dans les autres langues

1- http://portico.bl.uk/gabriel (Bibliothèques nationales d'Europe)
2- www.bib.ulb.ac.be (Bibliothèques de l'ULB, Belgique)
3- www.ull.ac.uk (University of London Library)
4- www.rsl.ox.ac.uk (Bodleian Library. University of Oxford)
5- http://sunsite.berkeley.edu/libweb (Berkeley Digital Library)
6- www.ubka.uni-karlsruhe.de (Karlsruher Virtueller Katalog)
7- www.altavista.com • www.excite.com • www.lycos.com
8- www.web-moteurs.net (liste de tous les moteurs de recherche)

ANNEXES

Annexe 1 :

Code de transcription

[P] : Enseignant

[E] : Etudiant engagé

[Ee] : Etudiant non identifié

[EEE] : Plusieurs étudiants parlent en même temps

[xx]: Séquence non identifiable, segments incomplet (selon la langueur).

/ : Pause courte

// : Pause moyenne

/// : Pause langue.

> : Intonation montante.

< : Intonation descendante.

[**:**] Allongement d'une syllabe.

[….] : Chevauchement de parole. Voix parasitée

[=] : interruption.

[-] : mot non intégralement identifié.

Annexe 2 :

Test d'évaluation de niveau linguistique

I/ Parmi les phrases qui suivent, relevez les phrases inacceptables du point de vue grammatical et/ou sémantique, ensuite corrigez-les en cas de nécessité.

1. Cet enfant est **mal poli**. (impoli) = séman **13**
2. Les blés sont coupés. Ceux rentrés sont lourds de grain. **17**
3. Je n'ai pas lu le livre **de qui** vous parlez. (duquel) = gram **01**
4. Où tu parles, où tu te tais **pour** jamais. (à) = gram **02 (préposition)**
5. Le boucher **part** au marché. (se rend/va au) = séman **05 (énonciation)**
6. Je **cause** à mon frère. (parle à) = Popul : séman **01 (registre)**
7. **Malgré qu'il** fût accablé, il termina la course. (malgré son accablement) = gram **00 (locution conjonctive) (préposition)**
8. Il mange **de** trop et il parle **de** trop. (trop…trop) = Popu : séman **16 (préposition)**
9. Je consens qu'il vienne. **11**
10. Il **vient jamais** à l'heure. (n'est jamais/n'arrive jamais) = gram et séman **13 (négation)**
11. Après que tu lui aies parlé, il a changé d'avis. **16**
12. Elle est allée au pain et au coiffeur. **14**
13. Pierre **a reçu rien** pour sa fête. (n'a rien) = gram **20 (négation)**
14. Le voisin d'en face est chauve. **13**
15. **J'ai personne vu**. (je n'ai vu) = gram **12 (négation)**
16. **Moi vouloir toi**. (je te veux) = gram/ séman **17 (construction)**

➢ Extraits de : http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/pages personnelles/samvelian/

II/ Consigne : Dites à quelle catégorie de mots appartiennent les mots soulignés. Choisissez parmi les catégories suivantes : nom, déterminant, adjectif, pronom, verbe, adverbe, préposition, subordonnant, coordonnant.

1. Un jour, Julien revenait de la charmante terre de Villequier, sur les bords de la Seine, que M. de La Mole voyait avec **intérêt,** (nom.m) parce que, de toutes **les siennes**, (pronom possessif) c'était la seule qui eût appartenu au célèbre Boniface de La Mole. (Stendhal, *Le Rouge et le Noir*)
2. **Du moment que** (locution adverbiale) Julien se fut aperçu de sa folie, il ne s'ennuya plus. Il voulut connaître toute l'étendue du mal et, à cet effet, sortit **un peu** (adverbe) de ce silence hautain et obstiné avec lequel il repoussait ses camarades. (Stendhal, *Le Rouge et le Noir*)
3. Cette dame, apparemment si sensible au plaisir de la propriété, venait de faire une scène abominable, pendant le dîner, à un domestique qui avait cassé un verre à pied et *dépareillé une de ses* ***douzaines*** ;(nom.f) et ce domestique avait répondu avec la dernière insolence. (Stendhal, *Le Rouge et le Noir*)

4. Ainsi, **après** (préposition) trois heures de dialogue, Julien obtint ce qu'il avait désiré avec **tant de** (adverbe de quantité) passion pendant les deux premières. (Stendhal, *Le Rouge et le Noir*)
5. Son attention se fixa **tout** (adjectif) entière sur la manière dont allait finir sa visite. (Stendhal, *Le Rouge et le Noir*)
6. On commençait à parler **sans** (préposition) écouter les réponses, **chacun** (pronom indéfini) ne s'occupant de ce qui se passait en lui ; et les voix devenaient éclatantes, les gestes, exubérants, les yeux, allumés. (Guy de Maupassant, *Contes et nouvelles*)
7. **Rien** (pronom indéfini) n'avait échappé à Corentin, ni la contraction que le sourire de mademoiselle de Verneuil déguisait mal, ni sa rougeur et le changement de ses traits, ni l'inquiétude du Chouan, ni le geste de Francine, il avait **tout** (adjectif) aperçu. (Honoré de Balzac, *Les Chouans*)
8. Son frère, son unique médiateur, n'était pas venu **la** (pronom) voir une seule fois en quatre ans, et ne lui envoyait **aucun** (adjectif) secours. (Honoré de Balzac, *Le Père Goriot*)
9. Sur cette berge, deux hommes séparés par une certaine distance semblaient s'observer, **l'un** (pronom) évitant **l'autre** (pronom). (Victor Hugo, *Les Misérables*)
10. Enfin, **vers** (préposition) les trois heures, toute cette **foule** (nom) fut agitée, on apercevait un grand feu sur un rocher à deux lieues de Verrières. (Stendhal, *Le Rouge et le Noir*)

➢ Extrait de : www.ccdmd.qc.ca/fr

1. **intérêt,** (nom.m) **09** **les siennes**, (pronom possessif) **12**
2. **Du moment que** (locution adverbiale) **03** **un peu** (adverbe) **14**
3. ***douzaines*** ;(nom.f) **12**
4. **après** (préposition) **10** **tant de** (adverbe de quantité) **07**
5. **tout** (adjectif) **07**
6. **sans** (préposition) **08** **chacun** (pronom indéfini) **08**
7. **Rien** (pronom indéfini) **02** **tout** (adjectif) **11**
8. **la** (pronom) **14** **aucun** (adjectif) **09**
9. **l'un** (pronom) **10** **l'autre** (pronom) **04**.
10. **vers** (préposition) **09** **foule** (nom) **17**

Annexe 3 :

Fiche d'évaluation d'une séquence d'enseignement.

- Public visé :
  - Niveau : ……
  - Nombre d'étudiants inscrits: ……
  - Nombre d'étudiants absents : …..

A/ Objectifs et compétences tracés :

- Objectifs de l'activité :
  - Langagier :……
  - Linguistique :……
  - Culturels:……
  - Cognitifs:……
- Nature de l'activité :
  - Compréhension □
  - Production □
  - Développement □
  - Renforcement □
  - Autre : ……..
- Compétences mises en pratique :
  - Compréhension : orale □ écrite □
  - Expression : orale □ écrite □
  - Métalinguistique □
  - Culturelle/ interculturelle □
- Articulation des compétences traitées :
  - Simultanément □
  - Séparément □

B/ Préparation matérielle et supports :

- Durée de la séquence : 1H30
  - Suffisant □
  - Moins suffisant □
  - Plus ou moins □
- Espace aménagé: Salle de cours
  - Répond aux besoins : Oui □ Non □
  - Si non, pourquoi ? ……
- La séquence est-elle fondée sur :
  - Les supports □
  - Les tâches □
  - Autre : ……
  - Les outils pédagogiques :
  - Méthode : Oui □ Non □
  - Laquelle : ……

- Support :
  - Oral □ écrit □ Visuel □ Aucun □
- Nature du support :
  - brut □ didactique □ Aucun □
- Le tableau :
  - L'enseignant est le seul à s'en servir ? Oui □ Non □
- Autre outils :
  - Lequel : ……
  - Quels avantages ? ……
  - A quel moment ? …….

C/ Démarche et modes de fonctionnement :

- Situations d'enseignement :
  - Situation d'énonciation : ……
  - Situation de communication : ……
- Les tâches correspondantes :
  - Tâche unique □ Tâche variée □
  - Tâche préparée □ Non préparée □
  - Assisté par l'enseignant, □ Sans assistance □
  - En temps limité □ En temps illimité □
  - Evaluée par l'enseignant □ Auto-évaluée □
- Organisation de l'activité :
  - En groupe □
  - En pairs □
  - Autonome □
- Techniques alternatives à la méthode employée :
  - Sous groupes avec guidage □
  - Par tâches □
- Y a-il- une trace écrite :
  - Oui □ Non □
  - Si oui, quel type de trace écrite ? ……
- La communication dans la classe :
  - Interventions sollicitées par l'enseignant(e) □
  - Sans intervention de l'enseignant(e) □
- Le travail en autonomie :
  - Pair-work □
  - Sous groupes avec rapporteur □
- Qui pose des questions à qui ?
  - L'enseignant(e) aux étudiants □
  - Les étudiants à l'enseignant(e) □
  - Les étudiants entre eux □
- Questions sur la métacognition :
  - Oui □ Non □

- L'enseignant(e) s'appuie sur les erreurs pour faire construire des savoirs :
  Oui □ Non □

➢ Comment les consignes sont-elles données ?
- Une seule fois □
- Claire et concise □
- Nécessitent répétition □
- Avec reformulations □

➢ Evaluation : Quoi ?
- L'écrit □
- L'oral □
- Sous quelle forme ? ……
- A quelles fins ? ……

D/ Attitude et rôle de l'enseignant :

➢ Relations entre l'enseignant et les étudiants :
- Collaboration (coude à coude) □
- Négociation □
- Distance (face à face) □
- Communication difficile □

➢ Gestion du temps de la parole :
- Etudiant parle plus qu'un autre □
- Etudiant parle autant qu'un autre □
- Enseignant parle moins qu'étudiants □
- Enseignant parle plus qu'étudiants □
- Enseignant parle autant qu'étudiants □
- Y a-t-il des silences ?
  Oui □ Non □

➢ Y a-t-il des alternances ?
  Oui □ Non □
- Individuelle □
- Collective □
- En groupe □

➢ Techniques utilisées par l'enseignant :

Types de questionnement sollicités :
- Dans le cadre d'une question posée à tout le groupe □
- De façon nominative □
- A quels moments : ……
- A quelles fins : ……

➢ L'attitude de l'enseignant
- Incite au dialogue, aux échanges □
- Ecoute valorisée □
- Maîtrise l'hétérogénéité □
- Favorise l'autonomie □

- Donne feed-back positif □
- Négatif □

➢ Des réajustements sont-ils opérés ? des remédiations envisagées ?
- Oui □ Non □
- Par qui ? Entre étudiants, eux-mêmes.
- A quel moment ? Après la prestation orale

➢ La correction faite par l'enseignant :
- Immédiate □
- Différée □
- Systématique □
- Sélective □
- Communicative □
- Formelle □

➢ Types d'erreurs et traitement :

➢ Erreurs de détail (*les ratés et les lapsus*)
- Donner le mot □
- Inviter à reformuler □
- Correction par expansion (*en écho*) □
- Faire sans □

➢ Erreurs qui débouchent sur des problèmes jugés complexes :
- Aborder ces problèmes Oui □ Non □

➢ Erreurs liées à une mauvaise application des règles :
- Rectifier : Oui □ Non □
- Aborder la règle : Oui □ Non □

➢ Esprit d'analyse et critique :
- Aptitude à l'autocritique : Oui □ Non □
- Repérage des difficultés : Oui □ Non □
- Réajustement envisagés : Oui □ Non □
- Solutions proposées : Oui □ Non □

E/ Attitude et rôle des étudiants :

➢ L'attention des étudiants :
- Variable □
- Constante □

➢ Les étudiants paraissent-ils motivés ?
- Oui □
- Non □
- Pourquoi ? Tout le monde est concerné par l'évaluation.

➢ Manifestation des connaissances antérieures des étudiants par :
- Affirmations □
- Hypothèses □
- Questionnement □

- Modes de raisonnement □
- Savoir-faire□
- Savoir-être □
- Passivité □

➢ Le climat dans la classe :

- Détendu □
- Tendu □
- Calme □
- Bruyant □
- Léger fond sonore □

➢ Besoin de rappel à l'ordre : Oui □ Non □

- A cause du bruit □
- Combien de fois ?
- Autres □ Lesquels ?

➢ Niveau du français exploité :

- Prudent « *précautions* » □
- Attentif « *assidu* » □
- Délibéré « *courant* » □

Annexe 4 :

Données liées aux taux de répercussion à l'écrit

Réf : 01

- Niveau : 1ere année LMD / **Groupe 10**
- Nombre d'étudiants : 20
- Nombre d'erreurs : 352

Critères d'évaluation	Eléments observables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total	%
Le langage	Morphosyntaxe	16	21	18	9	9	5	8	10	8	8	5	2	5	2	6	7	12	7	3	4	165	46.87
	Lexique	5	6	5	10	4	1	2	0	4	4	2	3	0	1	4	2	10	1	7	3	74	21.02
L'organisation du discours	Cohérence	1	0	3	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	2	2	2	3	0	19	5.39
	Cohésion																						
Délimitation du sujet-fil directeur	Illustration																						
	Tournures asémantiques	1	2	4	1	1	2	1	0	3	2	2	2	1	1	3	3	0	2	3	0	34	9.65
	Rapport logique	1	0	3	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	10	2.84
Pertinence et crédibilité	Originalité																						
	Adaptation																						
Le registre	Choix du vocabulaire	1	0	0	0	3	1	0	0	1	0	1	1	2	0	0	1	1	2	0	0	14	3.97
	Conception phrastique	3	0	0	1	6	0	1	3	3	1	5	0	2	2	5	2	0	2	0	0	36	10.22
																						352	

Réf : 02

- Niveau : 1ere année LMD / **Groupe 12**
- Nombre d'étudiants : 20
- Nombre d'erreurs : 86

Critères d'évaluation	Eléments observables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total	%
Le langage	Morphosyntaxe	2	3	1	6	0	1	1	1	0	1	1	1	2	2	2	1	1	0	3	4	33	38.37
	Lexique	2	0	1	1	0	0	1	2	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	2	2	15	17.44
L'organisation du discours	Cohérence	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	04	4.65
	Cohésion																						
Délimitation du sujet-fil directeur	Illustration																						
	Tournures asémantiques	1	3	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	1	10	11.62
	Rapport logique	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	02	2.32
Pertinence et crédibilité	Originalité																						
	Adaptation																						
Le registre	Choix du vocabulaire	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	1	0	0	0	08	9.30
	Conception phrastique	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	3	0	0	1	1	1	0	0	2	1	14	16.27
																						86	

Annexe 5 :

Échelle d'évaluation multiforme

Paramètres d'évaluation			**Echelle d'appréciation**					**Echelle numérique**	
Critères d'évaluation	**Eléments observables**	**Descriptions**	**Très en deçà des exigences**	**En deçà des exigences**	**Conforme aux exigences**	**Au-delà des exigences**	**Très au-delà des exigences**	**Somme**	**%**
La voix	Débit	Elocution, rythme, clarté.							
	Diction	Voix, agencement, manière.							
	Prosodie	Articulation, prononciation.							
Le langage	Morphosyntaxe	Proposition, concordance, coordination, subordination.							
	Lexique	Morphologie absolue ou relative, phonétique, forme, sens, sémantique, locution adjectivale/adverbiale.							
L'organisation du discours	Cohérence	Progression, répétition, contre sens.							
	Cohésion	Structure adéquate (étapes).							
Délimitation du sujet-fil directeur	Illustration	Exemples, arguments.							
	Tournures asémantiques	Tournures énonciatives aberrantes.							
	Rapport logique	Progression, régression.							
Pertinence et crédibilité	Originalité	Choix des informations et organisation des idées.							
	Adaptation	Choix énonciatif en relation avec la consigne.							
Le registre	Choix du vocabulaire	Adéquation du registre à la thématique et à la situation de communication.							
	Conception phrastique	adéquation des phrases au plan grammatical et syntaxique. Emploi correct des temps et des modes.							
L'interaction	Echange	Réception/ Production							
	Correction	Remédiation, reformulation.							
Le langage non verbal	Attitudes	Allure, gestes, expressions, air.							
	Ecoute	Disposition, compréhension, enchaînement.							

Résumé :

Plusieurs thèses de recherches, menées dans le cadre de la didactique du FLE, ont traité l'oral et l'écrit comme deux modalités divergentes. Cela peut être justifié par le caractère langagier lui-même : le code, le contexte de réception et de production, la situation de communication et/ou d'énonciation des discours oraux et écrits. Une telle réalité peut s'estomper devant la confusion livrée par la question de la maîtrise langagière. Notre thèse de recherche tient compte d'une réflexion sur une nouvelle forme d'oral corrective, évaluative des enseignements, présentée ici comme un dispositif pour le renforcement des compétences relatives à la maîtrise langagière dans un contexte d'enseignement/ apprentissage particulier.

Mots-clés: didactique du FLE, compétence linguistique, compétence communicative, maîtrise langagière, expression orale, production écrite, interaction verbale, forme d'oral, type d'écrit.

Abstract :

Several theses of research, carried out within the framework of the didactics of the FLE, treated oral and written as two divergent modalities. This may be justified by the linguistic character itself: The code, the context of reception and production, the situation of communication and / or utterance of oral and written speeches. Such a reality may be blurred by the confusion that can arise in the question of language proficiency, both verbally and in writing. Our research thesis takes into account a reflection on a new form of oral that is corrective, evaluative of the teachings, presented here as a device for the reinforcement of competences related to language proficiency in a particular teaching / learning context.

Keywords: literacy, linguistic competence, communicative competence, language proficiency, oral expression, written production, verbal interaction, oral form, type of writing.